Externen, an den Fürstenschulen Extraneer, heißen diejenigen Schüler, welche an dem Unterricht einer geschlossenen Erziehungsanstalt, nicht aber an der gemeinschaftlichen leiblichen Verpflegung Theil nehmen; nach der preußischen Abiturientenprüfungsordnung heißen diejenigen Externen, welche an einer Anstalt die Prüfung bestehen, ohne eben daselbst ihre Vorbildung erhalten zu haben.

F.

Fabel, s. Märchen.

Fabrikschulen, die, sind eine Frucht der Neuzeit, in welcher durch die stets vergrößerte Ausdehnung der industriellen Arbeiten und die Benützung der Dampfmaschinen nicht nur ältere Personen beider Geschlechter zu den Arbeiten in den Fabriken gezogen worden sind, sondern man auch anfieng, Kinder hiezu zu benützen, theils wegen der größeren Wohlfeilheit der von ihnen geleisteten Arbeit, theils weil für einzelne Fabrikgeschäfte die Arbeit von Kindern nothwendig ist. Diese Benützung von Kindern hat sich von einem Jahr zum andern vermehrt, namentlich nachdem in einzelnen größeren Fabrikorten eine eigene Fabrikbevölkerung entstanden ist, wo nicht nur Mann und Frau, sondern auch die Kinder vom möglichst frühen Alter an darauf angewiesen sind, recht viel zu verdienen und die Fabrikanten durch Verwendung von Kindern bei gleich guter Arbeit die bedeutendsten Ersparnisse in Bezahlung der Löhne zu machen im Stande sind. Besonders grell tritt die Schmach in Ausnützung der schwachen Kräfte des Kindes in denjenigen Ländern hervor, wo sich nach und nach die größten Fabrikcentren gebildet haben, wo noch keinerlei Gesetze und Vorkehrungen gegen diese neue Sclaverei getroffen waren, wo das Interesse gewissenloser Eltern und hartherziger Fabrikherren sich gegenseitig die Hand bot und wo aus Mangel eines obligatorischen Schulbesuchs eine Fürsorge wie für das leibliche so für das geistige Wohl der Kinderwelt fast vollständig fehlte. Herzzerreißend sind die Schilderungen, welche wir in den interessanten und mühevollen, auf Grund genauer statistischer Erhebungen erfolgten Zusammenstellungen von dem bekannten, dem Verf. persönlich befreundet gewesenen Ed. Ducpétiaux in Brüssel (De la condition physique et morale des jeunes ouvriers et des moyens de l'améliorer. 2 Bände. 1843) lesen, z. B. aus Frankreich, von den 1½ Millionen Kindern, die keinen Unter-

---

Art ausschließlich zu erstreben, daß der Zweck der sprachlichen Bildung völlig zurücktritt. — Als eine Probe davon, wie in solchen Dingen auch die Individualitäten einen berechtigten Spielraum haben, mag hier aus dem Brief eines gewiegten Schulmannes folgende kurze Beschreibung seines Verfahrens stehen: „Ich sondere die verschiedenen Thätigkeiten sehr bestimmt. Wenn ich die Lectüre beginne und das nothwendigste Einleitungswerk beseitigt habe, so frage ich hinsichtlich des ersten Capitels oder Abschnittes zunächst einen schon älteren Schüler nach dem Inhalt, lasse dann einen andern den Abschnitt lesen, um daraus den Grad seines Verständnisses zu ermitteln, darauf einen dritten übersetzen, doch so, daß ich ihn möglichst wenig unterbreche und mich jeder erklärenden Bemerkung völlig enthalte; nur da, wo er ohne Hülfe nicht weiter kann, greife ich ein. Sodann folgt die Erklärung, im Anfang des Semesters so eingehend wie möglich alle Seiten berücksichtigend. Mit der Erklärung gebe ich eine möglichst gute Uebersetzung, welche sammt der Erklärung sich zu merken nun Aufgabe für alle ist. Haben wir so einen größeren Abschnitt vollendet (anfangs 3—4 Capitel, dann mehr), so erfolgt eine Wiederholung. Es wird nun eine gut fließende Uebersetzung verlangt, welcher das Lesen des Lateinischen nicht vorausgeht; die erklärenden Bemerkungen werden nach allgemeinen Gesichtspuncten wiederholt, doch so, daß der Schüler nun umfassendere Fragen bekommt u. s. f. Auf diese Weise erreiche ich, daß die Schüler sehr bald von selbst in ihrer Präparation auf eine gute und geschmackvolle Uebersetzung denken und sich Geläufigkeit aneignen, und daß ich im weiteren Verlauf des Semesters die Erklärung allgemach auf das Nothwendigste beschränken kann und ein größeres Pensum, ohne der Gründlichkeit Eintrag zu thun, bewältige." Vgl. N. Jbb. 1876, VII, 321 ff. Noc. tes scholasticae. D. Red.

richt empfangen, von dem schlechten Zustand der Schullocale, aus England, wo kaum die Hälfte Kinder Unterricht empfieng, wo in Manchester in 19 Fabriken auf 2000 Kinder sich über die Hälfte „tout-à-fait dénoués d'instruction" fanden. Der beschränkte Raum verbietet uns, auf diese Zustände auch in anderen Ländern näher einzugehen und gleichlautende Mittheilungen aus der Schrift von E. Wagner (Das Volksschulwesen in England und seine neueste Entwicklung. Stuttgart 1864) anzuführen. Uebrigens ist natürlich, daß in Staaten, wo der Schulunterricht obligatorisch ist, wie in Deutschland, besonders Preußen, Württemberg u. s. w., eine solche Noth in so greller Weise nicht stattfinden konnte. Dagegen trat eine doppelte Strömung auf, die freiwillige, humanitäre und die staatliche.

Was die erstere betrifft, so ist man um der mehr in die Augen fallenden Mängel und Gebrechen willen oft ungerecht gewesen in Beachtung der freiwilligen und uneigennützigen Opfer, welche eine erhebliche Anzahl von Fabrikbesitzern zu Gunsten des physischen wie intellectuellen und moralischen Wohles ihrer Arbeiter gebracht hat, Opfer, welche um so höher anzuschlagen sind, da theils noch kein Gesetz dazu nöthigte, theils mehr, als das Gesetz forderte, geleistet wurde. Wollen wir auch kein besonderes Gewicht darauf legen, daß nach Moynier (Des institutions ouvrières en Suisse. Genève 1867) schon seit 1784 in Basel eine Fabrik- und Repetitionsschule bestand, so ist es doch jedenfalls höchst erfreulich, daß schon im Jahre 1841 Baron de Gérando (Des progrès de l'industrie considérés dans leurs rapports avec la moralité de la classe ouvrière) auf eine große Anzahl von Fabrikbesitzern in Frankreich hinweisen konnte, welche durch besondere Fürsorge für das Wohl ihrer Arbeiter, namentlich auch die Anlegung von Kleinkinder-Fabrikschulen u. s. w. sich die größten Verdienste um ihre Arbeiter erwarben. Da hören wir von den trefflichen Einrichtungen des Herrn Schlumberger in Gebweiler, des Herrn Le Grand in Ban de la Roche, der Herren Roman und Groß in Wesserling, in Sauvagère bei Lyon, in Nixheim, Bolbeck, Auchy-les-Hesdins, in Gisors, in Mühlhausen, in Nantes u. s. w., besonders in dem großen Fabrikbezirk Sedan, über den im Jahre 1834 der damal. Handelsminister Cunin-Gridaine sagen konnte: Chez nous les enfants vont à l'école, on les laisse se fortifier avant de les faire travailler. Aehnlich lauten Nachrichten aus England, z. B. des Herrn Greg in Quarry-Bank, dessen Fabriken den hundertsten Theil aller Baumwolle von ganz Großbritannien verarbeiten und wo treffliche Schulanstalten eingerichtet sind, so wie vieler anderer Fabriken; aus Deutschland, wo eine größere Anzahl Fabrik- und Nachhülfeschulen sich finden, wie auf dem Jung'schen Fabriketablissement Hammerstein bei Elberfeld mit einer schon frühe errichteten Freischule mit einem von der Fabrik besoldeten Lehrer; aus Belgien, wo die Eigenthümer der Fabriken von Grand-Hornu bei Mons zwei Schulen mit 160 Knaben und 300 Mädchen zum größern Theil auf eigene Kosten eingerichtet haben; aus Rußland, wo in der Fabrik der Gebrüder Prochorow in Moskau mit 900 Arbeitern eine eigene Schule besteht, in welcher den Kindern der Arbeiter und den in der Fabrik angestellten jugendlichen Arbeitern unentgeltlicher Unterricht in Religion, Lesen, Schreiben, Sprachlehre, Rechnen und Zeichnen ertheilt wird; aus Nordamerika die Fabriken von Lowell mit Kleinkinder- und Elementar-Schulen (Toutes ces écoles, aussi simples qu'économiques auxquelles assistent annuellement 3000 enfants appartenant aux ouvriers de Lowell, sont des modèles d'exactitude, d'ordre, d'application et de constante discipline). Eine noch viel stattlichere Reihe von edlen und wohlwollenden Männern, welche aus freien Stücken in ihren Fabriken auf die hingebendste Weise für ihre Arbeiter und insbesondere für die Kinder durch Anlegung von Fabrikschulen, Kleinkinderanstalten u. dergl. sorgten, tritt uns aus Anlaß der großen Pariser Ausstellung im Jahr 1867 entgegen und es thut uns leid, daß der uns gewährte Raum und der Zweck dieses Artikels uns die namentliche Aufführung untersagen. Wir verweisen für diejenigen, welche Genaueres hierüber zu erfahren wünschen, auf den trefflichen officiellen Bericht von Alfred le Roux (deutsch: Das besondere Preisgericht und die neugeschaffenen Preise für die Pflege der Eintracht in Fabriken und Ortschaften und die Sicherung des Wohl-

standes, der Sittlichkeit und Intelligenz in den Arbeiterkreisen. Stuttgart 1868). Von einer großen Zahl Arbeitgeber konnte man rühmen, was von der Baumwollspinnerei und Weberei von A. Staub und Comp. bei Geislingen in Württemberg über die Fürsorge für die Kinder durch Anlegung von Schulen gesagt wird.*) Wir führen gerade diese Fabrik an, weil über sie noch eine eigene ausführlichere Beschreibung mit vielen Plänen und Rissen (Description de la cité ouvrière de MM. Staub et Comp &c. Stuttg. 1867) vorhanden ist, in der das Zeugnis der Bezirks-Schulinspection lautet: L'école de la fabrique forme un véritable oasis dans un désert. Nehmen wir hinzu, was auf der Conferenz in Bonn im Jahre 1870 und bei ähnlichen Gelegenheiten, was besonders seit 1871 in der Concordia (Zeitschrift für die Arbeiterfrage) berichtet worden ist, so haben wir ziemlich alles angeführt, was auf diesem Gebiete geschehen ist und noch geschieht. Allein neben dieser großen Zahl edler und hochherziger Männer gieng eine noch viel größere Zahl anderer her, welche nur ihren eigenen Vortheil im Auge ihre Arbeiter auszunützen und selbst Kinder in noch zartem Alter von Luft und Bewegung, von der Schule und jeder geistigen Anregung fern zu halten suchten, so daß dieselben sichtbar verkümmerten und ein schwaches, elendes Geschlecht heranzuwachsen drohte. Daher mußten sich die Regierungen zu Präventivmaßregeln aufgefordert fühlen, um das physische und moralische Verkommen eines Theils ihrer Bevölkerung zu verhindern. In den verschiedenen Ländern konnte die Gesetzgebung nur Schritt für Schritt unter vielem Kampf mit der Engherzigkeit der Arbeitgeber durch genügende Gesetze zuerst nur gegenüber der physischen Vernachläßigung (Regelung der Arbeitszeit, Nachtarbeit, Sonntagsruhe), bald aber auch in der Fürsorge für das intellectuelle und moralische Wohl der Minderjährigen vorwärts dringen. In England wurde durch die Bills von 1833, 1841, 1843, 1844 und 1847 die Gesetzgebung zu einem gewißen Abschluß gebracht. In keiner Fabrik darf ein Kind unter 8 Jahren zur Arbeit angehalten werden; ferner soll keines unter 13 Jahren**) mehr als 6½ Stunden täglich, oder wenn es nur alle 2 Tage verwendet wird, mehr als 10 Stunden täglich dort arbeiten. Arbeitet es täglich, so muß es auch täglich 3 Stunden die Schule besuchen, arbeitet es je nur den zweiten Tag, so hat es an den Zwischentagen täglich 5 Stunden dem Unterricht in der Schule anzuwohnen. (Halbzeitsystem, half-time system). Näheres hierüber enthält die Schrift von E. Wagner, Das Volksschulwesen in England. Stuttg. 1864. Nach dem franz. Gesetz über die Arbeit der in der Industrie beschäftigten Kinder und minderjährigen Mädchen vom 2. Juni 1874 darf kein Kind vor dem vollendeten 12. Lebensjahr durch einen Principal beschäftigt werden, ohne daß seine Eltern und sein Vormund bezeugen, daß es thatsächlich eine öffentliche oder Privatschule besucht; auch muß jedes Kind, welches vor 12 Jahren in eine Werkstätte zugelassen wird, bis zu diesem Alter während der arbeitsfreien Zeit die Unterrichtsstunden in einer Schule besuchen, auch muß es, wenn eine Specialschule mit dem industriellen Etablissement verbunden ist, den Unterricht wenigstens während 2 Stunden genießen. (Concordia 1874 Nr. 33. Durch die später erlassenen Reglements ist jedoch manche gute Bestimmung abgeschwächt. Ebendas. 1875: Nr. 50.) Wie die Schuleinrichtung in Preußen und den übrigen deutschen Staaten sich vor allen übrigen Ländern stets ausgezeichnet hat, so zeichnet sich auch die Fabrik-Gesetzgebung des Deutschen Reichs und

*) Einzelne besonders hervorragende Namen sind neben vielen anderen ferner Diergardt in Vierzen (Rheinpreußen); Liebig in Reichenberg (Böhmen), Gründung von Schulen, auch Kleinkinderschulen; die Bergwerks- und Zinkhütten-Gesellschaft der Vieille Montagne in Lüttich, Gründung von Schulen und Bibliotheken; von Dietrich in Niederbronn, Gründung von Schulen, Bibliotheken, Lesezimmer u. s. w.; Goldenberg in Zornhoff (Unterelsaß), Gründung von Schulen u. s. w.; Fabrikbezirk Gebweiler (Oberelsaß), Kleinkinderschulen, Schulen, Fortbildungsschulen u. s. w.; Quistorp in Lebbin bei Stettin, Gründung von 2 Schulen, Waisenhaus, Bibliothek; Stumm in Saarbrücken, Kleinkinderschule, Primärschule, Industrieschule.

**) In Seidenwebereien übrigens brauchen die Kinder schon nach dem 11. Jahr die Schule nicht mehr zu besuchen.

der Einzelstaaten (vergl. deutsche Reichsgesetze. Heft II. Berlin 1873) in Beziehung auf die Fürsorge für die in Fabriken beschäftigten Kinder aus. Kinder unter 12 Jahren dürfen in Fabriken zu einer regelmäßigen Beschäftigung nicht angenommen werden. Vor vollendetem 14. Lebensjahre dürfen Kinder in Fabriken nur dann beschäftigt werden, wenn sie täglich mindestens einen dreistündigen Schulunterricht in einer von der höheren Verwaltungsbehörde genehmigten Schule erhalten. Ihre Beschäftigung darf 6 Stunden täglich nicht überschreiten.*) Auch andere Regierungen haben sich der immer zahlreicher werdenden jugendlichen Fabrikbevölkerung angenommen. So hat die Württembergische Oberkirchenbehörde unter Anerkennung der Erfahrung, daß eine Betheiligung der Schulkinder an der Industrie, welche mit gehöriger Schonung der kindlichen Kraft verbunden sei, nicht nur keinen nachtheiligen, sondern eher einen fördernden Einfluß auf das Lernen habe, sofern die Kinder dadurch an Aufmerksamkeit und Sammlung der geistigen Kräfte gewöhnt werden, daß eine solche Betheiligung ein Hauptmittel gegen das müßige Umherschweifen und gegen den Kinderbettel, sowie als Gewöhnung an geordnete Thätigkeit auch in sittlicher Hinsicht förderlich sei, doch die örtlichen Kirchenconvente ernstlich aufgefordert (24. Januar 1859), dafür zu sorgen, daß die Schulzeit nicht verkürzt werde, und Missstände zu beseitigen oder zur Anzeige zu bringen.**) So sorgt auch der neue Entwurf des schweizerischen Bundesgesetzes betreffend Fabrikarbeiten für minderjährige Arbeiter. Am weitesten bleiben Belgien, in dessen Zwirnereien und Spinnereien Kinder schon mit dem 6. und 7. Jahre beschäftigt und schon mit dem 8. und 9. Lebensjahr die gleiche Arbeitszeit mit den Erwachsenen halten müßen (Concordia 1875 Nr. 44), und die Niederlande zurück, wo nach langen Geburtswehen erst 1875 die übrigens ungenügenden Anfänge von einem Gesetz zu Stande kamen. (Concordia 1875 Nr. 3.) Da man fand, daß die gesetzlichen Vorschriften von den Fabrikanten, gar oft im Einverständnis mit gewinnsüchtigen und gleichgültigen Eltern, umgangen wurden, so wurden in den verschiedenen Ländern zu genauer Controle Fabrikinspectoren aufgestellt, durch welche jedenfalls vielen schreienden Missständen entgegengetreten und die strenge Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen ermöglicht wurde.

Mit diesen von Staatswegen da und dort erlassenen Gesetzen und Verordnungen zum Schutz der Fabrikkinder giengen die Bestrebungen der Wohlthätigkeitsvereine Hand in Hand. Schon die im Jahre 1855 in Paris versammelt gewesene Réunion internationale de charité hat unter ihren vierten Punct „Arbeit der Kinder in den Manufacturen" als Wunsch aufgenommen, daß für dieselben die zum religiösen und Elementarunterricht nöthige Zeit gewonnen werde. Der im September 1856 in Brüssel und im Sept. 1857 in Frankfurt a. M. versammelt gewesene internationale Wohlthätigkeitscongreß hat sich ebenfalls mit diesem wichtigen Gegenstand beschäftigt und die Wohlthat des Elementarunterrichts insbesondere durch Errichtung von Schulen für die Kinder der Fabrikarbeiter in Anspruch genommen.***) Ebenso hat der Centralverein für das Wohl der arbeitenden Classe in Preußen, der bei Gelegenheit der Industrieausstellung der Zollvereinsstaaten im Jahr 1844 in Berlin sich bildete, unter die Gegenstände seines Strebens die Bildung von Schulen für Fabrikkinder aufgenommen. Auch einzelne Namen, wie de Gérando, Villermé, Delessert, Charles Dupin, Daniel Le Grand in

*) Nach den neuesten dem Bundesrath übergebenen Erhebungen über Frauen- und Kinderarbeit wurde die Zahl der beschäftigten jugendlichen Arbeiter auf nahezu 88,000 festgestellt. Dieselben bilden den zehnten Theil der überhaupt beschäftigten Fabrikarbeiter.

**) Nach einer im März 1873 vorgenommenen Untersuchung waren in 320 Fabriken 3471 jugendliche Arbeiter, darunter von 12 Jahren 222, von 13—14 J. 261. Die Kinder erhalten alle einen mindestens 3stündigen Schulunterricht; die Beschäftigung dauert nicht länger als 6 Stunden, Sonntagsarbeit nirgends.

***) Verf. dieses Artikels stellte in Brüssel den Antrag, der dann in Frankfurt mit großer Stimmenmehrheit angenommen wurde, bezüglich der Annahme eines internationalen Gesetzes über die Arbeit in Fabriken, worin die jetzt in den einzelnen Ländern ziemlich allgemein aufgenommenen gesetzlichen Bestimmungen über Kinderarbeit verlangt wurden.

Frankreich, A. Escher, Böhmert in der Schweiz, V. A. Huber, Metz, Duistorp in Deutschland, Robert Owen mit seinen ausgezeichneten Einrichtungen und trefflichen Schulen (New-Lakark) in England, Ducpétiaux in Belgien und viele andere Namen verdienen der Vergessenheit entrissen zu werden.

Die Erfolge dieser verschiedenen öffentlichen und privaten Bestrebungen zum Besten der jugendlichen Arbeiter in den Fabriken sind nicht überall gleich. Wo nur aus Furcht vor Strafe oder in der Absicht, sich der Ausführung der Gesetze soweit immer möglich zu entziehen und die Verfehlungen durch falsche Einträge zu verbergen, gehandelt wird, da kann natürlich von einem Erfolg nicht die Rede sein. Anders ist es da, wo nicht nur um der Gesetze und der Strafe willen, sondern aus innerer Ueberzeugung, aus reiner Gewissenhaftigkeit und echter Humanität die Fürsorge für die Kinder geübt wird; da sind auch die Erfolge ebenso sichtbar als erfreulich.

Nicht mit Unrecht hat ein competenter Richter ausgesprochen: die Schule soll erst erfunden werden, welche die Schwierigkeiten, die der Einrichtung und Leitung solcher Lehranstalten bisher hindernd im Wege standen, zu lösen habe. Wir haben sie als einen Nothbehelf anzusehen, durch welchen wenigstens die schlimmsten Folgen, die das Fabrikleben für Kinder hat, einigermaßen neutralisirt werden können.

Entschieden wird zugegeben werden müßen, daß für jugendliche Fabrikarbeiter die Errichtung eigener Schulen zweckmäßiger ist, als der Besuch der Communalschulen, da sich diese unmöglich nach der Convenienz des Fabrikbesitzers richten können und da bei dieser Art von Kindern, welche so viel beschäftigt sind, das unumgänglich Nothwendige auf dem kürzesten Weg erreicht werden muß. Kommen die Kinder etwa nach Vollendung des zwölften Jahres in die Fabrik, nachdem sie die Volksschule absolvirt oder wenigstens den absolut unentbehrlichen Unterricht empfangen haben, so ist die Aufgabe für die Fabrikschule leichter und sie kann mit einer bis zwei Stunden fortführen oder erhalten, was bereits begonnen ist. Treten aber die Kinder in jüngerem Alter, wie es gewöhnlich besonders in größeren Fabrikorten der Fall ist, und bei ungenügendem Elementarunterricht ein, so ist die Aufgabe eine schwierigere, und es sind unter Beschränkung auf die nothwendigsten Fächer, Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen in erster, Zeichnen und Gesang in zweiter Linie und unter Weglassung alles unnöthigen Beiwerks täglich 3, wenigstens 2½ Stunden Unterricht zu ertheilen. Wo die Fabrikarbeiten fortgehen müßen, sind die sogenannten relais, gegenseitige Ablösungen, wie in Mülhausen, zu empfehlen, so daß die Kinder, die zur Schule gehen, von anderen Kindern in ihren Arbeiten zu bestimmten Zeiten abgelöst werden.

Vorausgesetzt, daß die Arbeitszeit eine den Kräften des Kindes entsprechende ist, kann die Arbeit in der Fabrik mit ihrem Mechanismus nicht geradezu als hinderlich und ganz unvereinbar mit dem Schulunterricht angesehen werden,*) wenngleich zugegeben werden wird, daß in ungleich förderlicherem Zusammenhang mit dem Schulunterricht die landwirthschaftliche Arbeit, der Feld- und Gartenbau steht, wie dies des näheren in dem achten Rechenschaftsbericht der deutschen Pestalozzi-Stiftung zu Pankow bei Berlin von 1856 und in dem Gutachten des Professor E. W. Kalisch „In Sachen der Fabrikschulen" nachgewiesen ist. Wenn das Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses, F. Kalle, in seiner Schrift (Maßregeln zum Besten der Fabrikarbeiter. Wiesbaden 1875) eigenen Fabrikschulen nur da das Wort redet, wo die communale Elementarschule keine genügenden Lehrkräfte besitzt oder in ihren Räumlichkeiten zu sehr beschränkt

*) Sehr richtig bemerkt Böhmert in „Untersuchung über die Lage der Fabrikarbeiter" (Zürich 1869): An sich kann man in einer frühzeitigen Gewöhnung der Kinder zu einer geregelten Thätigkeit, sobald eine solche nur ihren Kräften angemessen ist, keine beklagenswerthe Erscheinung erblicken, da Leute, die frühzeitig zur Arbeit angehalten wurden, sich in der Regel solider entwickeln werden, als andere, die sich dem Müßiggang ergeben, im Elend leben und zuletzt zur Bettelei und Diebstahl ihre Zuflucht nehmen. Daß er übrigens dabei auch dem Einschreiten des Staates das Wort redet, da es sich um Staatsangehörige handle, die sich nicht selbst schützen können, für welche also der Staat wie für Unmündige, Unzurechnungsfähige zu sorgen habe, ist eben so richtig.

ist, oder ihr Besuch wegen der Lage der Wohnungen der Arbeiter sehr erschwert wird, oder andere Umstände vorwalten, welche ihre Wirksamkeit lähmen, so thut er es hauptsächlich, weil die Absonderung der Arbeiterkinder von den Kindern der übrigen Bürger das Classengefühl verschärfe. Es läßt sich nicht läugnen, daß hierin eine Wahrheit liegt; allein doch sprechen viele andere Gründe überwiegend für die Zweckmäßigkeit guter Fabrikschulen. Dagegen ist seine Empfehlung der in vielen Fabriken bereits eingeführten Kleinkinderschulen wohl zu beherzigen, da dadurch die später der Fabrikarbeit anheimfallenden Kinder frühzeitig geistig angeregt, soweit nöthig, beaufsichtigt werden, während die Mütter in der Fabrik beschäftigt sind, und die Erfahrung für die wohlthätigen Folgen derartiger Anstalten, heißen sie Kindergärten, Spielschulen oder Kleinkinderpflegen, auf überzeugende Weise eintritt. Vergl. z. B. A. Penot (Die Privatanstalten zur Hebung des Wohles der arbeitenden Classen in den Fabriken des Oberrheins. Augsburg 1870) S. 7—12. Was die allgemeinen Grundsätze betrifft, so möchte ich mich im wesentlichen zu denjenigen bekennen, welche mir schon vor einigen Jahren ein Mitarbeiter an der Encyklopädie (A. Hauber) brieflich mitgetheilt hat:

1. Arme Kinder, die daheim keine Arbeit haben können, sind auch im Lernen besser daran, wenn sie in Fabriken arbeiten, vorausgesetzt, daß sie nicht über Kraft angestrengt werden; denn die Thätigkeit des Arbeitens wirkt concentrirend, während das Herumbummeln, abgesehen vom Bettel, erschlafft.

2. Daher können Fabrikkinder auch in einer kürzeren Schulzeit so viel oder mehr lernen als andere arme Kinder in der vollen.

3. Sobald in einem Orte eine größere Zahl von Kindern in Fabriken thätig ist, bedarf es einer eigenen Schule für sie, welche ihre Zeit mit der Fabrikarbeit in Correspondenz setzt, und wo die Gemeinde nicht im Stande ist, eine solche Schule aus eigenen Mitteln herzustellen, da muß den Fabrikherren die Errichtung auferlegt werden, als Bedingung, unter welcher sie die Kinder benützen dürfen.

4. Medicinalpolizeiliche Norm und Aufsicht muß sich der Gesundheit der Kinder in Beziehung auf Stundenzahl und Nachtarbeit annehmen.

5. Der Religions- (Confirmanden-) Unterricht und der Kirchenbesuch muß obrigkeitlich sicher gestellt werden.

Verfasser fügt bei: 6. Die vom Staate angestellten Fabrikinspectoren sind die natürlichen Sachwalter und Beistände der in den Fabriken verwendeten Kinder gegenüber der Gewissenlosigkeit hartherziger Fabrikherren und der Gleichgültigkeit eigennütziger Eltern.

Stuttgart. Dr. th. **C. U. Hahn.**

Fachlehrersystem, s. Classen- und Fachlehrersystem.

Facultative Fächer, s. Unterrichtsgegenstände, Dispensation.

Fagging-System, s. Bd. III, S. 136.

Fähigkeiten, s. Anlagen.

Falk, Johann Daniel, als Dichter und Satiriker eine der Größen zweiten Ranges im Weimar'schen Kreise, bedeutender durch seine pädagogische Wirksamkeit im Sinne eines lebendigen, praktischen Christenthums, als Stifter der ersten deutschen Rettungsanstalt und als Begründer der innern Mission auf pädagogischem Gebiete, wurde am 28. October 1768 in der damals reichsfreien Stadt Danzig in einer ehrsamen Handwerkerfamilie geboren und in der reformirten Kirche getauft. Sein Vater war Perükenmacher. Die Mutter war mit ihren Eltern als Kind aus Genf eingewandert. Im Hause herrschte eine ernste Religiosität im positiv glaubigen Sinne der alten Zeit; die Mutter gehörte der Brüdergemeinde an. Die Eindrücke, welche dem empfänglichen Knaben hiervon zutheil wurden, waren tief und bleibend. Im übrigen war die Erziehung sehr streng, ja zumal für den angehenden Jüngling wohl etwas hart und allzusehr beschränkend. Talentvoll und geistig belebt wie er war, wurde er schon im 10ten Jahre der Volksschule entzogen, um in der Werkstätte des Vaters seine Berufsbildung zu empfangen. Dem sehnsüchtig nach höherer Geistesbildung verlangenden wurden alle weltlichen Bücher verboten; er aber trug jeden ersparten Groschen in die Leihbibliothek und holte sich Bücher, besonders Wieland, Bürger und Goethe, die er heimlich, selbst

beim Schein der Straßenlaternen las. Der Zwang der häuslichen Erziehung und die Beschränktheit des aufgenöthigten Berufes verleiteten ihn sogar zu einem Fluchtversuch; er gedachte im unbestimmten Drange der Freiheit und abenteuerlicher Thatenlust zur See in die weite Welt zu gehen und wäre fast Seelenverkäufern in die Hände gefallen, wenn nicht in einer Kirche, in die er trat, bei den Tönen der Orgel Gott ihm das Herz gerührt hätte, daß er inbrünstig betete und seine Eltern nie heimlich zu verlassen gelobte. Er bekam Unterricht in der Musik und durfte mit seinem Lehrer in der katholischen Kirche bei großen Messen die zweite Violine spielen. Da fragte ihn ein Pater, ob er nicht Lust hätte, katholisch zu werden? Er aber erwiderte unter strömenden Thränen: „Reverende pater, nein! ich bin auf Christum und Calvinum getauft, und gedenke auch auf diesen Glauben zu sterben." Ein Lehrer, der ihm mit Einwilligung des Vaters unentgeltlich Unterricht im Englischen ertheilte, zeigte eine überraschende Arbeit von ihm dem ersten Pastor von St. Petri, der nun den alten Falk überredete, seinen Sohn studiren zu lassen. Dieser arbeitete auf der St. Petrischule und dann auf dem akademischen Klostergymnasium mit dem anhaltendsten Fleiße und gab nebenher Kindern Privatunterricht. In seinem 17ten Jahre entgieng er der Gefahr des Ertrinkens beim Schlittschuhlaufen auf der Weichsel nur durch die verwegene Hingebung seines jüngeren Bruders. Als die Verwandten seine Eltern darüber beglückwünschten, legte ihm eine Muhme, Anna Martens, ein Mitglied der Brüdergemeinde, die Hand aufs Haupt und sprach: „Johannes, Gott ist abermals mit dir gewesen, er wird dich nicht verlassen noch versäumen, wenn du ihn nicht verlässest. Denn ich bin dessen gewiß in meinem Geiste, daß dich der Herr zu seinem Dienste erkoren hat." Im Jahre 1791 bezog er, nachdem er 6 Jahre lang die verschiedenen Classen des Gymnasiums in angestrengter Thätigkeit, unter welcher selbst seine Gesundheit litt, durchlaufen hatte, die Universität zu Halle, wozu ihm die edlen Väter der Stadt die nöthigen Stipendien bewilligten. Als er von ihnen Abschied nahm, sprach einer derselben die bedeutungsvollen Worte zu ihm: „Du bleibst unser Schuldner. Wenn einst arme Kinder an deine Thüre klopfen sollten, so denke, wir sind's, die alten Rathsherren von Danzig, und weise sie nicht ab."

In Halle blieb Falk der Theologie nicht treu. Es war die Zeit des Religionsedicts von Friedrich Wilhelm II., das die geringste Abweichung vom kirchlichen Lehrbegriff mit Strafen bedrohte. Falk aber stand damals nicht auf dem Standpunct des positiven Glaubens; er war als Schüler von F. A. Wolf von der Herrlichkeit des antiken Lebens ergriffen. Er verließ die Theologie und blieb auch nach der Universitätszeit noch einige Jahre als Privatgelehrter in Halle. Obschon wir in seinen Schriften aus der früheren Zeit nirgends einer Spur von Verachtung der Religion begegnen, so finden wir doch auch eine Reihe von Jahren hindurch nirgends einen Anklang, der an das religiöse Leben seiner Kindheit erinnerte. Er hatte eine schöne Begabung für lyrische Poesie, wenn auch das praktische Interesse das poetische überwog. Doch sind einige Lieder aus der späteren Periode (z. B. „Was kann schöner sein, was kann edler sein, als von Hirten abzustammen" und das sehr bekannte Lied von den christlichen Festen, dann das Lied „Nach dem Sturme fahren wir") zum Eigenthum der Schulen und des Volks geworden. Bedeutender erscheint er in der Satire. Anfangs hält sich seine Satire im allgemeinen, bleibt mithin auf dem poetischen Gebiet; nur der satirische Humor und ein gewißer lebhafter Ernst in der Auffassung der Welt sucht zum Ausdruck zu kommen. So in den Satiren: „der Mensch," „die Helden," „die Gräber zu Rom" und anderen. Bald aber wird sie schärfer, specieller, persönlicher, der Dichter kämpft gegen bestimmte Richtungen der Zeit und deren Vertreter, auf wissenschaftlichem, poetischem, ethischem Gebiete, und von dem ruhig gehaltenen satirischen Lehrgedichte sehen wir ihn durch die freiere und lebhaftere Bewegung der prosaischen Erzählung hindurch übergehen zu dem satirischen Drama, welches durch die Kühnheit und Verwegenheit des persönlichen Angriffs an Aristophanes erinnert. Er greift bestimmt vorliegende, die Gesellschaft unmittelbar berührende und von derselben zu beseitigende Misbräuche an, so die in der Verwaltung der Berliner Charité eingerissenen

Misbräuche. Hiemit ist die Satire zur Denunciation des unmittelbar abzustellenden Schlechten geworden, zum Kampfe für einen bestimmten guten Zweck und der Sieg krönt dieses Bestreben; — die gerügten Uebelstände wurden abgestellt. — Aber der tief in Falks Charakter liegende Zug der Liebe duldete auf die Länge nicht die einseitige Negation des Spottes und des Tadels; er fühlte das Bedürfnis anzuerkennen und zu lieben allzu lebhaft, um nicht der Misanthropie, welcher er sich kaum durch den angebornen Humor erwehrte, gründlicher, durch eine wesentlich veränderte Weltanschauung entgegenzutreten. Diese Umkehr finden wir in einem seiner bedeutendsten Werke, dem „Prometheus" (1803), angezeigt. So vielseitig die satirische Laune sich in diesem Drama noch geltend macht, so ist doch ganz vorzugsweise er selbst und seine bisherige Auffassung der menschlichen Dinge hier Gegenstand der Satire. Was er in dem statt der Vorrede vorangeschickten Gedichte sagt: „Du hast, o Welt, Gesang und Glanz und Spiele, du hast der Narren wie der Tage viele; soll ich, ein größrer Narr, solch Thun zu wenden, mein Sein verschwenden? Soll ich, wie bald, in Charons Nachen landen, und hätte, ewige Natur, dich nicht verstanden, was das Jahrhundert Großes sich erzielet, es nicht gefühlet?" — das ist das eigentliche Thema des Prometheus. Der Titan, welchen Falk freilich ganz anders faßt als Aeschylus, ist aus seiner tausendjährigen Gefangenschaft am Kaukasus freigelassen und bildet sich nun auf einer einsamen Insel einige Menschen, die er in dem einfachen Naturzustande zu erhalten eifrig bemüht ist. Aber heimlich hat Hermes auf Zeus' Befehl dem Thone etwas fremdartigen Stoff beigemischt, vermöge dessen einige von den Kindern seiner Hand sich nun als Philosophen entwickeln und in lächerlicher Weise über das unmittelbar Natürliche durch Reflexion hinausstreben. Dazu kommt dann plötzlich die Berührung mit der übrigen Menschenwelt, welche in jenem Jahrtausend durch Zeus zu Künsten und Wissenschaften, zu dem Zustande der gegenwärtigen Cultur gelangt ist. Das Stück schließt mit einer völligen Sinnesänderung und Versöhnung des Prometheus. Man erkennt leicht, daß der Rousseau'sche Wahn von einer in sich vollkommenen und tadelfreien Menschennatur, welche nur durch die verhängnisvolle Gabe der Vervollkommnungsfähigkeit auf dem Wege der Cultur verdorben werde, in dieser Dichtung als der eigene Standpunct des Satirikers eingestanden, aber zugleich verworfen wird. Durch eine tiefere Selbsterkenntnis ist er zu dieser veränderten Auffassung der Welt gekommen: „Mein Innres mußt' ich tief in mir ergründen, im rohen Kampf feindseliger Gewalten mich selbst gestalten. Nun da ich tief in mir dies selbst gefunden, ist mir der Misklang außen auch verschwunden."

Doch war dies noch nicht jene religiöse Selbsterkenntnis, in welcher wir ihn später wirken sehen. Diese in ihm zu reifen mußte das Leben selbst ihn mächtiger berühren. Sein eigenes Leben hatte indessen eine wichtige Wendung genommen. Im Herbst 1797 heirathete er Caroline Rosenfeld, die Tochter einer Obereinnehmers-Witwe in Halle und übersiedelte darauf mit ihr nach Weimar, wo er besonders mit Wieland, der den jugendlichen Dichter in seinem „Deutschen Merkur" zuerst mit warmem Lob beim Publicum eingeführt hat, in ein herzliches Verhältnis trat; auch bei Herder und Goethe fand das junge Paar freundliche Aufnahme. Noch war ihm die Poesie die mächtigste Kraft im Menschen und das höchste Interesse. Aber mehr und mehr rang er sich, wie sich aus seinen ästhetisch-kritischen Abhandlungen erkennen läßt, zu dem Hauptgedanken durch von der Macht der Idee als der productiven Wahrheit im Menschen und ihrer nothwendigen Verknüpfung und Befreundung mit der Wirklichkeit, dem großen Resultat der psychologisch-ethischen Forschungen seit Kant, wie Schelling es damals ausgesprochen hatte. Falk war kein eigentlich philosophischer Kopf; aber er war wie wenige befähigt zu geistiger Intuition und energisch idealem Aufschwunge, und in hohem Grade geschickt, die auftauchende Wahrheit als solche zu erkennen und in sich zu einer lebendigen Kraft werden zu lassen. Jener Gedanke war es, durch welchen er jetzt zu einer tiefern Selbsterkenntnis gelangte, den Wahn der Rousseau'schen Natur überwand, sich mit der Cultur versöhnte und die satirische Richtung aufgab.

Eine andere, eine praktische Laufbahn eröffneten ihm die großen Zeitverhältnisse und

die Lage des Vaterlands. Im Jahre 1806 begann er eine Zeitschrift herauszugeben: „Elysium und Tartarus, Zeitung für Poesie, Kunst und neuere Zeitgeschichte." Der Titel, worin er scheinbar Fremdartiges zusammenfaßte, deutet an, wie ihm noch immer das Ideale und das Höchste im Leben unter der Gestalt der Poesie erschien. Das Bedeutendste nun in diesen Blättern sind seine politischen Betrachtungen, deren kühne Freimüthigkeit und fast prophetischer Charakter schon vor der Schlacht bei Jena ein Verbot des Blattes veranlaßte. Er fordert zur Kräftigung Deutschlands gegen den Feind eine Verbesserung der innern Zustände; man soll der neuen Zeit und den neuen Formen selbst herzhaft einen Schritt entgegenkommen, die Bevorzugung des Adels im Staate und namentlich im Kriegswesen beseitigen; er verlangt Nationalbewaffnung, denn dadurch sei der Feind übermächtig, daß bei ihm die Nation, nicht bloß ein stehendes Heer kämpfe. Wenn Krieg von Nation zu Nation mit Nachdruck geführt werden solle, so müße die ganze Nation daran Theil nehmen können und wollen; können, durch Einrichtung einer freien Landmiliz; wollen, durch freie Eröffnung der Bahn des Ruhms und der Ehre oder durch Einführung eines freien und allgemeinen Beförderungssystems. Mit feurigen Worten sucht er die deutschen Fürsten und das Volk zum Widerstand gegen Napoleon zu entflammen.

Die Schlacht bei Jena drängte ihn in eine ihm ganz angemessene praktische Wirksamkeit. Als die Franzosen am 14. October in das wehrlose Weimar hereinströmten, trug er durch sein entschlossenes und kluges Auftreten wie durch seine Kenntnis der Sprache wesentlich dazu bei, die Schrecknisse der Plünderung zu mildern. Die Franzosen suchten für ihren Platzcommandanten einen Dolmetscher und trugen Falk diesen Posten an. Er gieng darauf ein und wurde ein Wohlthäter für das ganze Land. Auf Wielands Empfehlung und das Zureden der Herzogin gieng er dann nach Naumburg als Secretär des wohlwollenden Generalintendanten Vilain und benützte diese Stellung mit eben so viel Muth als Klugheit, das Harte zu mildern und maßlosem Unfug entgegenzutreten, wodurch er sich vom Landvolk den Namen des gütigen Raths, vom Großherzog von Weimar später den Titel eines Legationsraths mit einer kleinen Besoldung erwarb. Wieder brachte das Jahr 1813 namenloses Elend über jene Gegenden. Falk wurde als Beauftragter des Großherzogs ins französische Lager gesendet, und was er hier erlebte und wirkte, ist von ihm selbst in dem „Kriegsbüchlein" mitgetheilt worden. Vielen verschaffte er unter eigener Lebensgefahr das Ihrige wieder, und es gelang ihm mit Hülfe von zwei Compagnien, welche auf seine dringenden Vorstellungen der französische General ihm zur Verfügung stellte, vielen Freveln vorzubeugen. Die Schlacht bei Leipzig und die namenlose Noth, welche sie infolge der Durchzüge von fliehenden und verfolgenden, theilweise zügellosen Truppen über das Land brachte, zeigte ihm, wie einst Pestalozzi, was zu thun sei. Ansteckende Krankheiten, die Hinterlassenschaft des Kriegs, machten unzählige Waisen. Falk selbst entrissen sie vier blühende Kinder, seine jüngsten, an deren Sterbebetten die Eltern saßen, während im Nebenzimmer die einquartierten Russen wehmüthige Volkslieder sangen. Er selbst erkrankte an einem Nervenfieber und als er wieder zum Bewußtsein kam, sagte er zu sich: Gott schenkt dir das Leben, damit du dein Herz armen Kindern zuwendest, die ihre Eltern verloren haben. Was in dem Knaben mit so innigem Gefühl gelebt hatte, sodann in dem Jüngling und Mann unter dem Einfluß einer ungenügenden Weltansicht vor dem täuschenden Gefühl eigener sittlicher Kraft und Selbständigkeit etwas in den Hintergrund getreten war, dem er sodann durch den Einfluß ernster deutscher Wissenschaft sich wieder genähert hatte — der Glaube an den lebendigen Gott, der in Christo die Welt heimgesucht und erlöset hat, kehrte nun wieder mit der Kraft der Demuth und weltüberwindenden Liebe bei ihm ein und trieb ihn, alle seine Kräfte und seine seltene praktische Begabung der Rettung des Volks und ganz vorzugsweise der verwahrlosten Jugend zu widmen. Unglückliche kamen an seine Thür und suchten bei „ihrem gütigen Rathe" Beistand. Nun erinnerte sich Falk der alten Rathsherren in Danzig. Er gründete mit dem Stiftsprediger Horn in Weimar einen Verein, „die Gesellschaft der Freunde in der Noth,"

und der wichtigste Theil der von hier ausgehenden Hülfe bestand in der Stiftung der ersten deutschen Rettungsanstalt, welche nun in den letzten dreizehn Jahren seines Lebens bis zu seinem Tode im Jahre 1826 den ausschließlichen Beruf seines Lebens bildete. Die Seelenrettung armer, verlorener Kinder war die große Idee, welcher er fortan lebte.

Der Geist, in welchem diese Anstalt gegründet und geführt wurde, war von Anfang an derjenige der innern Mission und wir finden die Idee dieser Bestrebungen schon von Falk mit hinreichender Klarheit, wenn schon natürlich nicht in dem vollständigen Umfange ihres Wirkens erkannt und ausgesprochen, zunächst mit der bestimmten Richtung auf das pädagogische Gebiet, nach dem Bedürfnisse der Zeit. Doch ordnete sich sein Wirken gleich anfangs dem religiösen und kirchlichen Leben unter, nicht im Sinne einer bestimmten Verfassung und amtlichen Organisation, sondern im Sinne des Reiches Gottes und seiner von dem Herzen ausgehenden freien Bethätigung. Nicht die Linderung der Armut war der erste Gesichtspunct, so sehr eine gründliche Bekämpfung derselben in dem Gesammtzweck mit enthalten war; das Erste war ihm die Ueberwindung der Sünde und die Heilung der Seele durch die Kraft des lebendigen, nicht bloß in Worten stehenden Evangeliums, des christlichen Glaubens und der christlichen Liebe. Das „Heidenthum" innerhalb der christlichen Welt will er bekämpfen. „Der seit 11 Jahren verfolgte Hauptzweck unseres Vereins," schreibt er 1823 im Jahresbericht, „scheint eine Art Missionsgeschäft, eine Seelenrettung, eine Heidenbekehrung zu sein, aber nicht in Asien oder Afrika, sondern in unserer Mitte, in Sachsen, Preußen" u. s. w. „Er sucht Criminal- und Zuchthaus um so viel Candidaten wie möglich zu betrügen, ein Gott wohlgefälliger Betrug, dessen Gelingen die gedruckten Actenstücke (in den Jahresberichten) unwiderleglich beweisen." Und die Mittel einer solchen Erziehung und Seelenrettung fand er nun nicht in äußerer Gewalt, sondern in der Anwendung eben derjenigen Kräfte, welche in dem Zögling zur Bethätigung und Herrschaft gebracht werden sollten, des Glaubens und der Liebe und der durch diese Grundkräfte geheiligten und gestärkten Persönlichkeit. Vaterherz und Vaterweisheit, auf dem Boden des religiösen Lebens erwachsen und erstarkt, sind ihm die Kräfte der Erziehung. Damit fesselt und regiert er die wilden Knaben, die er dem umherschweifenden Leben entzogen hat. „Wir schmieden alle unsere Ketten von inwendig", sagt er in einem Briefe, der in den Jahresberichten mitgetheilt wird. So wie der recht frei sei, den Christus frei mache, so solle auch derjenige es wohl lassen, über Berg und Thal zu schweifen, den Christus in Bande lege. Wie Eltern nicht nöthig hätten, ihre Kinder durch Schloß und Riegel zurückzuhalten, so bedürfe auch er solcher Mittel nicht. Die Liebe sei es, die alles überwinde. — Daß gleichwohl auch hier die Erfahrungen und Erfolge verschieden gewesen sein müßen, versteht sich von selbst und wird auch in den Jahresberichten bezeugt.

Seiner Organisation nach bestand das Unternehmen Falks eigentlich aus einer Reihe von besonderen Instituten, welche nicht gleich anfangs als Ein Ganzes gedacht, sondern mehr auf historischem Wege, wie das Bedürfnis drängte, zu gegenseitiger Ergänzung gestiftet wurden. Den Mittelpunct bildete die zur Erziehung, Versorgung, Unterstützung von Kindern und Jünglingen gegründete Einrichtung. Man brachte die Kinder in Familien unter, die schon confirmirten Knaben zur Erlernung eines Handwerks bei Meistern. Die Werkstätten eines Landes betrachtete er als die Grundpfeiler seiner Civilisation. Erwachsenere — es gab auch Studenten unter ihnen — lebten selbständig und wurden nur unterstützt. Diese Versorgung und Unterstützung geschah nicht aus einer gemeinschaftlichen Kasse des gesammten Vereins, sondern in weniger geschäftsmäßiger, mehr persönlicher Weise, indem einzelne oder einige der Mitglieder sich einzelner Kinder annahmen und nach gemeinsamen Grundsätzen, ohne Zweifel auch unter Genehmigung und Bestätigung des Vorstandes für sie sorgten. In wenigen Jahren standen nahe an 500 Kinder unter der Obhut des Vereins. Falk selbst hatte immer eine Anzahl von Zöglingen im eigenen Hause, wohl nicht über zwölf, wozu er theils die am meisten verwahrlosten, theils solche auswählte, welche für eine höhere Ausbildung, namentlich für das Lehrfach, geeignet schienen, und von welchen Mitwirkung und

Hülfe in der Leitung dieser Erziehungsfamilie, auch in der Führung der Correspondenz erwartet werden konnte. Zuverlässigen Zöglingen wurde oft ein jüngerer Knabe mit aufs Quartier gegeben, für dessen Führung sie verantwortlich waren. Außerdem waren alle Kinder, welche der Verein zur Versorgung aufnahm, zuerst eine zeitlang in Falks Hause, zum Zweck genauerer Beobachtung. So finden wir die beiden Principien der sogenannten Kosterziehung und der eigentlichen Anstaltserziehung, welche nachmals in zweierlei Stiftungen, in den Erziehungsvereinen (Pastor Bräm in Neukirchen) und den eigentlichen Rettungsanstalten (Düsselthaler Anstalt, Rauhes Haus), allerdings zur Förderung des Zweckes bestimmt auseinandergetreten sind, bei Falk schon deutlich unterschieden, wenn schon noch in der gleichen Stiftung und unter der gleichen Leitung vereinigt. Ebenso finden wir schon das Noviziat, und nicht minder in der Heranbildung jener Begabteren die Einrichtung der „Brüderanstalt" im voraus angedeutet. Es sind dies eben die in der Natur der Sache liegenden Einrichtungen, auf welche die von der Liebe durchdrungene Erziehungsweisheit mit Nothwendigkeit führen mußte. Durch welche Bedrängnisse Falk bei der Aufgabe, eine bloß auf den Glauben gegründete vielverzweigte Anstalt zu erhalten, besonders in den Theuerungsjahren 1816 und 1817 und unter gar vielem häuslichen Kreuz hindurchgeführt und wie wunderbar sein Gebet oft erhört wurde, ist in der merkwürdigen, von der Tochter verfaßten Lebensbeschreibung nachzulesen. — Für den Unterricht wurde je nach Umständen auf verschiedene Weise gesorgt; einige der Zöglinge empfiengen ihn in Privatstunden, andere in den Schulanstalten des Orts; für die jungen Handwerker wurde durch eine besondere dem Vereine angehörige Anstalt, durch eine Sonntagsschule gesorgt, zu deren Besuch dieselben in contractmäßiger Uebereinstimmung mit dem Lehrmeister verpflichtet waren. Diese in Verbindung mit den Werkstätten betrachtete Falk als das eigentliche Fundament des Instituts. Bibellesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen waren die Gegenstände des Unterrichts. Auf gutes, verständnisvolles Lesen wurde besonders gedrungen. Eine dritte Anstalt war für Mädchen die Näh-, Spinn- und Strickschule. Die Anstalt ließ um doppelten Lohn spinnen und rettete so manches vom Bettelstab. Eine vierte, die „Bibelstunden", welche jeden Abend von Falk selbst für Knaben, die sich dem geistlichen Stande widmen wollten, gehalten wurden. Hier wurde nicht bloß gelesen und gelernt, sondern auch Musikunterricht ertheilt und namentlich der Choralgesang geübt.

Ueber die Erziehungsmittel, welche Falk anwendete, ist im Vorigen das Wichtigste schon angedeutet worden. Seine in religiöser und sittlicher Hinsicht durchgereifte Persönlichkeit that die Hauptsache; dazu kam die Gabe volksthümlicher und praktischer Rede und pädagogischer Dialektik, die er in hohem Grade besaß, wovon die Unterredung mit dem kleinen Poppendorfer in dem Jahresbericht und wieder abgedruckt in Falks „Volksspiegel zur Lehre und Besserung," 1826, und das von Heinrich Holzschuher in dem Lutherbüchlein, 1835, S. 76 ff. mitgetheilte Abendgespräch den Beweis geben. Eine besondere Macht übte auch Musik und Gesang, weltlicher sowohl wie geistlicher, der letztere auch zu liturgischer Belebung des Gottesdienstes angewandt; und auch in dieser Beziehung hat Falk nicht unbedeutend angeregt. Wir haben von ihm den „christlichen Glauben" in abwechselnden Gesängen, Erzählungen und Bekenntnissen und das Vaterunser in ähnlicher Weise bearbeitet, welche Stücke in seiner Anstalt eingeübt und ausgeführt wurden. Auch ist sein „Luther und die Reformation in Volksliedern" hier zu erwähnen, wo einfache Erzählung in Versen mit eigentlichen Liedern wechselt (erst nach Falks Tode, 1830 herausgegeben). Kinderschriften war er feind. — Daß auch Mittel der Strenge, Vermahnung und Strafe angewendet wurden, leidet keinen Zweifel; weichliche Sentimentalität war nicht seine Sache, und er wird ein Durchgreifen an geeigneter Stelle eben so wenig gescheut haben, wie Pestalozzi, mit dessen Wirksamkeit in Stanz seine Art mit den Kindern umzugehen und auf sie einzuwirken die größte Aehnlichkeit hat. Neben den andern Erziehungsmitteln nahm die Arbeit eine wichtige Stelle ein; nicht allein, um die Zöglinge zu einer gesicherten Lebensstellung vorzubereiten und der Verarmung einen Damm zu setzen, auch nicht bloß um ihre wilde Kraft physisch zu

händigen, sondern noch in der höhern Absicht, durch den idealen Sinn eines freudigen Schaffens den Sinn der Zerstörung, welcher der Roheit und Verwilderung innewohnt, zu überwinden. Er konnte in dem Jahresbericht von 1825 darauf hinweisen, wie „durch die Hände verlorener Knaben ein Haus und zwar eins vom größten Umfange bereits zur Hälfte vollendet, unter Anführung eines alten Zimmermanns und eines verständigen Maurers Dinge geleistet seien, die man sonst nur von Männern zu erwarten sich berechtigt fühlte; wie eine größentheils dem Vagabundenleben verfallene Jugend, die weit eher den Fall der Städte herbeizuführen, als sie im Flor zu erhalten bestimmt schien, sich in einer ganz entgegengesetzten wohlthätigen Richtung fortbewege und sich durch Anlegung einer Bauschule gleichsam auf die Erbauung eines Dorfs, einer Stadt, einer Colonie in reiferen Jahren anschicke und vorbereite."

Aus dem bisher Gesagten dürfte denn auch klar geworden sein, wie der Geist und die wirkliche Ausführung der Falk'schen Erziehung zum pietistischen Erziehungsprincip sich verhalte, wie es sich z. B. in Halle, allerdings in der Hauptsache erst nach A. H. Francke's Tod entwickelt hat. Dort wie hier war das Evangelium die Hauptkraft wie das Hauptziel der Erziehung, nicht als Lehre und Bekenntnis bloß, sondern als Leben und That, als persönliche Wirklichkeit; aber gewiße einseitige und beschränkte Auffassungen und Tendenzen, welche jener ältern Zeit anklebten, waren bei Falk überwunden. Die menschliche Natur wurde von ihm keineswegs mit der Aengstlichkeit betrachtet, welche jene früheren zu großen pädagogischen Misgriffen verleitete. In Halle war das Spiel nicht zugelassen und ein Gebiet freier Bewegung für den Knaben wurde gar nicht gewährt; es galt nur der Unterschied von schwerern und leichtern Pflichtübungen und diese letzteren sollen zur Erholung dienen. Bei Einführung der körperlichen Arbeit für die Zöglinge war außer der menschenfreundlichen Rücksicht auf die künftige Sicherung der nothwendigen Lebensbedürfnisse nur noch, und zwar vorzugsweise der Gedanke wirksam, durch eine alle Zeit ausfüllende Beschäftigung die Irrwege der Willkür und der Sinnlichkeit zu verhüten; jene Idee einer schaffenden Thätigkeit für einen an sich würdig erachteten Zweck, die wir soeben bei Falk hervorgehoben, blieb fern. Die sittliche Erziehung, soweit sie nicht unmittelbar von der Religion abhängig gemacht wurde, bestand nur in Beschränkung und Gewöhnung. So war auch das ganze weltliche Gebiet des Schönen in Poesie und Musik ausgeschlossen. Mit Verkennung der Altersstufen und der in ihnen nach göttlichem Gesetz sich vollziehenden natürlichen Entwicklung wurde das Höchste der Religion schon von dem zartesten Alter erwartet und gefordert, sobald nur die Religion in Lehre, Beispiel und Uebung dem Kinde nahe gelegt würde; daher die einseitige Anwendung der speciell religiösen Erziehungsmittel und das Uebermaß der Religionsübungen. Irren wir nicht, so liegen in diesen Beschränkungen der Ansicht und des Strebens diejenigen Momente, welche heutzutage unter dem Namen Pietismus und pietistische Erziehung im tadelnden Sinn des Wortes zusammgefaßt zu werden pflegen, und es ist klar, daß auf Falk und seine Pädagogik dieser Name keine Anwendung findet. Auch ihm war allerdings die menschliche Natur sündhaft und das Leben voll von natürlicher Verderbnis, aber er erkannte daneben auch die Anlage zum Guten in der menschlichen Natur, mit jenem Verderben kämpfend und zum Siege fähig mit Hülfe der Erziehung Gottes und der Menschen. Diese besseren Keime verkannte er selbst in den entartetsten Zöglingen nicht. „Wenn wir sie nur recht verstehen lernen wollen," sagt er von der jungen männlichen Natur, „was könnten wir nicht alles gesegnetes und gottwohlgefälliges mit ihr ausrichten; aber so verkömmt sie großentheils hinter unsern trocknen Schulbänken oder im Schmutz der Gefängnisse." Ihm ist daher die Arbeit der Knaben auch eine Schule schaffender Begeisterung für sie im Sinne jener Culturkraft, welche das Christenthum seit seiner Einführung in unsern Ländern entwickelt hat. Darum gab es keine ängstliche äußere Beschränkung in seiner Anstalt; darum blühte auch der weltliche Gesang und die weltliche Poesie mit ihren unmittelbar sittlichen und gemüthlichen Motiven; darum fand auch das Spiel bei ihm sein Recht; darum vermied er auch das Uebermaß gottesdienstlicher Uebungen und fürchtete das

leere Wortemachen wie überhaupt, so insbesondere in Sachen der Religion. „Zittert vor allem Schwatzen, selbst vor dem christlichen eurer Kinder, ihr Eltern, sobald ihr inne werdet, daß der Unterricht, den sie erhalten, seines uralten Fundaments im Herzen ermangle" — ruft er in der Vorrede zu seinem Büchlein „Ueber die Grenzen der Volks- und Gelehrtenschule" 1821.

Das so eben angeführte Büchlein, hervorgerufen durch die im Jahre 1819 zu Leipzig gegründete pädagogische Gesellschaft (Hand, Weißenborn, Briegleb u. a.), deren Ehrenmitglied er wurde, giebt uns Veranlassung, noch einige das weitere Gebiet der Pädagogik betreffende Gedanken Falks anzuführen. Mit aller Energie hebt er auch für die Gelehrtenschule die Nothwendigkeit der eigentlichen Erziehung hervor, welche nur zu sehr über dem Unterrichte vergessen werde. Darum fordert er möglichste Geltung des Classensystems, tüchtige Classenlehrer mit unumschränkter väterlicher Vollmacht; der Instanzenzug in Disciplinarsachen verderbe Zucht und Ordnung; ein thörichter Gedanke sei es gewesen, alle Strafen auf Schulen durch Polizeidiener verrichten zu lassen. Für die Volksbildung macht er die Nothwendigkeit der Erziehung geltend in seinem „Aufruf zunächst an die Landstände des Großherzogthums Weimar, sodann an das ganze deutsche Volk und dessen Fürsten, über eine der schauderhaftesten Lücken unserer Gesetzgebung, die durch die traurige Verwechslung von Volkserziehung mit Volksunterricht entstanden," 1819. Für Gelehrtenschulen empfiehlt er ferner gegenüber dem Studium der alten und überhaupt fremden Sprachen, das er übrigens sehr hochstellt, zur Abwehr des Formalismus und der Gedankenlosigkeit eine sorgsame Benützung der Muttersprache; er fordert „frühe Einführung von deutschen Sprachschulen, worin der Knabe fühle und verstehe, was er spreche, die Bekanntschaft desselben mit den ersten Geistern unserer Nation eingeleitet und so stufenweis zu den ersten Geistern des Alterthums fortgeführt werde. Ohne innige und vertraute Bekanntschaft mit deutschen Classikern aus den verschiedensten Zeitaltern vom Lied der Nibelungen, von Luthers Bibelübersetzung an bis herunter zu Klopstock und Göthe sei an kein lebendiges und wahres Eindringen in den Geist der Alten zu denken." Für die Volksschule fordert er anschauliche und lebendige Erfassung des Concreten auch auf dem geistigen Gebiet; daher Empfehlung des Geschichtlichen und der Poesie; diese sei die älteste Lehrerin des Menschengeschlechts gewesen und sei es noch; kein „altkluges Verstandeswesen, Sentenzenkram, feine Distinctionen." Lieber möge man das seither allzu oft vernachläßigte Gedächtnis entwickeln, die Musen seien nach Homer Töchter des Gedächtnisses; womit er jedoch einer einseitigen und geistlosen Bethätigung desselben durchaus nicht das Wort reden will.

Falk starb am 14. Februar 1826 unter großen körperlichen Schmerzen in christlicher Fassung. Die Anstalt wurde nach seinem Willen von der Witwe unter der Leitung Herrn Kettners, des bisherigen Gehülfen, fortgeführt, bis sie im Jahre 1829 vom Staat übernommen wurde, der sie aus dem Luthergäßchen vor' das Thor in eine bessere Räumlichkeit verlegte. Hier besteht sie noch in gesegneter, wenn auch beschränkter Wirksamkeit und giebt jährliche Berichte aus. Der Geist aber, aus welchem sie hervorgegangen, wie er gleich nach ihrem Beginn in den noch blühenden Stiftungen zu Beuggen, Erfurt, Düsselthal und anderen seine weitgreifende Wirksamkeit bewährte, lebt unter uns fort in einer verhältnismäßig großen und stets wachsenden, immerhin für das Bedürfnis noch nicht hinreichenden Zahl von Vereinen und Anstalten, zum Theil in vollkommeneren Formen und Einrichtungen; er wird, so hoffen wir, unter keinem Schicksal, das uns bevorstehen mag, der Welt wieder verloren gehen. (Vgl. Rettungsanstalten, Pietismus.)

Quellen: Falks Schriften; Neuer Nekrolog der Deutschen von 1826, und die in Holzschuhers Lutherbüchlein (Nürnberg 1835) gegebene Lebensbeschreibung; briefliche Mittheilung aus persönlicher Bekanntschaft, von Herrn Reinthaler, Vorsteher des Martinsstifts in Erfurt und von Fräulein Rosalie Falk in Weimar, der ältesten Tochter des Verewigten. *)

Ernst Moller †.

*) Die oben Genannte hat zum 100jährigen Geburtstag ihres Vaters eine Lebensskizze desselben

Falschheit, s. Wahrhaftigkeit.

Familie, Familiengeist, Familiensinn. Wie sehr man in unsern Tagen das Vollgewicht dieser Begriffe erkennt, beweisen nicht nur die Lehrsysteme der Ethiker, die in ganz anderer Weise als früher die Familie als Basis und Heimat der Sittlichkeit (nicht bloß als eines der Objecte, gegen die man Pflichten habe) behandeln (vgl. die in dem Art. Ethik genannten Werke von Chalybäus, Fichte, Wirth, Gelzer, Rothe, Harleß ꝛc.), sondern verschiedene der Beleuchtung des Familienlebens speciell gewidmete Schriften, worunter die von W. H. Riehl „Die Familie" (Stuttg. 1855, zugleich dritter Band seiner „Naturgeschichte des Volkes") und die von H. W. J. Thiersch „Ueber christliches Familienleben" (3. Aufl. Frankf. 1857), jene vom culturgeschichtlichen, diese vom christlich-religiösen Standpunct aus, den jedoch auch Riehl einhält, nur in freierer, nationaler und politischer Weise — als sehr werthvoll hervorragen. Daß wir über Familienleben mehr denken, reden und schreiben, kann freilich — wie dasselbe Symptom auch in andern Fällen und Gebieten anzusehen ist — als ein Zeichen davon gedeutet werden, daß uns die Sache selber abhanden gekommen ist. Unsre Ahnen redeten nicht viel davon, reflectirten nicht darüber, weil sie darin lebten; uns aber hat die nichtswürdige Nachäffung französischer Unsitte, bei welcher freilich der alte Adam überall seine Rechnung findet, auch dieses, wie so manches andre edle Gut geschmälert. Aber gut ist es immerhin, man erwacht aus solcher Schlaffheit und fängt wieder an zu bedenken, was zum Frieden dient. Am nöthigsten ist dies für den Pädagogen; von dem Wahne, den die pädagogischen Weltverbesserer predigten, dem in seiner unpraktischen Ideologie selbst der ältere Fichte huldigte, den selbst Pestalozzi factisch gefördert hat, während er in der Theorie ihn verdammte — daß man, um ein besseres Geschlecht zu erziehen, das Kind aus der Familie nehmen und dem Hofmeister oder dem Institut überantworten müße (s. den Art. Institutserziehung), ist man glücklicherweise zurückgekommen und hat damit die natürliche Ordnung wieder gefunden, die jene Propheten der Naturgemäßheit beseitigt hatten. Indem wir deshalb auch hier auf den Gegenstand einzugehen die Pflicht haben, gedenken wir (da schon der Art. Ehe mehreres Verwandte enthalten mußte) denselben in der zwiefachen Beziehung zu besprechen, 1) welche Bedeutung die Familie und das Familienleben für die Erziehung, also für die gesammte sittliche Bildung hat und welche Forderungen um dieser willen an jenes zu stellen sind; und 2) wie im Zögling selbst wieder Familiensinn zu wecken ist, ein Sinn, der als eine specielle Tugend gepflegt werden muß, wenn gleich die unter Ziff. 1 zu fordernde sittliche Qualität des Familienlebens immer auch von selbst schon nach dieser besondern Seite hin wirksam ist.

1) „Ehe ich über den Jordan gieng, hatte ich nichts als diesen Stab, und nun bin ich zwei Heere geworden" (1 Mos. 32, 10) — das ist, wenn auch nach patriarchalischen Dimensionen, doch die bündigste Definition der Familie; sie ist — wie wir mit K. Schmid (Philos. Päd. S. 337) sagen, der explicirte Mensch; das Ich ist aus der Einheit in die Dreiheit — Vater, Mutter und Kind — auseinandergegangen; aber indem es sich als einzelnes aufgiebt (daher der Egoismus die Ehe scheuen lehrt und bei neun Zehntheilen von den freiwilligen Cölibatären ein egoistisches Motiv im Hintergrunde liegt), gewinnt es sich erst in höherem Sinne selbst wieder; das Selbstgefühl des Hausvaters, das Bewußtsein seiner Bedeutung ist ein ganz andres, unendlich höheres als das des Hagestolzen. Er weiß, wozu er da ist, für wen er arbeitet; selbst das Sammeln eines Vermögens, wenn es in der richtigen Unterordnung unter die höhern und höchsten Interessen bleibt, verliert den egoistischen, materiellen Charakter, es wird Liebesdienst und

---

veröffentlicht unter dem Titel: Johannes Falk. Erinnerungsblätter aus Briefen und Tagebüchern gesammelt von dessen Tochter R. F. Weimar, Böhlau 1868 — 142 Seiten, welche reich sind an den werthvollsten Mittheilungen, besonders aus dem Tagebuch „Mein Leben vor Gott". Aus diesem höchst lesenswerthen Schriftchen hat der Unterz. den ursprünglichen Artikel hie und da berichtigt und erörtert. **Schmid.**

Liebespflicht (1 Tim. 5, 8 ist, obgleich zunächst in engerem Sinne gemeint, doch auch hierauf zu beziehen); es gehört zum „Bestellen des Hauses". So erhebt sich auch die Frau in der Liebe zu Mann und Kindern zur höheren Weiblichkeit; was in der Jungfrau noch wie in der Knospe verschlossen war, ist jetzt entfaltet und prangt als Blüte und als Frucht zu gleicher Zeit. So ist die Familie ein Heiligthum, in welchem alles dazu angethan ist, das Beste, was das Menschenherz in sich trägt, ans Licht zu bringen und zu pflegen; sie ist der rechte, von Gott erbaute Heerd, auf dem die Flamme der Liebe brennt; sie ist darum auch, wie namentlich Chalybäus a. a. O. schön ausgeführt hat, die Stätte, wo der sittliche Mensch seine tiefste Befriedigung, sein höchstes Glück findet, der wahre Ort und Hort ethischer Eudämonie. In diesen geweihten Kreis nun findet sich das Kind vom allerersten Aufdämmern des Bewußtseins an hineinversetzt: der Geist der Liebe, der Vater und Mutter und Geschwister verbindet, umweht es von Anfang an. Daran lernt es Liebe, lernt aber zugleich auch, daß diese nicht ein Aufgeben der eignen persönlichen Stellung ist, denn der Vater und die Mutter, der Bruder und die Schwester, jedes behauptet seinen geordneten Platz im Ganzen; es lernt somit hier neben allem, was die Liebe thut, immer zugleich auch das Recht kennen und respectiren, sowohl das Recht, das in der elterlichen Auctorität liegt, als das Recht, das jedem Geschwister, jedem Dienstboten zuerkannt werden muß. So ist das Familienleben selber schon eine umfassende Schule der Sittlichkeit; in ihm ist das Gute bereits zu einer objectiven Realität, zur Sitte geworden. Damit es dies leisten kann, ist vorerst nichts nöthig, als eben, daß der Sinn, in welchem Vater und Mutter regieren, ein rechtschaffener ist. Aber es sind doch auch speciellere Momente herauszuheben, an die wir eigentlich nur dadurch erinnert werden, daß sie vielfach zu vermissen sind. Indem wir das im Art. „Ehe" Gesagte nicht wiederholen und außerdem auf die schöne Ausführung von Waitz (Allg. Päd. S. 202 ff.) verweisen, berühren wir hier Folgendes. In den ersten Lebensjahren ist es vorzugsweise die Mutter, deren Pflege das Kind bedarf; die Geschwister verhalten sich nur helfend, der Vater ergetzt sich nur an und mit dem Kinde, — unentbehrlich ist ihm bloß die Mutter. Es ist wenigstens ein schlechtes Zeichen für den Bestand des Hausregiments, wenn der Vater dem Kinde förmlich Dienste zu leisten hat. Sein Beruf schon bringt es mit sich, daß er es seltener des Tages sieht oder sich mit ihm abgiebt; wäre er immer anwesend ohne Arbeit, so würde instinctmäßig des Kindes Achtung ihm nie werden, wie sie dem Hausherrn gebührt. Es muß sehen, wie auch die Mutter ihn als solchen anerkennt, wie nach ihm sich das ganze Haus richtet, aber ebenso auch, wie er mit männlicher Liebe in Wort und Miene, in Rath und That ihr solches vergilt und von den Kindern gleiche Ehrerbietung, Dienstfertigkeit und Aufmerksamkeit für sie fordert. Die ersten Keime alles Guten hat die Mutter Gelegenheit, in des Kindes Herz zu pflanzen*); nicht aber ist das ein onus, das der Vater auf sie abwälzen dürfte; z. B. dem Kinde erzählen, mit ihm vor dem Einschlafen beten ꝛc., das

*) Wir verweisen auf den Art. Augustinus, wo ein Beispiel von dem Segen frommer Mütter, von der lange nachwirkenden Kraft ihres Gebets angeführt ist. Der Segen einer frommen Mutter war es, was den Knaben Fichte, als er von Schulpforta entlaufen wollte, plötzlich stille stehen, der mütterlichen Mahnung eingedenk beten und sofort sich besinnen und eilend nach seiner Zelle umkehren ließ (vgl. Stoy, Ueber Haus- und Schulpolizei S. 17). Aehnliches wissen wir von dem stillen, aber tiefgehenden Einfluß mancher Großmutter; wie oft ist die Großmutter, die bei dem Sohn oder der Tochter wohnt, ein unschätzbares Kleinod für das ganze Haus und ihr abgelegenes Stübchen das Asyl für alle Glieder der Familie, die Rath und Aufrichtung, Ermunterung und Zuspruch bedürfen. Die alten Griechen benannten die Enkel gern nach den Großeltern; es war ihnen die Beobachtung nicht entgangen, daß die körperlichen und geistigen Eigenschaften sich sehr oft mit Ueberspringung des nächsten Gliedes vererben (vgl. Lucians Charon Cap. 13 und was Mönnich „Bildungsgeschichten" I. S. 75 von Lessing sagt) — eine weitere Stütze der natürlichen Liebe der Großeltern, die bei normalen Verhältnissen durch Weisheit und Erfahrung noch mehr geläutert ist, als bei den Eltern, deren Blut noch einen lebhafteren Rhythmus hat; unverständige Großeltern erschweren freilich auch oft die Erziehung. **Schmid.**

steht dem Vater ganz ebenso gut an wie der Mutter; es ist sogar wichtig, daß sie sich in dies Geschäft theilen. Mit dem Vater, mit beiden Eltern einen Spaziergang, einen Besuch zu machen, muß dem Kinde stets als eine Erlaubnis, als Freude und Ehre erscheinen; aber eben darum muß es auch nicht an den Anspruch gewöhnt werden, als ob keines von beiden solch einen Gang thun dürfte, ohne es mitzunehmen. So muß es auch ohne Gelüste zusehen können, wenn Vater oder Mutter bei Tisch etwas genießen, was ihnen reservirt bleibt. Ob die Eltern auch den ersten Unterricht geben, hängt ganz von ihrer Befähigung und den Umständen ab (vgl. den Art. Erzieher S. 301). Die Mutter kann wohl einige Elemente selbst vornehmen; der Vater kann den Sohn sogar bis zur Examenstüchtigkeit bringen: aber eine Forderung irgend welcher Art darf diesfalls nicht an die Familie gestellt werden, weil die Lehrhaftigkeit nicht nothwendig da auch vorhanden ist, wo man im übrigen gut zu erziehen versteht. Was sich im Umgange mit dem Kinde ohne die Form eigentlichen Unterrichts ihm beibringen läßt, z. B. durch Erzählen biblischer Geschichten, Vorsagen von Sprüchen, Vorsingen von Liedern, das freilich gehört dem Hause; ebenso muß das Kind sehen, daß man sich im Hause für alles interessirt, was ihm in der Schule vorkommt, indem man sich von ihm berichten und vorweisen läßt, was es gelernt, indem man sich mit ihm, nach Maßgabe der eignen Sachkenntnis, darüber unterhält; — aber zum eigentlichen Unterrichten qualificiren sich selbst lehrfähige Väter ihren eignen Kindern gegenüber häufig darum nicht, weil sie hier viel ungeduldiger sind als bei fremden Kindern; von ihren eigenen Sprößlingen erwarten sie mehr und können sie weniger ertragen. — Die Ausübung der Disciplin hat keines der Eltern für sich als alleiniges Recht in Anspruch zu nehmen und ebensowenig als etwas lästiges dem andern aufzuladen; sie ist gemeinsame Pflicht, so daß immer dasjenige von beiden, in dessen Gegenwart ein Vergehen begangen wird oder dessen Departement dasselbe berührt, auch die Züchtigung ertheilt, wofern aber beide anwesend wären, der Vater dieselbe vollzieht. — Weiter aber muß die Familie, um ihre erziehende Wirksamkeit ausüben zu können, ein wirkliches Leben als Familie, als Gemeinschaft führen, so daß alle sich als zusammengehörig wissen und jedes Glück als ein gemeinsames genossen, jedes Leid als ein gemeinsames getragen wird. Dazu ist aber am nöthigsten, daß von den Eltern selber keines seine Unterhaltung, sein Vergnügen mehr außer dem Hause als im Hause sucht. Ein Mann, der vom Comptoir oder von der Kanzlei heimkehrend nur eilt, um ins Kaffeehaus oder in seinen Club zu kommen, eine Frau, der es zu Hause immer langweiliger oder verdrießlicher ist, als in ihren Cirkeln — diese zerstören von Grund aus den Segen der Familie für sich und die Ihrigen. Es müßen auch im geschäftsvollsten Hause täglich solche Zeiten festgesetzt sein, wo Vater und Mutter einander und den Kindern gehören. Ein Mann, dessen Beruf es ist, den Tag über viel zu reden, wird nicht immer aufgelegt sein, die Unterhaltung in der Familie selbst zu führen; aber schon daß er da ist, daß die Kinder in seiner Gegenwart spielen oder arbeiten, und daß dies Regel ist, sein Fernesein aber Ausnahme, ist ein wichtiges Band des Familienlebens. Wo vollends in einem Hause jedes frühstückt oder zu Abend ißt, wann und was ihm beliebt, da fällt, was zusammengehört, vollends auseinander; das ist ja der schöne, ethische Sinn des gemeinsamen Essens, daß dieses Materielle den äußern Vereinigungspunct bildet für die berufsmäßig zerstreuten Glieder, und so das physisch Nothwendige zu einem stets wiederkehrenden Mittel wird, das Gefühl des Zusammengehörens frisch zu erhalten. Was der Vater mit seiner Arbeit erworben, die Mutter in der Küche bereitet hat, wird gemeinsam unter Danksagung gegen Gott genossen; wie dieses Bewußtsein, wie die Liebe das Mahl würzt, so thut die leibliche Erquickung auch dem Sorgenvollen das Herz wieder auf; auch ein zahlreich besetzter Familientisch erregt nicht die ängstliche Frage: was werden wir essen, was werden wir trinken? sondern das erhebende Gefühl, das Psalm 128, 3 ausspricht. Welche Bedeutung in dieser Hinsicht der Hausandacht zukommt, sei bloß angedeutet unter Verweisung auf den Art. Hausgottesdienst; ebenso vergleiche man, was die Abendmahlsfeier anbelangt, den Art. Confirmation und Abendmahl Bd. I. S. 1009. Sehr lieblich ist der obige Punct veranschau-

licht in einer Stelle der in Gefftens Bilderkatechismus des 15. Jahrh. (I. Leipz. 1855 S. 106 ff.) näher beschriebenen „Himmelsstraß" von Stephan Lanzkranna, Propst in Wien, 1. Ausg. Augsburg 1484, wo zum dritten Gebot unter andrem gesagt ist: „O wie ein bessere Kürzweil wollt ich ihn lernen, daß er nach Essens des ersten mit seinem Völcklin gieng zu einer Predig, darnach seß er daheim mit seiner Hausfrauen und mit seinen Kindern und mit seinem Völcklin, und fraget sy, was sy in der Predig gemercket hetten, und sagt, was er hat gemercket, verhöret sy auch, ob sie die 10 Gebott künen und verstünden die 7 Todsünd, den Pater Noster und den Glauben, und lernet sy, und ließ ihm darzu ein Trünckle bringen und ein guotes Liedlin von Gott oder von unser liben Frauen oder etwas von den liben Heiligen singen, und wär also frölich in Gott mit seinem Völcklin, das wär ein guote Kürzweil, bei der auch Cristus der Herr würde gegenwärtig sein, als er das verspricht im Evangelij: wo zween oder dry gesampt sein in meinem Namen, da bin ich in jrer Mitt." Aber nicht bloß diese Erholungsaugenblicke, sondern das Arbeitsleben selber muß den gleichen Gedanken in sich tragen. Wie das Kind sieht, daß von den Eltern jedes in seinem Theil seine Arbeit dem Wohl aller widmet, so muß es sich gewöhnen, nach Maßgabe seiner Kräfte an diesem Wirken fürs Ganze Theil zu nehmen. Ganz besonders schön ist in dieser Beziehung die Stellung, die die heranwachsende Tochter zur Mutter einnehmen kann und soll, da sie, ohne irgend den Gehorsam und die Ehrerbietung zu verleugnen, die sie als Tochter schuldig ist, doch schon viel mehr die Freundin und Beratherin der Mutter ist, die auch in solchen Dingen, welche der Mutter entgehen, denen sich zu widmen dieselbe entweder müde ist oder nie sonderlich geneigt war, die mütterliche Fürsorge ergänzt, die in Bezug auf Forderungen des Anstandes, die mit der Zeit ja auch fortschreiten, difficiler ist als die Mutter, deren gesundem Verstand und frischem, unverfälschtem Gefühl aber die Mutter selbst Recht zu geben nicht umhin kann. So schön solch ein Verhältnis ist, so schwer ist es andererseits, unter den Geschwistern immer den richtigen Ton herzustellen und zu erhalten. Gelingt es schon von vorn herein, eine gewiße Zartheit des gegenseitigen Benehmens in Gang zu bringen, freundliche Aufmerksamkeit für die gegenseitigen Wünsche, Verträglichkeit auch bei Differenzen, so ist unendlich viel gewonnen, und man muß manche Eltern glücklich preisen, denen dies, ohne daß sie besondere Mittel dazu anwendeten, gelingt. Aber weit nicht alle Kinder, auch wenn sie von gutem Stamme sind, finden wir dazu genaturt; einander zu necken, bei jeder Kleinigkeit sich über das Mein und Dein zu zanken, das ist ein so allgemeines Stück Erbsünde, daß wir es bei Kindern finden, denen die Erwachsenen im Hause nie ein Beispiel dieser Art gegeben haben. Soll also die Familie ihren sittlichen Einfluß haben und nicht vielmehr ein Tummelplatz aller kindischen Leidenschaften sein, so bleibt nichts übrig, als die Zucht, die, was das Kind nicht von selber thut, ihm abnöthigt und, wo noch die brüderliche Gesinnung fehlt oder wenigstens noch unter den Stacheln der Unbändigkeit verborgen ist, dafür inzwischen ein Recht aufstellt, das nicht verletzt werden darf. Dadurch wird eher Raum geschafft, daß mit den reifern Jahren auch ein edlerer Sinn, mit dem Verstand auch die Liebe mehr gedeiht. Vielfach wollen sich die jüngeren Geschwister die Auctorität nicht gefallen lassen, die die ältern sich angeeignet haben; es entspringen daraus um so mehr Verdrießlichkeiten, als z. B. Mädchen von 14—16 Jahren, obgleich sie den Brüdern von 10—14 Jahren weit voran und deren Roheiten entgegenzutreten berechtigt sind, doch andrerseits selbst noch zu viel kindisches und unbesonnenes an sich haben, als daß sie mit rechtem Takt jene Auctorität geltend machen und behaupten könnten. Uebrigens muß nicht nur Respectirung des gegenseitigen Rechtes, Eigenthums ꝛc., sondern auch gegenseitige Dienstleistung Gesetz im Hause sein und die Uebung derselben keineswegs von freier Neigung abhängig gemacht werden. — Wie sich hiedurch im Familienleben die Kräfte jedes einzelnen entwickeln, und ihm und den andern in ihrem Werthe fürs Ganze zum Bewußtsein kommen: so wird auch, namentlich in zahlreicheren Familien, der Charakter eines jeden von den übrigen schärfer erkannt; die stehenden Titel, die Beinamen, die z. B. ältere Geschwister von den jüngeren, diese von jenen erhalten, sind für beide Theile oft bezeichnend; sie

zeigen und üben den richtigen Takt in der gegenseitigen Beurtheilung und werden, weil man in solchem Kreise nicht eben aufs Schmeicheln auszugehen pflegt, oft ein ganz gutes Mittel zur Selbsterkenntnis. (Wenn z. B. in dem „töchterreichen Pfarrhaus" bei Frau Wildermuth, — Bilder und Geschichten I. S. 239 ff. — eine Schwester bei den übrigen die Prinzessin, eine andre der Büchergeyer heißt, so sind das Titel, gegen deren Gebrauch Vater und Mutter nichts einzuwenden haben, so wenig sie auch selber solche Namen schöpfen dürfen.) Selbst wenn eines der Geschwister der Liebling der andern ist, so ist das nicht vom Uebel, während es einer der größten Fehler wäre, wenn die Eltern selbst solch einen Liebling sich aus ihren Kindern auslösen; huldigen die Geschwister freiwillig einem aus ihrer Mitte, so ist diese Huldigung gewiß eine verdiente und ehrt beide Theile; würde aber etwa eine gefeierte Schwester sich dadurch zu herrischem Benehmen gegen die andern verleiten lassen, so würde in demselben Augenblick auch die Huldigung zu Ende sein und — falls nicht jener große Fehler von den Eltern gemacht ist — man würde seitens der Geschwister sans phrase reden. Wichtig sind ferner alle Familienfeste für den Zweck, den wir hier im Auge haben; obenan Weihnachten, das sowohl durch die Freude des Empfangens, die die Herzen öffnet, als durch die Geschenke, die sich die Geschwister gegenseitig machen, der Liebe Impuls und Nahrung giebt; ferner die Geburtstage beider Eltern und jedes Kindes. Ob die Feier dieser letztern eine mehr oder weniger solenne ist, hängt vom Geschmacke der Eltern ab; was z. B. der eine Mann als Aufmerksamkeit von seiner Frau an seinem Geburtstag erwartet, das könnte einem andern sehr lästig sein; vollends mit einem Carmen jedesmal aufzuwarten, wäre ebensowenig eines jeden Liebhaberei, als selbst besungen oder angesungen zu werden. Aber was ein jedes wirklich erfreut, das soll ihm in der Ehe das andre, auch wenn es dessen nicht gewohnt war, nicht versagen; in jedem Fall dürfen solche Tage nicht ignorirt werden; ob der Kinder noch so viele sind, die Feier der Geburtstage ist jedem ein Zeichen, daß sein Leben, seine Person etwas werth ist im Kreise der Familie. In obige Reihe fallen aber weiter alle Tauftage und Confirmationstage — es gehört ja das wesentlich zum Schönen und Segensvollen aller solcher kirchlichen Handlungen, namentlich auch der Abendmahlsfeier, daß sie zugleich die edelsten Familienfeste sind; wie kann selbst die Vorbereitung zur Communion, wie kann das Bekennen der Sünde und der Vorsatz zum Fleiß und Ernst in der Heiligung dadurch so viel concrete Wahrheit und Lebendigkeit gewinnen, daß alles dies speciell auf das Leben in der Familie bezogen, aus diesem das Detail genommen wird! Zu den Dingen, durch welche gerade die Familie ihren sittlichen Einfluß ausübt, rechnen wir besonders auch kleinere oder größere Ausflüge, die gemeinsam gemacht werden. Gerade das Herausgehobensein aus dem Einerlei des täglichen Lebens, der gemeinsame Genuß des Neuen, der ohnehin dadurch so sehr erhöht wird, daß den Kindern unendlich vieles neu ist, sowie die gemeinsame Mühe — das alles öffnet die Herzen ungewöhnlich weit gegen einander, und die Erinnerung bildet einen Lichtpunct auf lange Zeit. (Es versteht sich, daß zu einem wirklichen Reisegenuß die Kinder nicht zu jung sein dürfen; aber wer immer darum allein reisen will, um sich nicht auch unterwegs noch mit Kindern plagen zu müßen, der ist ein Egoist.) In diese Kategorie des gemeinsamen Genusses bei gemeinsamer Leistung setzen wir auch noch eine Specialität, die in musikalischen Familien sich findet und da leicht ins Werk zu setzen ist: nämlich Familienconcerte, die lediglich darin bestehen, daß was jedes Kind gelernt hat von Zeit zu Zeit vor einem kleinen Kreis von Hausfreunden, die mit der Familie verwachsen sind, producirt wird und die sämmtlichen musikalischen Kräfte, über die die Familie zu verfügen hat, in Trio's, Quartetten, überhaupt Ensemblestücken singend und spielend zusammenwirken. Man legt in unsern Tagen mit Recht im Gegensatze zu der tollgewordenen Gegenwarts- und Zukunftsmusik wieder hohen Werth auf die Hausmusik; auch die Pädagogik muß sich der neuen, unglaublich wohlfeilen Ausgaben der alten Meister freuen, durch die dem Familienleben eine so kostbare Nahrungsquelle aufgethan ist. — Was den Antheil betrifft, den die Dienstboten am Familienleben und dadurch auch an der Erziehung nehmen, so versparen wir das hierüber zu Sagende auf den Art. Gesinde. —

Schließlich ist, ehe wir zum zweiten Punct übergehen, nur noch auf die Beziehung ein Blick zu werfen, in welcher die Gastfreundschaft zum Familienleben, und zwar insbesondere auch zu der pädagogischen Bedeutung desselben steht. Einerseits nämlich gehört das zu einem christlichen Hause, daß man daselbst, nach der Apostel Mahnung 1 Petr. 4, 9. Hebr. 13, 2 „gastfrei ist ohne Murmeln," d. h. gastfreundlich aus so lauterem Herzen, daß auch die Kinder nicht etwa es mitanzuhören bekommen, wie die Mutter hinter der Küchenthür sich über diese Belästigung beschwert, während sie im Salon den Gästen ihre außerordentliche Freude ausdrückt, sie zu sehen. Es ist ein wahrer Segen für einen Mann, wenn die Frau von ihrem Elternhause her gewohnt ist, jeden Gast, auch wenn er zu unerwünschter Zeit kommt, mit Freundlichkeit aufzunehmen und, weil sie einfach giebt, was das Haus vermag, und immer schnell sich zu helfen weiß, auch durch keinen derartigen Ueberfall in Verlegenheit zu setzen ist. Leider haben in vielen Familien, und zwar gerade in den höhern Ständen, die Kinder wenig Gelegenheit mehr, diese Tugend von ihren Eltern zu lernen; in Häusern, wo Salons und Boudoirs aufs eleganteste hergestellt sind, denkt man nicht daran, ein Gastzimmer einzurichten — selbst Bruder und Schwester logiren im Gasthof. Eine bürgerliche Familie, die nur einiges Ehrgefühl, geschweige denn christlichen Liebessinn in sich trägt, würde solcher Herzlosigkeit sich schämen. Aber andrerseits ist es für die Erziehung ein entschiedener Nachtheil, wenigstens in den engeren Räumen eines bürgerlichen Hauses, wenn ein Trupp Gäste immer nur abgeht, um einem andern Platz zu machen, sowie wenn Gesellschaften im Hause statt eine Ausnahme zu sein vielmehr Regel sind. In beiden Fällen kommt es nie zur stillen Häuslichkeit; die jüngern Kinder werden bei Seite geschoben, man hat nicht Zeit, sich mit ihnen zu beschäftigen; die ältern aber werden schon zur Repräsentation verwendet; es fehlt also gerade der feste Kern, die in sich selbst ruhende, nach außen relativ abgeschlossene Lebensgemeinschaft derer, die Gott zusammengefügt hat. Relativ abgeschlossen, sagen wir; denn wenn ein Hausherr so egoistisch ist, daß er, um Frau und Kinder stets zu seiner Verfügung zu haben, ihnen jede Geselligkeit außer dem Hause verweigert oder erschwert, wodurch auch die Geselligkeit im Hause selbst aufgehoben wird, so fehlt es an dem nöthigen Lebenszufluß, an dem wohlthätigen Rapport mit der Außenwelt, durch den uns das eigne Haus erst wieder recht lieb wird. Nicht selten sind sogar gerade solche Familien, da man immer zu Hause sitzt, aber desto mehr durch unsaubere Canäle sich Neuigkeiten zutragen läßt, Wespennester voll der ärgsten Klatscherei.

2) Geht aus Obigem die Bedeutung und somit auch die Verantwortlichkeit der Familie für die sittliche Bildung hervor: so ist nun das, was wir Familiensinn und Familiengeist nennen, selbst wieder ein Moment der Sittlichkeit, eine Tugend, auf die die Erziehung eben deswegen auch speciell hinzuarbeiten hat, weil sie für das gesammte sittliche Leben einen so wesentlichen Halt- und Stützpunct bildet.

Familiensinn und Familiengeist sind beide ihrem Wesen nach dasselbe; sie sind da vorhanden, wo man auf die Familie, auf die Zugehörigkeit der eignen Person zu seiner Familie mit Bewußtsein einen Werth legt und eben darum das Wohl und die Ehre der Familie völlig als eignes Wohl, als eigne Ehre empfindet und wahrt. Unterschieden sind sie mehr nur nach Grad und Form, sofern 1) der Familiensinn stillerer Natur ist, als Sinn fürs Familienleben, als Empfänglichkeit für das Schöne desselben, als Anhänglichkeit an die Familie, — der Familiengeist dagegen zum Auftreten geneigt ist und die Interessen, die Ehre der Familie mit Nachdruck und selbst in provocirender Weise geltend macht; und sofern 2) der Familiensinn sich aufs Haus und dessen nächste, noch lebende, wenigstens noch persönlich gekannte Mitglieder beschränkt, der Familiengeist aber alle Ahnen mitumfaßt — je mehr desto lieber — und einen Cultus mit der Genealogie treibt. Man könnte sagen, Familiengeist sei die adelige, Familiensinn die bürgerliche Form einer und derselben Gesinnung; allein der vornehmste Stand, selbst die königliche Würde schließt den echtesten Familiensinn ebensowenig nothwendig aus, als der Familiengeist unter der städtischen und ländlichen Bevölkerung fehlt. Es wäre dabei freilich

vorerst noch zu bedenken, ob, wenn auch jener als eine concrete Form der Pietät einen unbezweifelbaren sittlichen Werth hat, dagegen dieser, statt eine Tugend zu sein, nicht vielmehr ein Stück Egoismus ist, der sich im praktischen Leben leicht in der häßlichen Gestalt des Nepotismus und in sonstiger Ungerechtigkeit sattsam charakterisirt, und der selbst in achtungswerthen Familien oft dadurch einen höchst fatalen, ranzigen Beigeschmack erhält, daß man für alles, was den Familiennamen trägt, a priori höchlich eingenommen ist, alle Zweige der Familie, einzig weil sie zu ihr gehören, preist und bewundert und sich als eine ganz exquisite Race betrachtet, in deren geweihten Kreis z. B. als Schwiegertochter oder als Schwiegersohn aufgenommen zu werden man sich zu einer so unendlichen Ehre rechnen muß, daß man künftig die eigne Familie und Heimat möglichst zu vergessen suchen soll. Daß letzteres Uebel daraus entspringen kann, ist ebenso gewiß, wie daß die Pietät auch zu ungebührlicher Abhängigkeit, die Liebe der Eltern zur Affenliebe werden kann; das sind Ausartungen, die von dem guten und reinen Kerne durchaus zu unterscheiden sind. Auch der Familiengeist hat darin seine Berechtigung, daß das beständige Im-Herzen-tragen, das treue Gedächtnis der Vorfahren, ihrer Tugenden und ihrer Erlebnisse nichts als eine Ausdehnung des Gebots ist: „Ehre Vater und Mutter," die dem Gebot selber durchaus entspricht; daß ferner der Grundsatz, die in der Familie vererbte Gesinnung und Sitte festzuhalten, schon an sich — wie alles In-Ehren-halten alter Traditionen — etwas sittliches ist, weil sich hierin die subjective Willkür, das augenblickliche Belieben, die ephemere Mode einem Bewährten, einem Objectiven unterordnet und aufopfert; und daß endlich das Motiv, auch um der Familienehre willen nichts schlechtes zu thun, der Familie, dem Namen keine Schande zu machen, zwar nicht das höchste, darum aber dennoch ein wahrhaft ethisches Motiv ist, das gerade die Erziehung nicht verschmähen darf. Es kann so zur wirklichen Vererbung von Familientugenden, überhaupt von Familienanlagen, noch das Bewußtsein, der Wille kommen, dieselben als solche auch in der eignen Person zu cultiviren; es kann aber auch, wo eine Fortpflanzung derselben auf physischem Wege nicht wirklich ist, jenes bewußte Motiv dieselben gewißermaßen ersetzen und repräsentiren. (Vgl. den Art. Adelige Erziehung, Bd. I. S. 37 f.) Für manchen ist schon gerade dieses Motiv, überhaupt das Band, das ihn im Herzen noch ans Elternhaus knüpfte, die einzige bewahrende oder rettende Macht gewesen; wer von dieser Seite keinen Halt hat, der ist entweder als ein Unglücklicher zu bemitleiden, wenn nämlich Eltern und Verwandte von der Qualität sind, daß ihm jede Erinnerung an sie peinlich werden muß, oder ist er einer jener Verkommenen nach moderner Art, die man, um ihr sittliches Signalement zu geben, heimatloses Gesindel nennt. Freilich geben sich diese oft dafür den Anschein, als gelte ihre Pietät desto mehr dem Vaterlande; in der Familie ists ihnen zu eng, Väter und Großväter haben Zöpfe getragen, wer wird in solcher Atmosphäre weilen mögen? Aber man weiß auch sattsam, was für Patrioten diese Heimatlosen, diese Verächter der Familie sind, und dies gerade läßt uns den Familiengeist noch von einer andern Seite würdigen, sofern nämlich auch allein in seinem Schoße der echte Patriotismus erwächst. Wer nicht zuerst in der Familie gelernt hat, aus dem eignen Ich herauszugehen und sein Interesse als Individuum mit dem einer sittlichen Gemeinschaft zu identificiren, die er nicht selber ersonnen und gestiftet hat, sondern die schon vor ihm da war, in der die Liebe sich unterordnet und hingiebt: der hat gar nicht die sittliche Kraft zur Vaterlandsliebe; ein Parteigänger kann er werden, ein Patriot wird er nicht. Aber aus demselben Grunde ist auch der Conservatismus so vieler ein innerlich fauler, egoistischer; Riehl hat vollkommen Recht, wenn er a. a. O. S. 275 sagt: „Es vermeint mancher, dessen politisches Glaubensbekenntnis in äußerst loyalen und unterthänigen Phrasen abgefaßt ist, er sei ein gar conservativer Mann. Er ist aber ein Demagog, ein Revolutionär, weil in seinem Hause der Conservatismus fehlt, weil da aus eitel Vornehmthuerei jegliche überlieferte Sitte des Standes und der Familie weggeworfen ist, weil kein Hausregiment geführt wird, weil die Kinder als sociale Windbeutel aus dem Schoße der Familie hervorgehen."

Was ist nun zu thun, um solchen Familiensinn zu pflegen und großzuziehen in der Weise, in welcher wir ihn als Tugend anzuerkennen haben?

a) In erster Linie wäre hier alles das wieder aufzuzählen, was oben schon unter Ziff. 1 genannt wurde als erforderlich, damit das Familienleben seine sittliche Wirkung überhaupt ausübe. Denn alles, was hiezu dient, macht dem Sohne auch die Heimat lieb; und was ihm dieselbe lieb macht, das weckt und nährt auch den Familiensinn in ihm. Zum Bewußtsein kommt ihm dies in der Regel erst durch eine zeitweilige Entfernung vom Elternhause; nie mehr als in seinen Ferien empfindet er, was es ist um die Heimat. Zieht es ihn, wenn solche Zeiten der Freiheit kommen, nicht mit aller Macht nach der Heimat, so muß in ihm oder in dieser etwas nicht sein, wie es sein sollte.

b) Speciell aber wirkt es in obengenannter Richtung sehr gut, wenn die Eltern von ihren Eltern und Großeltern den Kindern fleißig zu erzählen wissen; wenn sie mit Ehrerbietung von ihnen reden, und das Bild derselben in einzelnen lebendigen Zügen ihnen vergegenwärtigen. Hiefür sind Familienbildnisse — mehr nach dem Maß ihrer Treue als nach ihrem absoluten Kunstwerth — sehr erwünscht; wie nicht minder, was Riehl a. a. O. S. 263 so dringend empfiehlt, die Anlegung von Familienchroniken, wie sie die Väter einst auf etliche der Hausbibel beigebundene Blätter eintrugen, eine zweckdienliche Herstellung alter Sitte wäre. Riehl sagt a. a. O. S. 261 treffend gegen das moderne Auseinanderfallen der Familie: „Unsre Väter haben sich emancipirt von der Kleinstädterei, und wir müßen uns von der Großstädterei emancipiren. Selbst in den begütertsten, gebildetsten Bürgerkreisen wissen ja die meisten Leute nicht einmal mehr, wer und was ihr Urgroßvater war. Das wäre ja ganz bäuerisch, noch etwas vom Urgroßvater zu wissen." In der Hauptsache sind wir hiemit einverstanden, nur glauben wir, daß damit dem Bauernstande zu viel gutes zugetraut wird; von Ehni und Ahne wird wohl den Enkeln noch erzählt, die Einförmigkeit eines zwar thätigen, aber thatenlosen Lebens macht es jedoch kaum möglich, daß sich eine Familiengeschichte bildet und forterbt. Das aber ist und bleibt richtig: von Großvater und Urgroßvater nichts wissen zu wollen, selbst Vater und Mutter lieber zu vergessen, da sie ja noch nicht auf der Höhe der Zeitbildung standen, das ist proletarisch, darin verräth sich der echte Bummlersinn, der in seinem windigen Selbstbewußtsein alles Gedächtnis und alle Pietät ausgelöscht hat.*)

c) Riehl macht a. a. O. ebenfalls mit Recht darauf aufmerksam, daß sich der Familiensinn auch an die der Familie zugehörigen Realitäten, an Haus und Hausrath, an Kirchenstühle und Gräber knüpfe; die Gleichgültigkeit, mit der die moderne Welt nach amerikanischer Art eine Wohnung verläßt, Garten und Möbel veräußert, hat ebenfalls etwas stark plebejisches, etwas käsekrämerhaftes, da alles, auch was von Vater und Mutter stammt, nichts als eine Waare ist, nur so viel werth, als man Geld damit

*) Vilmar (Schulreden über Fragen der Zeit S. 83 f.) führt in dieser Beziehung aus, wie es zunächst darauf ankomme, daß man dem Kinde von den früheren Jahren seines Daseins an eine Geschichte seines eigenen Lebens gebe, daß die Eltern und Erzieher sich mit dem Kinde in die bedeutenden oder unbedeutenden Ereignisse seines Lebens vertiefen und es in denselben das Bedeutende und Große finden oder vielmehr ahnen lehren; es sei aber keines Kindes Leben völlig arm an wahrhaft bedeutenden Ereignissen, ob es nun in die brechenden Augen der Mutter geschaut oder die erkaltende Hand des Vaters ergriffen, oder den Vater, die Mutter hat beten sehen oder hören aus der Fülle eines tiefbewegten Herzens; solche Begebenheiten sollen festgehalten und zu Denksteinen gemacht werden in dem Leben des Kindes, indem man auch von dem Schmerzlichen mit ihm redet. Aber auch das äußerlich Gewöhnlichere könne zu einem Erlebnis gemacht werden; die Jugendschriftsteller der Philanthropie haben sich darauf verstanden, die alltäglichen Begebenheiten zu eigentlichen Geschichten zu machen, sie haben uns erweckt, in unserem Alltagsleben Aehnliches aufzufinden und so sei unsere Fähigkeit zu erleben und zu erfahren belebt, erweitert und bis in das Mannesalter erhalten worden. Vgl. auch die treffliche Rede „Von den Weltmenschen und den Hausmenschen" a. a. O. S. 23 ff. **Schmid.**

macht. Doch darf in dieser wie in andern Beziehungen nicht vergessen werden, daß der Conservatismus unsrer Vorväter unter den einmal vorhandenen und nicht zu umgehenden Verhältnissen einer Modification unterliegen muß. Als die Stände noch viel mehr kastenartig geschieden waren, als der Sohn, namentlich der älteste, regelmäßig dem Beruf des Vaters folgte oder die Tochter einen Zunftverwandten heirathete: da konnte die Familiensitte, es konnte das seit Generationen fortgeerbte Haus u. s. w. beibehalten werden. Jetzt wo die Stände ganz anders sich durchkreuzen, fängt auch jeder, der ein Haus gründet, eigentlich wieder von vorn an. Bei der in der Weise unsres Staatsdienstes liegenden Mobilität ist es für den Beamten schwer, mit der Familie irgendwo so anzuwachsen, daß das Familienbewußtsein solch einen reellen Halt an einer Localität hätte. Dem Mann und der Frau wird der Ort ihres ersten Aufenthalts, das Haus, in das sie von der Hochzeit her eingezogen sind und das erste Eheglück genossen, vielleicht auch das erste elterliche Leid getragen haben, lebenslänglich theuer bleiben und auch die später gebornen Kinder werden leicht dafür ein entsprechendes besonderes Interesse gewinnen; aber in dem Umfang, wie Riehl sich die Consistenz des Familienbesitzes unter obigem Gesichtspuncte denkt, ist dieselbe nur bei adeligen Familien und bei der reichen Bauerschaft (dem echten Bauernadel) möglich. Unsere Zeit — die Zeit der Kirchentage, der Gelehrtenversammlungen u. s. w. — bietet dafür ein andres, von weitverzweigten Familien öfters angewendetes Mittel, das freilich nur für die Lebenden vorhanden ist, jedoch, recht gebraucht, auch das Gedächtnis der Todten wach erhalten hilft, nämlich Versammlungen aller Familienglieder nach bestimmten oder beliebigen Zeitabschnitten. Ist die Leitung solch eines Familiencongresses in guter Hand, sind beim Festmahl die geistigen Elemente, Rede, Poesie, Gesang gehörig vertreten, so können solche Tage, vorausgesetzt, daß sie nicht zu oft wiederholt werden, für das Leben der Familie, für das Einwachsen der neueingetretenen Mitglieder und der in ihrem Umkreise gebornen Kinder, von großem Segen werden.

d) In manchen Familien ist es traditionell, dem ältesten Sohn immer denselben Taufnamen zu geben, überhaupt eine gewiße Stetigkeit in der Namengebung zu beobachten, wie dies in fürstlichen Häusern Sitte ist. Wir wollten diesen Punct hier nicht übergehen, bekennen aber, darauf nicht gerade bedeutendes Gewicht zu legen, da das gleichzeitige Vorkommen derselben Namen bei mehreren Familiengliedern auch sein Unbequemes und Misverständliches hat. Immerhin kann, wie der Taufname überhaupt, so derselbe als Name eines trefflichen Vaters, Großvaters u. s. w. dem Kinde mit zu einem Sporn dienen, sich dieses geehrten Namens würdig zu zeigen.

e) Eine edle Frucht alten Familiensinnes haben wir in der Menge von Stiftungen zu genießen, die für alle möglichen Zwecke, namentlich für Studien und für die Armut gemacht sind; heute noch, zumal da die Behörden jetzt wieder gewissenhafter darauf sehen, daß die Verwaltung im Sinne des Stifters geschieht, wird sich der echte Familiengeist in solchen Handlungen äußern, gegenüber dem auch in mittleren und höheren Kreisen nicht seltenen Proletariersinn, der, wie man für sich selber keine Zukunft, keine Ewigkeit hofft und fürchtet, so auch an kommende Geschlechter zu denken und sich deshalb etwas zu entziehen für altväterische Thorheit hält. Leid thut es uns andrerseits freilich ebensosehr, wenn z. B. von Studirenden oft reichliche Stipendien eingestrichen werden, ohne daß der Empfänger auch nur eine Anwandlung von Dankbarkeit gegen den Stifter empfände; daher denn auch die frivole Verwendung solcher Gaben uns weniger wundert. Aber wer vom Elternhause her gewöhnt worden ist, alles derartige, wie unter dem allgemeinen Gesichtspuncte der Dankespflicht, so speciell unter dem der Familienpietät aufzufaßen, der wird auch als Jüngling solch eine Gabe mit dem rechten Sinn empfangen; das Edle solch einer auf Jahrhunderte hinausreichenden Familiensorge wird ihm fühlbar und in ihm wirksam sein.

f) Manche jungen Leute bringen Familiensinn aus der Heimat mit, aber auf dem Gymnasium, auf der Universität sehen sie sich unter lauter Fremde hineingestellt, die, wenn sie ihnen auch nahe kommen als Lehrer, als Commilitonen, doch eben in einem

ganz andern Verkehr mit ihnen stehen, als in dem der Familie. Anfangs vermissen sie diese letztere, aber sie gewöhnen sich an dieses Entbehren und verlieren so leicht den Sinn dafür. Deshalb ist es von größtem Werth, daß solche junge Leute, die dies Bedürfnis haben, Zutritt in Familien finden, wo sie nicht Staatsvisiten zu machen haben, sondern daheim sein dürfen. Ehemals war den Lehrlingen, den Provisoren, Commis, Substituten u. s. w. immer am Familientisch gedeckt; jetzt zahlt man sie aus und schickt sie ins Wirthshaus, um nicht genirt zu sein; damit legt man den Grund zu jener Gesinnung, die das Haus als einen Kerker, die Schenke als rechte Heimat betrachtet.

g) Wir haben oben gesagt, das Familienleben müße ein nach außen relativ abgeschlossenes sein. In dieser Beziehung ist noch ein Moment besonders zu erwähnen, das nicht wie mehrere andere vorhin besprochene nur unter gewißen ökonomischen und socialen Voraussetzungen Statt finden kann, sondern jeder Familie, sei sie bürgerlich oder adelig, habe sie einen Familiensitz oder wohne sie zur Miete, durchaus möglich, zur Pflanzung des Familiensinnes durchaus nothwendig ist: daß nämlich die innern Angelegenheiten des Hauses auch innere bleiben. Giebt es in einer ehrenhaften Familie z. B. ein Zerwürfnis, so wird das intra parietes ausgeglichen; hat eine ehrenhafte Frau über den Mann oder er über sie zu klagen, so läuft man nicht zu Nachbarn und Gevattern, zu Pontius und Pilatus, sondern trägt sein Leiden in der Stille. Das ist nicht Heuchelei, wofür es eine Art frommer Schwatzhaftigkeit hält, die ihre innersten Herzensangelegenheiten, ihre Führungen und Erfahrungen alle an die große Glocke hängt; sondern es ist der ehrenhafte Sinn, dem die Ehre des Familiennamens höher steht, als die Satisfaction, die das eigne Ich in Publicationen jener Gattung findet. Und hieran nun müßen auch die Kinder früh gewöhnt werden. Wie es unter ihnen selber als Schande gilt, aus der Schule zu schwatzen, so soll es ihnen auch als etwas ganz niederträchtiges vorgestellt und verwiesen werden, wenn ein Geschwister vom andern etwas aussagt, das diesem zur Unehre gereicht (z. B. eine empfangene Züchtigung). Ueberhaupt soll — und das ist besonders den Plaudertaschen unter den Mädchen immer wieder einzuschärfen — von dem, was im Hause vorgeht, nirgends gesprochen werden; wer das thut, der begeht das Unrecht, daß er sich als Individuum von der Gemeinschaft, in der er doch leiblich und geistig wurzelt, losreißt, sich als Individuum auf ihre Kosten geltend macht; das heißt eben den Familiensinn verleugnen. Und da es von Kindern, ohne eigentlich Arges zu wollen, in Gedankenlosigkeit und Leichtsinn geschieht, so muß die Zucht dem steuern und dadurch dem Kind über seine eigne Ehre, die eins ist mit der gemeinsamen, die Augen öffnen. — Die Kehrseite dieser Abgeschlossenheit nach außen ist die, daß nach innen alles offen, alles gemeinsam ist. Keines der Kinder soll Verbindungen haben und Wege gehen, die dem Hause ein Geheimnis sind; wo das der Fall ist, drohen große Gefahren. In wie weit freilich jedes einzelne Kind alles, was ihm begegnet, was es erfährt, womit es sich innerlich beschäftigt, auch im Familienkreise mittheilen kann und soll, darüber giebt es keine gemeine Regel, weil dies ebenso von dem Grade der individuellen Mittheilsamkeit als von der Empfänglichkeit, dem Entgegenkommen der andern abhängt. Am leichtesten wird solche Mittheilung dann eintreten und zum Bedürfnis, zur Lebensgewohnheit werden, wenn die Familie sehr klein ist; ein schönes Bild solchen Verkehrs zwischen einer einzigen Tochter und der Mutter, da jene alles, was sie irgend im Herzen trägt und bewegt, mit der Mutter durchspricht und es dann erst eigentlich als ihr geistiges Besitzthum ansieht, nachdem sie es der Mutter gesagt und deren Meinung vernommen hat, ist gezeichnet in der Schrift: Emmy Herbert, v. E. Sewell, eingeleitet von G. H. v. Schubert. 2. Aufl. Stuttg. 1858. **Palmer †.**

Familienerziehung und Institutserziehung, s. Institutserziehung.

Familienunterbringung, s. Waisenhäuser.

Fassungskraft, s. Erkenntnisvermögen.

Fehler, s. das Böse.

Felbiger, Johann Ignaz von, — so lautet der Name eines Schulmanns, mit dem das Andenken an eine eigenthümliche Phase der Entwicklung des deutschen

Volksschulwesens und an den geschichtlichen Ursprung einer namentlich in Oesterreich für lange Zeit herrschend gewordenen didaktischen Richtung verknüpft ist, weswegen er hier nicht fehlen darf, um so weniger, als seine Wirksamkeit minder gekannt ist und erst in den neueren Bearbeitungen der Geschichte des Volksschulwesens aus dem Helldunkel hervortritt (vergl. Ersch und Gruber und besonders Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858. 1859. I. S. 78 f.).

Wie von den äußeren Lebensumständen, so von der innern Entwicklung des Mannes ist uns wenig mehr als das Oberflächlichste bekannt. Geboren den 6. Januar 1724 zu Großglogau in Schlesien, von katholischen Eltern, studirt F. später auf der Universität zu Breslau Theologie und tritt 1746 in das fürstliche Stift Canonicorum regularium Ordinis S. Augustini Congregationis Lateranensis Unserer lieben Frauen zu Sagan in Schlesien, wird 1758 Archipresbyter (Erzpriester) des Sagan'schen Kreises und bald nachher Abt und Prälat daselbst. Als solcher hatte er die Aufsicht über das Kirchen- und Schulwesen der Stadt und einer Anzahl dazu gehöriger Dörfer auszuüben und wurde in dieser Stellung bald auf die allgemeinen Zustände des katholischen Volksschulwesens aufmerksam. Dieses war bis jetzt unter der österreichischen Herrschaft im allererbärmlichsten Zustand geblieben. Die katholische Kirche, in deren Händen das Volksschulwesen lag und insbesondere die Jesuiten, die seit 1550 (Ferdinand I.) in Oesterreich zur Herrschaft gelangt waren, hatten dafür so viel als nichts gethan. Während in den evangelischen Kreisen mit der Reformation auf diesem Felde eine lebendige Thätigkeit erwacht war und allerdings auch die katholische Kirche in den ersten Jahrzehnten nach der Reformation nothgedrungenerweise dem evangelisch-christlichen Religionsunterricht einen römisch-katholischen Unterricht entgegenzusetzen versucht hatte (doch war 1553 der Bischof zu Breslau genöthigt, in seinen städtischen Parochialschulen protestantische Lehrer anzustellen, weil er keine katholischen Lehrer finden konnte), war — namentlich seit der Restauration des Katholicismus mit dem 30jährigen Kriege und der völligen Obmacht des Jesuitismus in Oesterreich und insbesondere in Schlesien, eine völlige Gleichgültigkeit und Unthätigkeit auf diesem Gebiete eingetreten. Auch die pietistischen Bewegungen auf dem Unterrichtsfelde in Deutschland im Anfange des 18. Jahrhunderts waren bei der Abgeschlossenheit Oesterreichs und des Katholicismus überhaupt vom deutsch-nationalen Leben bis jetzt ganz spurlos vorübergegangen. Es gab in Schlesien in der Mitte des 18. Jahrhunderts nur wenige, namentlich städtische und zwar nach Disciplin und Methode im ersten Kindheitszustande befindliche Volksparochialschulen. — Da war es der eigenthümlich erregte neue Zeitgeist, welcher, nachdem von ihm um diese Zeit immer weitere Kreise des deutschen Lebens ergriffen und die mannigfachsten Strebungen im volksthümlichen Sinn erregt worden waren, auch in Schlesien sich geltend machte. Der Zugang wurde ihm hier durch die politischen Veränderungen, welche der österreichische Erbfolgekrieg mit sich führte, und den Uebergang Schlesiens unter preußische Herrschaft (seit dem Dresdner Frieden 1745) gebahnt und erleichtert. Zu seinem Organ aber wußte er sich nach seiner Stellung und seiner besondern — uns nicht näher bekannten — Individualität unsern Felbiger zu machen. (Das Folgende nach der „Nachricht von der Verbesserung der römisch-katholischen Schulen im Herzogthum Schlesien und der Grafschaft Glatz" in Walch, Neueste Religionsgeschichte II. Lemgo 1772 S. 214 f.) Nachdem dieser in dem Drang, die intellectuell traurig verwahrlosten Zustände des Volks zu verbessern, zuerst im Jahr 1761 den localen Versuch gemacht hatte, die katholische Schule in Sagan zu heben, derselbe aber an der Untüchtigkeit der Lehrer gescheitert war (die Katholiken selbst zogen es theilweise vor, ihre Kinder in die evangelische Schule zu senden), begann er zur Begründung umfassender und gründlicher Reformen seine Aufmerksamkeit auf die gerade damals im weiteren preußischen Vaterland sich regenden Bewegungen in dem Gebiet des Unterrichts zu richten. Vor allem zogen die regelmäßig erscheinenden „Nachrichten von der Berlin'schen Realschule" seine Augen auf diese in merkwürdiger Weise aus dem Halle'schen Pietismus hervorgegangene, durch Conf.-Rath Hecker (vergl. den Art.) im Jahre 1739 gegründete und

im Jahre 1748 durch Verbindung mit einem Schullehrerseminar erweiterte Anstalt.*) Er macht sich daher im J. 1762 selbst — aber ganz im geheimen — auf den Weg, um diese Schule durch unmittelbaren Augenschein kennen zu lernen, und kehrt äußerst befriedigt und angeregt zurück. Was ihn aber hier besonders angezogen hatte, das war nicht bloß die Thätigkeit dieser Schule überhaupt und ihre Sorge für Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte, sondern — auf sehr bezeichnende Weise — namentlich die seit einigen Jahren daselbst angewendete sogenannte „Hähn'sche Tabellar- und Litteralmethode" (s. unten. Joh. Friedrich Hähn, geb. 1710 zu Baireuth, später Klosterprediger und Schulinspector im Kloster Bergen unter Abt Steinmetz, 1749 Feldprediger in Berlin, 1753 Inspector der Realschule zu Berlin unter Hecker, 1759 Generalsuperintendent in Stendal, 1762 Generalsuperintendent und Abt in Bergen, 1771 durch Cabinetsbefehl Friedrichs entlassen, darauf zum Generalsuperintendenten in Aurich ernannt, † daselbst 1789). Daß Felbiger gerade für diese Methode von nun an auf eigenthümliche Weise eingenommen ward, erklärt sich neben anderem durch jenen mechanisch systematisirenden Geist, welchen die Jesuiten mit ihrem hierarchisch-absolutistischen Wesen dem ganzen (höhern) Unterrichtswesen und Bildungsmodus aufgedrängt hatten und dessen Kind auch Felbiger war. — Mit seiner Rückkehr von Berlin beginnt nun von seiner Seite in lebendiger, eingreifender und nach und nach in immer weitere Kreise sich ausdehnender Weise eine aufbauende und reformirende Thätigkeit auf dem Gebiete des Volksschulwesens. Er schickt in der Stille auf seine Kosten mehrere junge Männer zur Instruction nach Berlin, wiederholt selbst seine Reise nach Berlin (und Bergen), stiftet Anstalten zur Bildung von Schullehrern, Seminaren, d. h. Normalschulen (zur Veranschaulichung und Einübung des neuen Unterrichtsverfahrens) zu Sagan (am Augustinerstift), zu Leubus, Grüssau und Rauden (an den betreffenden Cistercienser-Klöstern), später in Breslau (am Domstift), in Ratibor und Habelschwerdt (Stadtschulen), arbeitet mit Wort und Schrift, wie durch eigene Theilnahme am Unterricht für Hebung des Unterrichts, giebt eine Reihe instructiver Schulbücher in einer eigenen Buchdruckerei heraus, sorgt für Verbesserung der Schulbesoldungen und dringt überall auf eine geregelte Ordnung des Schulwesens. Auf diese Weise war es natürlich, daß die preußische Regierung, welche jetzt nach dem Schluße des 7jährigen Kriegs und dem Hubertsburger Frieden (15. Febr. 1763) sich alsbald angelegentlich mit der Hebung des Volksschulwesens beschäftigte und so eben im Jahr 1763 (12. August) das bekannte „General-Land-Schulreglement" (s. Neigebaur, Das Volksschulwesen in den preußischen Staaten 1834. S. 5. Rönne, Das preußische Unterrichtswesen S. 18) veröffentlicht hatte, und insbesondere der schlesische Minister Graf Schlaberndorf in ihm den rechten Mann fand, mittelst dessen sie ihre beabsichtigten Schulverbesserungen auch in den neuen katholischen Landestheilen durchzusetzen hoffen konnten. Man stellte ihn an die Spitze der neuen Organisationen. So war die Ausarbeitung und Durchführung des „Landschulreglements für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogthums in Schlesien und in der Grafschaft Glatz" vom 3. November 1765 (Neigebaur a. a. O. S. 18. Rönne S. 131) insbesondere sein Werk, wie denn nun auch dieses Gesetz ihn mit seiner ganzen eigenthümlichen Thätigkeit auf die beste Weise kennzeichnet. Es dringt § 1—11 auf die sorgfältige Heranbildung von Lehrern und einen obligatorischen Besuch der gegründeten Seminare, welche insbesondere „in der Kunst, die Jugend in der deutschen Sprache zu unterrichten, nach der für die katholischen Schulen beliebten Lehrart, die erforderliche Geschicklichkeit mittheilen sollen." „Der Lehrer aber muß trachten, daß in seiner Schule alles, was man daselbst lehret, gründlich, vortheilhaft und so wie es im gemeinen Leben gebraucht wird, gelehrt und gelernt werde. Er muß demnach beflissen sein, daß der Lehrer seinen Schülern von allen Dingen Grund angebe. Er muß sich bestreben, daß nicht, wie bisher meist geschehen,

*) Vgl. das Schriftchen: „Die Berliner Realschule und die katholischen Schulen Schlesiens und Oestreichs von K. Bormann." Berlin, Wiegandt und Grieben. 1859.

bloß das Gedächtnis der Schüler angefüllt, sondern deren Verstand aufgeklärt und geübt werde. Wie wir nun diejenige Lehrart, nach welcher die dermalen bei den Normalschulen angesetzten ersten Lehrer unterrichtet worden sind, von der Beschaffenheit befinden, daß durch deren Beibehaltung alles dies sehr wohl erhalten werden kann, so wollen und befehlen wir, solche überall zu gebrauchen, das Wesentlichste davon, so in der Buchstabenmethode, dem Tabellarisiren, durch Frage und Antwort und Zusammenunterrichten besteht, durchgängig einzuführen, wie auch die hiezu verfaßten Bücher und Tabellen überall zu brauchen" (§ 4. 5). Im Weitern wird der Besuch der Seminare von Seiten aller Candidaten des geistlichen Standes anbefohlen (§ 10), Näheres über die äußere Ordnung der Schulen (§ 11—24) und die stufenmäßige Methode des Unterrichts (§ 17—24) festgesetzt, der Schulzwang und eine Controle des Schulbesuchs der Kinder gegenüber von Eltern und Dienstherren streng normirt (§ 25—34), zu diesem Behufe die besondere Unterstützung der armen, mittellosen Kinder von Gemeinde wegen befohlen (§ 35—41), und endlich eine sorgfältige Schulaufsicht und Schulvisitation nach Gemeinden und Districten theils durch die Ortspfarrer und die Erzpriester, theils durch besondere von der Regierung ernannte Oberschulinspectoren aus dem geistlichen Stande (§ 42—62) angeordnet. Auf der Grundlage dieses Statuts entwickelte nun Felbiger, der die Durchführung der Schulverbesserung immer mehr als seine Lebensaufgabe erkannt hatte, freilich unter großen Schwierigkeiten, welche ihm die Abneigung des Volks und der katholischen Geistlichkeit, ja sogar mancher eifersüchtigen Protestanten bereitete, eine außerordentliche, vielgeschäftige Thätigkeit (vgl. Felbiger, „Ausführliche Nachricht von der erst zu Sagan, dann aber in ganz Schlesien und der Grafschaft Glatz unternommenen Verbesserung der katholischen Schulen" S. 1—96, 1768). Ueber die Tendenz seiner Bestrebungen spricht er sich in seiner Hauptschrift: „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römisch-Katholischen bekannt gemachten Landschulreglement der Jugend nützlichen Unterricht zu geben." Bamberg und Würzburg 1772 S. 1—568) folgendermaßen (S. 63) aus: „Die alten Schulleute sahen vornehmlich nur auf das Gedächtnis und plagten die Jugend mit Auswendiglernen. Bei der neuen Lehrart sucht man a) das Gedächtnis nicht mit bloßen Wörtern, sondern auch mit Sachen anzufüllen; b) den Verstand zu üben, zum Nachdenken und Ueberlegen anzuführen; c) von allen Dingen den Grund anzugeben, daß die Jugend ihn einsehe; d) die Jugend durch Fragen (durch Katechisiren) anzuhalten. Vorhin lehrte man in den Schulen, ohne sich zu bekümmern, ob man das, was man der Jugend beibrachte, so lehrte, wie man es brauchte. Man begnügte sich in den meisten Schulen, die Kinder bloß lesen und einen kurzen Katechismus auswendig lernen zu lassen, ohne ans Schreiben, Rechnen ꝛc. zu gedenken. Jetzt bemühet man sich nichts, als was man im gemeinen Leben braucht und so wie man es brauchet, zu lehren und sowohl vernünftige als auch brauchbare, arbeitsame und gesittete Leute zu bilden. Die alten Schulleute dachten wohl kaum daran, wie sie geschwinder und besser ihren Zweck erlangen könnten. Jetzt sucht man den Schülern das Lernen zur Lust und angenehm, so wenig beschwerlich als möglich zu machen und in kurzer Zeit und mit weniger Mühe alle Kinder durch die Schule vermöge des Zusammenunterrichtens zu unterweisen. Ehedem war es der Willkür eines jeden Schulmanns überlassen, wie er unterrichten oder eines nach dem andern vortragen wolle. Nun hat man alles, was soll gelehrt werden, in Tabellen und andern Aufsätzen so geordnet, daß wenn Schulleute darnach sich nur achten, alles sowohl ordentlich als gründlich und auch so viel, als der Jugend zu lernen nöthig ist, vorgetragen wird; man fängt in allen Dingen vom Leichtesten an und geht sodann erst zum Schwereren fort und lehret das zuerst, ohne welches das Folgende nicht kann verstanden werden." — „Für alle Dinge aber, die ins Gedächtnis sollen gefaßt werden, bedient man sich eines besonderen Vortheils — nämlich der Buchstabenmethode." Das für die damaligen Zeiten eigenthümlich Neue der Felbiger'schen Methode bestand also neben dem

Katechisiren (Abfragen des Mitgetheilten) einmal in dem Zusammenunterrichten, im Gegensatz zu der bis dahin herrschenden Unmethode, wonach ein Kind nach dem andern „aufsagte." Um jenes zu bewerkstelligen, sollten die Lehrer darauf dringen, daß die Kinder einerlei Lehrbücher hätten; wenn die Schüler etwas zu lesen oder herzusagen hatten, sollten alle in demselben Tone und demselben Momente dieselben Wörter sagen, und waren die Kinder, welche im allgemeinen dieselben Kenntnisse und Fähigkeiten hatten, in Eine Classe zu vereinigen ꝛc. Was sodann das Tabellarisiren betrifft, so verstand (vergl. Hähns eigene Abhandlung von der Litteralmethode, 1777) Felbiger darunter den Gebrauch von „Aufsätzen, wodurch man das, was Schüler lernen sollen, nach allen Hauptstücken und Nebendingen, Abtheilungen, Zusätzen und Bestimmungen dergestalt zusammengeordnet hat, damit Lernende daraus nicht allein alles, was sie von dergleichen Sachen zu wissen nöthig haben, sondern auch die Ordnung ersehen können, wie eins auf das andere folgt und zusammenverbunden ist." Es gab zweierlei Tabellen: 1) solche, welche in der Form von Stammbäumen mit Klammern eingerichtet waren, und 2) solche, in denen durch bloßes Einrücken der Anfangswörter jeder Zeile die Haupt- und Nebendinge und was zu jedem gehört, unterschieden werden.*) Sie erstreckten sich auf den Katechismus, das Rechtschreiben, das Lesen, das Rechnen und enthielten theils Definitionen und systematisirende Ueberblicke, theils Inbegriffe von Regeln, und sollten so angewendet werden, daß (a. a. O. S. 59) „1) der Lehrer sie ordentlich und deutlich auf eine große Tafel mit Kreide anschreibe; 2) die Schüler diese so wie andere Dinge, welche nach dieser Lehrart auswendig gelernt werden, ins Gedächtnis fasse; 3) der Lehrer sodann das Angeschriebene wo nöthig erläutere, darüber Fragen anstelle und mache, daß sie alles deutlich einsehen; 4) immer dafür sorge, daß die Tabellen den Schülern eher beigebracht werden als die Sachen, die sie betreffen, z. B. ehe die Kinder zu numeriren oder zu addiren anfangen, muß ihnen die Tabelle vom Numeriren oder Addiren beigebracht werden." Die hinzukommende Buchstabenmethode endlich bestand dann noch darin, daß „der Lehrer die Wörter der Sätze und der Tabelle nur mit den Anfangsbuchstaben auf der Tafel bezeichnet und dieselben mit Hinweisung auf die letztere so lange wiederholt, bis die Kinder im Stande sind, die Sätze aus der Erinnerung nachzusprechen." — Wir werden über die falschen Einbildungen und Verkehrtheiten dieser Methode, welche Allgemeines vor Einzelnem, Abstractes statt Concretem, Regeln über die Sache statt Uebung in der Sache, Worte statt der Realitäten gab und in der guten Meinung, dem rein gedächtnismäßigen Unter-

*) Probe: Die katechetische Tabelle Felbigers (Heppe a. a. O. S. 94). Erklärung: (K)atechismus (h)eißt (d)as (B)uch, (a)us (d)em (d)ie (J)ugend (d)en (ch)ristlichen (R)eligionsunterricht (d)urch (F)ragen (u)nd (A)ntworten (e)rlernt. Die christliche Lehre handelt man ab

Ueberhaupt.			
Hieher gehört, was jedem Christen	theils nothwendig zu wissen ist,	daß ein Gott sei, der alles erschaffen hat und regiert.	
		daß Gott ein gerechter Richter sey ꝛc.	
	theils auch geboten und nützlich ist zu wissen,	das apostolische Glaubensbekenntnis,	
		das Gebet des Herrn,	
		den englischen Gruß,	
		zwei Gebote der Liebe ꝛc.	
Insbesondere.			
Hieher gehört eine deutliche Erkenntnis dessen, was Christen	glauben,	was Gott geoffenbart hat,	
	hoffen,		
	lieben,		
	brauchen,	was er durch seine Kirche zu glauben vorstellt ꝛc.	
	meiden,		
	üben,		
	gewärtigen sollen,		

richt zu steuern, auf einem Umweg demselben Uebel förmlich in die Hände arbeitete, welche überhaupt einen drückenden Lehrmechanismus begründete, von unserem Standpunct aus vielfach zu lächeln versucht sein. Aber wir sollen darüber nicht vergessen, wie wohlfeile Kunst es wäre, auf die schweren Mühen der ersten Pionniere auf dem noch so rauhen und brachliegenden Feld der Volksschulbildung herabzusehen, und wie selbst unsere fortgeschrittene Pädagogik fortwährend — wenn auch in anderer nur verhüllterer Gestalt — mit denselben Uebeln zu kämpfen hat. Zugleich dürfen wir die wirklich bedeutenden Förderungen nicht verkennen, welche gegenüber dem förmlich unbeholfenen und chaotischen Zustand der früheren Schulmethodik, von dem man sich kaum zu niedrige Vorstellungen bilden kann, der Volksunterricht durch Felbiger empfieng. Man denke an die ersten Anfänge des Zusammenunterrichtens und des Classen-Eintheilens, wobei zugleich zu erwähnen ist, daß auch auf dem Felde des Lese- und Schreibunterrichts (Aufführung der Buchstaben nicht nach der gewöhnlich alphabetischen, sondern nach der genealogischen Ordnung; Analyse der Buchstaben mit Hülfe der Wandtafel; richtige Haltung der Kinder beim Schreiben) wirklich wesentliche Fortschritte durch ihn angeregt und ins Leben eingeführt wurden. — Sehr charakteristisch für Zeit und Persönlichkeit ist die Thätigkeit Felbigers in dem Gebiete des volksmäßigen Religionsunterrichtes, welchem drei von ihm auf der Grundlage des Canisius'schen Katechismus ausgearbeitete Katechismen (aus dem Jahre 1766) dienen sollten. Der erste für die kleinen Kinder bestimmt, nur 1 Bogen stark, bestand bloß aus kurzen Sätzen, ohne Fragen und Antwort; er „gehörte bloß vor das Gedächtnis" und war „in der Schule wörtlich auswendig zu lernen mit einer Tabelle, nicht zu erklären." Im zweiten für Kinder von 7 bis 10 Jahren „ist vor den Verstand geforget. Er enthält mehr Sätze und Erläuterungen in Frag und Antwort. Auch dieser wird auswendig gelernt, allein stets mit Erklärungen, daß Kinder von allem Begriffe bekommen. Der dritte ist sehr ausführlich, ohne Frag und Antworten. Dieser enthält noch mehr und weitläufigere Erklärungen der Glaubenslehren und Lebenspflichten, die Beweisstellen aus der heiligen Schrift, und Ermahnungen nebst rührenden Beweggründen zur Ausübung der Religion. Sein Zweck ist, daß die älteren Kinder von den Lehren überzeugt und ihr Wille bewegt werde." Wir sehen, die Grundfehler der Felbiger'schen Methode wiederholen sich auch auf diesem Gebiete. Was aber den Inhalt der Katechismen betrifft, so ist derselbe bezeichnet durch eine vorherrschend moralisch-praktische Haltung, eine möglichste confessionelle Weitherzigkeit, und den Versuch einer biblischen Begründung, wie denn Felbiger auch eine Ausgabe der 4 Evangelien und sonntäglichen Perikopen in einer deutschen Uebersetzung in seinen Schulen einführte! — So sprach sich in den Bestrebungen Felbigers, im Gegensatz zu der bisher gepflegten mönchisch und jesuitisch-hierarchischen Cultur, wenn auch vielfach auf eine einseitige Weise, „doch jener echte Geist des Christenthums aus, der anstatt an die Verherrlichung der Auctorität des Papstthums und der Hierarchie der äußern Kircheninstitute zu denken, sich auf das zu richten suchte, was dem christlichen Volke Noth that, damit es christlich und gottselig erzogen werde" (Heppe a. a. O. S. 98). Und in diesem Streben lag die tiefere sittliche Bedeutung der echt volksthümlichen Thätigkeit Felbigers, die wir ob seinen unbeholfenen methodischen Versuchen nicht übersehen dürfen, und die in vielen warmen Aeußerungen christlicher Humanität hervortritt.

Bald sollte sich jedoch für Felbiger ein noch viel größerer Wirkungskreis eröffnen. Auch in dem benachbarten Oesterreich unter Maria Theresia war eine neue Zeit erschienen. Die Erschütterungen des österreichischen Staats im österreichischen Erbfolgekrieg und dem 7jährigen Krieg hatten hier das rege Bedürfnis gänzlicher Veränderungen in der Staatsverwaltung, der Vermehrung und Stärkung der materiellen Staatskräfte und im Gegensatz zu der früheren Vernachläßigung der Volkszustände ein eifriges Streben, die unteren Volksclassen geistig und sittlich zu heben, hervorgerufen. Das Vorbild des preußischen Staats und insbesondere die Thätigkeit auf dem Felde der Volksbildung in dem benachbarten Schlesien erregten Aufsehen. Der Einfluß der Jesuiten war allmählich

unter dem Einfluß des bekannten, von Maria Theresia (1745) berufenen holländischen Arztes und vertrauten Berathers der Kaiserin, van Swieten, gebrochen. (Ueber diese Verhältnisse — vergl. Beidtel, Ueber die österreichischen Unterrichtszustände in den Jahren 1740—1792. Sitzungsbericht der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften. Phil. hist. Classe. 1851. 2. S. 707 f. S. 743 f. v. Helfert, die Gründung der österr. Volksschule durch Maria Theresia. Prag 1860.) Im Zusammenhang damit fühlte es die Regierung als ihre Pflicht, das bisher rein der Sorge der Kirche überlassene Gebiet der Schule und insbesondere auch der Volksschule in ihre eigene Hand zu nehmen. Das Schulwesen erschien als eine wichtige Staatssache (vgl. Sonnenfels, Handbuch der Polizeiwissenschaft 1770 S. 125 f. „Das Schulwesen ist ein Politikum," Hofdecr. v. 13. Oct. 1770). Es war daher schon 1770 in Wien eine staatliche Centralschuldirection errichtet und zu gleicher Zeit (22. October 1770, s. Sammlung der k. k. Verordnungen und Gesetze. Wien 1780. Band VI. S. 299) zu Wien eine Normalschule gegründet worden, „in welcher die Jugend nicht nur in verschiedenen Classen abgetheilt, nach einer neuverbesserten und mit keinem Gedächtniszwang versehenen (!) Lehrart, in den Glaubenslehren, im Lesen, Schreiben und Rechnen, wie auch in den Grundsätzen der deutschen Muttersprache, in der regelmäßigen Anwendung derselben bei vorkommenden Geschäften des gemeinen Lebens, in der Erdbeschreibung, in der Religions- und Vaterlandsgeschichte, in den Regeln der sittlichen Klugheit und Wohlanständigkeit gründlichen Unterricht, durch eigens hiezu bestellte geistliche und weltliche Lehrer empfangen, sondern auch künftige Schullehrer zur ausübenden Kenntnis aller obigen Wissenschaften und der mit dem praktischen Lehramt verbundenen praktischen Vortheile und Pflichten angeführt werden sollen." Sofort war im Jahr 1773 die förmliche Aufhebung des Jesuitenordens erfolgt. Nun sollten die umfassenden Plane der österreichischen Regierung im größeren Maßstabe im ganzen Land durchgeführt werden. Zu dieser Reform des österreichischen Schulwesens ward Felbiger, nachdem ihm König Friedrich auf den besondern Wunsch der Kaiserin den erforderlichen Urlaub ertheilt hatte, im Jahre 1764 berufen und ihm daher die Stelle eines „Generaldirectors des Schulwesens für die österreichischen Staaten" übertragen. Die Grundlage für die von ihm sofort hier entwickelte umfassende organisatorische Thätigkeit bildete die durch ihn entworfene „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen königl. Erbländern" vom 6. Dec. 1774, § 21—24 (Sammlung der k. k. österreichischen Gesetze. Wien 1780. Band VII. S. 116 f.). Es ist hier nicht der Ort, auf den Inhalt dieses Gesetzes, das eine höchst bedeutende Stelle in der Geschichte des österreichischen Schulwesens einnimmt (Einleitung: „Da die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen, ein genaueres Einsehen erfordert, so hat dieser Gegenstand alle Aufmerksamkeit um so mehr auf sich gezogen, je gewißer von einer guten Erziehung und Leitung in den ersten Jahren die ganze künftige Lebensart aller Menschen und die Bildung des Genies und der Denkensart ganzer Völkerschaften abhängt, die niemals erreicht werden kann, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsternis der Unwissenheit aufgeklärt und jedem der seinem Stand angemessene Unterricht verschafft wird"), näher einzugehen. Genug, daß dadurch die Grundsätze der Hähn-Felbiger'schen Schulmethodik auch auf das österreichische Schulwesen übergetragen und in den organisirten genannten dreierlei Arten von Schulen, wozu noch besondere Repetitionsschulen am Sonntag kamen, der Unterricht auf der Grundlage obligat eingeführter Lehrbücher und Tabellen, geregelter Winter- und Sommerschulzeit, einer (für jeden Unterrichtsgegenstand besonders) gegliederten Classeneintheilung, genauer bis ins Detail ausgearbeiteter Normallectionspläne und sorgfältiger staatlicher Aufsicht ein bis zur Starrheit festes System des Volkunterrichtswesens zu schaffen gesucht wurde. Vorläufig beschränkte sich die Thätigkeit Felbigers und die neue Schuleinrichtung auf Wien und das eigentliche Oesterreich, fand jedoch immer mehr Anerkennung (vergl. die Schrift Felbigers: Größe der Wohlthat der Normalschulen. Prag 1781) und griff schon in den nächsten Jahren auch in den

andern Erbländern, namentlich in Böhmen Platz, wo der bekannte Dechant Ferdinand Kindermann zu Kaplitz (von Maria Theresia wegen der Verdienste um das Schulwesen mit dem Namen „von Schulstein" in den Adelstand erhoben) seinen Bestrebungen bereits vorgearbeitet hatte und durch Verbindung von industriellen Beschäftigungen mit der Schule dem ganzen Unterrichtssystem noch einen neuen praktischen Charakter aufzuprägen versuchte. Ja bald zeigte sich der Einfluß der Felbiger'schen Reformen im ganzen katholischen Deutschland, wo im Anschluß an seine Richtung und Methodik ein bisher ungekannter Eifer in Beschaffung eines gedeihlichen Volksschulwesens auf den verschiedensten Territorien hervortrat. (Man vergleiche z. B. die Nachrichten über die Organisationen im geistlichen Reichsstift Neresheim, s. meine Sammlung der württembergischen Schulgesetze S. 54; in den Bisthümern Bamberg und Würzburg s. Franz Ludwig v. Erthal, Fürstbischof von Bamberg und Würzburg v. Bernhard. [Dr. Herrmann Reuchlin.] Tübingen 1852; im Bisthum Münster vgl. Geschichte v. Fürstenbergs und Overbergs.)

In Oesterreich selbst war Felbigers Wirksamkeit nur zu kurz. Schon im Jahre 1778, als der bairische Erbfolgekrieg auszubrechen drohte, erhielt Felbiger von Friedrich II. den Befehl, entweder nach Schlesien zurückzukehren oder auf die Abtei Sagan zu verzichten. Felbiger glaubte, um sein begonnenes Lieblingswerk gegen die zahlreichen und einflußreichen Widersacher zu schützen, das Letztere thun zu müßen, und die Kaiserin Maria Theresia gab ihm zur Entschädigung die Probstei Presburg und eine jährliche Pension von 6000 fl. Aber das Merkwürdige und noch nicht gehörig Erklärte ist, daß Felbiger schon unter Joseph II. (1780 Regierungsantritt) auf die Seite geschoben ward und seine mehr stillen Bemühungen — vielleicht unter der unruhigen auf augenblickliche Erfolge dringenden Thätigkeit, welche die neue Regierung bezeichnete — nicht mehr die alte Unterstützung fanden. Er erhielt den Befehl, sich auf seine Probstei nach Presburg zu begeben und auf die Verbesserung des ungarischen Schulwesens sein Augenmerk zu richten. Hier starb am 17. Mai 1788 der thätige, vielgeschäftige*) Mann, dessen Persönlichkeit wir in dem Maße schätzen werden, als uns warme, energische Hingabe der vollen Lebenskraft an ein erkanntes und ergriffenes edles Ziel, und insbesondere an die eben so unendliche als dornenvolle Arbeit für Humanisirung des Volks in ihrem sittlichen Werth hoch steht. Seine Wirksamkeit selbst aber wird uns um so bedeutender erscheinen, je unbefangener und gerechter wir das vielfach verkannte 18te Jahrhundert mit seinen sittlich und intellectuell unsäglich traurigen Zuständen und seinen frischen Lebenstrieben wie auf andern, so auf dem pädagogischen Gebiete werden beurtheilen lernen. — Leider freilich haben die Früchte derselben durch eine tragische Fügung in das Gegentheil von dem, was der edle Mann erstrebte, sich verkehrt. Während mit dem Tode Josephs II. (1790) und Leopolds II. (1792) und dem damit zusammenhängenden Einbrechen kirchlicher Reaction der sittlich befruchtende, humane und intellectuelle Hebung erstrebende Geist Felbigers einem kirchlich exclusiven und verfinsternden Geiste weichen mußte, wußte der Jesuitismus mit schlauer und kluger Berechnung die von Felbiger geschaffenen starren Unterrichts- und Schulformen dazu zu benützen, um darauf jenen drückenden Schul- und Lehrmechanismus zu gründen, welcher das österreichische Schulwesen bis vor kurzem charakterisirte und hier jeder freien und wahren Bildung einen beinahe unübersteiglichen Damm entgegensetzte. So kam es, daß zu gleicher Zeit, während in Norddeutschland, der ursprünglichen Heimat der monströsen Literalmethode, die freie — wenn auch langsame — Entwicklung des geistigen und pädagogischen Lebens von selbst über solche verunglückte Versuche hinaustrieb, das Verkehrte derselben bald in klares Licht stellte (vergl. die Schrift: Freimüthige Beurtheilung der österreichischen Normalschulen 1783. Niemeyer, schon in der ersten Ausgabe seiner

*) Ein vollständiges Verzeichnis von Felbigers zahlreichen Schriften (auch aus dem Gebiet der populären Naturkunde) s. in Meusels Lexikon der von 1750—1800 verstorbenen deutschen Schriftsteller III. S. 297 ff.

„Grundsätze für Erziehung und Unterricht" 1786) und für neue tiefgreifende Regungen Raum schaffte (v. Rochow, Gründung seiner Dorfschule 1773. Basedows Philanthropin, 1774), jene in dem von dem nationalen Leben und freier geistigen Regsamkeit sich abschließenden Oesterreich zu einem wahrhaft traurigen, starren, allen Geist tödtenden System sich verhärtete. Welche Warnung liegt aber darin für jede ihre natürlichen Grenzen verkennende Staats- oder Kirchenpädagogik! **Eisenlohr †.**

Fellenberg (Philipp Emanuel von F.). Literatur: Allgemeine Zeitung von 1844, Nr. 332. Beilage. Ohne Zweifel von demselben Verfasser: Fellenbergs Leben und Wirken von W. Hamm. Bern 1845. Diese Schrift giebt auch ein Verzeichnis der von und über Fellenberg und seine Anstalten erschienenen Aufsätze und Schriften, welches aber ebenso unvollständig ist, wie die eben daselbst enthaltene Aufzählung der namhafteren Männer, welche an Fellenbergs Anstalten wirkten. Neuer Nekrolog der Deutschen, 1844. 2. S. 746—753. Der historische Theil des Artikels ist fast wörtlich gleichlautend mit den angeführten Aufsätzen von W. Hamm, der kritische Theil aber, selbständig bearbeitet, enthält sehr richtige Urtheile.

Emanuel von Fellenberg war in dem ersten Viertel dieses Jahrhunderts ein in allen Ländern der Erde, die von christlicher Civilisation berührt sind, berühmter und gefeierter Name. Er verkehrte mündlich und schriftlich mit den ausgezeichnetsten Zeitgenossen, unter welchen es genügen wird, neben vielen gekrönten Häuptern die Namen eines W. v. Humboldt, Goethe, Fichte, Sieyés, Abbé Grégoire, Capo d'Istria, Kosziuszko, Lord Brougham, Montgelas, von Gagern zu nennen. Sein Briefwechsel, welcher ohne Zweifel in den Händen seiner Familie ist, muß unter den Correspondenten mit wenigen Ausnahmen die hervorragendsten Namen auf dem Gebiete der neuesten Culturgeschichte enthalten. Seinen Ruhm verdankt Fellenberg seinen landwirthschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen, insbesondere dem von ihm zuerst praktisch durchgeführten Gedanken, die Volksbildung und Volkserziehung in eine fruchtbare Verbindung mit dem Landbau zu bringen.

Schon Fellenbergs Abstammung und Erziehung waren geeignet, in ihm hohe Gedanken und ideale Strebungen zu erwecken. Geboren (27. Juni 1771) im Schoße einer wohlhabenden altbernischen Patricierfamilie, von mütterlicher Seite ein directer Nachkomme des holländischen Admirals Tromp, verlebte er seine ersten Jahre unter den Augen eines wissenschaftlich gebildeten, ernsten und liebevollen Vaters, welcher eine hohe Stellung in der Gesellschaft einnahm, und einer zärtlichen, frommen und aufopfernden Mutter, welche durch Erzählungen von den Großthaten ihrer Ahnen des Knaben hochstrebenden Sinn befeuerte. Später genoß er den Unterricht Renggers, des nachmaligen Cultministers der helvetischen Republik, und verweilte auch einige Zeit in dem Institute des bekannten Dichters Pfeffel in Colmar. Bereits an diese Zeit aber knüpften sich Erinnerungen, welche bestimmend auf die spätere Richtung des Mannes einwirkten. Häufige Besuche Pestalozzi's im elterlichen Hause flößten ihm frühe eine große Achtung vor dem Streben dieses Mannes ein. Eine Rede, welche sein Vater im Jahre 1786 über die Nothwendigkeit einer Verbesserung der Nationalerziehung in seiner Eigenschaft als Präsident der helvetischen Gesellschaft hielt, machte einen solchen Eindruck auf ihn, daß er auf einmal die Bedeutung des Unterrichts und der Erziehung erfaßte und von nun an diesem Gegenstand seine ganze Aufmerksamkeit zuwandte. Nimmt man hinzu, daß seine Entwicklung in ziemlich freier Weise vor sich gehen konnte, so daß er gegen scholastische Pedanterie und gewissenlose Bequemlichkeit seiner Lehrer sich offen auflehnte, daß er frühe durch Pestalozzi, durch seinen Vater und seine Mutter auf die Zustände des Volks aufmerksam gemacht, abstracten wissenschaftlichen Studien weniger Geschmack abzugewinnen wußte, während er auf vieljährigen Reisen in seinem Vaterland die Arbeit, die Mühe, den Druck und die Verwahrlosung des Volks kennen lernte, daß er von Anfang an seine eigenen Wege gieng, sich selbst von der Gesellschaft seiner Alters- und Standesgenossen zurückzog, deren Genüsse und Freuden mied, sich auch erlaubte Vergnügungen versagte und auf die nothwendigsten Bedürfnisse sich beschränkte, so findet man

in dem Knaben und Jüngling die Grundzüge von dem angedeutet, was einst der Mann werden sollte.

Nachdem Fellenberg im Anfang der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts in Tübingen jus, doch mehr noch politisch-philosophische Wissenschaften studirt, reiste er 1794 nach Robespierre's Sturz nach Paris, wo er mit Sieyés und Abbé Grégoire bekannt wurde. Nach Hause zurückgekehrt wurde er, weil er gegen die Privilegien des Patriciats Journalaufsätze und Brochüren schrieb, als Revolutionär verdächtigt. Als im J. 1798 die Franzosen in die Schweiz einfielen, wurde Fellenberg, der vergeblich den Landsturm gegen sie zu organisiren suchte, proscribirt, flüchtete nach Deutschland und dachte sogar daran, nach Nordamerika auszuwandern. Allein bald änderte sich die Lage der Dinge. Fellenberg wurde zurückberufen und als Gesandter nach Paris geschickt, um die Abberufung der französischen Agenten, welche ein förmliches Raubsystem in der Schweiz etablirt hatten, zu bewirken, was ihm auch theilweise gelang. Aber diese diplomatisch-politische Thätigkeit entleidete ihm gründlich. Er zog sich von allem öffentlichen Wirken zurück, kaufte 1799 von der Familie Erlach den vernachläßigten Wylhof, von ihm Hofwyl genannt, und widmete sein ganzes Leben ausschließlich und mit unermüdlicher Beharrlichkeit der Aufgabe der Erziehung, wobei er nicht bloß das Individuum ins Auge faßte, sondern ausgieng von dem großartigen Gesichtspunct des Staatsmanns, welcher in der Erziehung das Hauptmittel erkannte, die Wohlfahrt der Nationen und der Menschheit zu begründen.

Die ersten Jahre verwandte Fellenberg auf die landwirthschaftliche Verbesserung des sehr herabgekommenen Gutes, welches infolge seiner einsichtigen, rastlosen und wohlberechneten Bemühungen aus einem Herrenhof zu einer blühenden Colonie anwuchs, in welcher sich auf dem Grunde einer rationellen Bewirthschaftung um zahlreiche pädagogische Anstalten von allen Stufen eine blühende gewerbliche und selbst kaufmännische Thätigkeit ansiedelte. Fellenbergs hohe Verdienste um die Landwirthschaft mögen an einem andern Orte ihre Stelle finden. Hier haben wir es mit den Erziehungs- und Unterrichtsanstalten zu thun. Im J. 1804 gründete Fellenberg die Armenschule (auch landwirthschaftliche Schule genannt), in welche er zuerst arme verwahrloste Knaben, selbst Sträflinge aufnahm, um sie durch zweckmäßige Arbeit, vorzugsweise landwirthschaftliche, aber auch gewerbliche, und daneben hergehenden Unterricht zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft zu bilden. Später wurden auch Söhne von wohlhabenderen Eltern gegen mäßige Pension aufgenommen. Es sind dabei vorzugsweise zweierlei Principien ins Auge zu fassen. Die Schule sollte durch die Arbeit der Zöglinge sich selbst erhalten; der Unterricht, welcher neben der Arbeit hergieng, sollte im Lichte der Erholung erscheinen, weshalb die Stunden auch zu der Zeit stattfanden, welche zur Arbeit weniger geeignet sind, z. B. Winters Morgens frühe, Abends spät bei Lichte, um die Mittagszeit. In wie ferne das Erstere erreicht wurde, das läßt sich wohl nicht bestimmt nachweisen. Es wurde zwar bis auf den kleinsten Knaben genaue Buchführung eingehalten, der Werth seiner Arbeit taxirt und eben so die Kosten seines Unterhalts verzeichnet. Aber bei dem Ineinandergreifen der verschiedenen Arbeitsgebiete und Lehrinstitute ist es wohl kaum möglich, zu einem klaren Resultat zu gelangen. Es muß jedoch angeführt werden, daß Fellenberg die Ueberzeugung hatte, die Schule erhalte sich selbst, wobei er sich freilich, wie wir glauben, einer Illusion hingegeben hat. Die im J. 1816 im Verein mit Linth-Escher gegründete Linthcolonie in Glarus gieng ebenfalls von diesem Grundgedanken aus. Und vielleicht um den Beweis schlagender zu führen und ein reineres Resultat zu erzielen, wurde im J. 1823 die kleine Colonie in Maykirch, in der Nähe von Hofwyl, gegründet. 11 Knaben und 1 Lehrer erhielten dort ein nicht ausgebautes Haus und ein Stück wüsten Feldes sammt den nöthigen Vorschüssen. Die kleine Wirthschaft, freilich von edlen Menschenfreunden und wohl auch von der Muttercolonie vielfach unterstützt, gedieh und kam zu Kräften. Das Gütchen konnte angeblich seine Verbindlichkeit decken und zuletzt zu einem lohnenden Preis verkauft werden (Hamm, Fellenbergs Leben ꝛc. S. 24). Aber man hat auch hier in die Rechnungsführung doch keinen

reinen Einblick gewinnen können, wenn man auch auf die für die Anstalt sehr werthvollen Geschenke — Capo d'Istria stiftete bei einem Besuch eine Kuh — kein besonderes Gewicht legen will. Referent fand die Colonie, welche eine reizende Lage hatte, im Anfang der 30ger Jahre in einem kümmerlichen Zustand. Die Ansicht, daß Armenanstalten dieser Art sich selbst erhalten können, dürfte wohl nach den zahlreichen Erfahrungen, die indessen überall gemacht worden sind, als beseitigt zu betrachten sein. (Vgl. den Art. Wehrlianstalten S. 295 ff.)

Dagegen ist der zweite oben erwähnte Grundsatz, daß der Unterricht eine Erholung von der Arbeit sein soll, nicht leicht irgendwo vollkommener durchgeführt worden. Referent hat, so oft er in einem dritthalbjährigen Aufenthalt in Hofwyl dem Unterricht der Armenschule angewohnt oder die Knaben hat in die Unterrichtsstunden ab- und zugehen sehen, eine Munterkeit, Fröhlichkeit und Frische wargenommen, welche bei dem Gedanken, daß dieselben eben von der Handarbeit und zum Theil von sehr anstrengender herkamen, höchst überraschend war und sich nur erklären ließ aus der inneren Freude, welche der Unterricht ihnen gewährte, sowie freilich auch aus der verhältnismäßig behaglicheren Situation, in welche der Arbeiter beim Unterricht übergeht. Dabei muß bemerkt werden, daß Tüchtiges geleistet wurde. Referent hat große Reliefs von Theilen der Schweiz gesehen, von den geschickten Händen dieser Arbeiter gefertigt. Einzelne Zöglinge dieser Armenschule wurden als Erzieher und Lehrer an den höheren Anstalten benützt und haben sich später als Lehrer in der Schweiz vortheilhaft ausgezeichnet. In der Gründung und Erhaltung dieser Armenschule erblickt Referent das Hauptverdienst Fellenbergs. Er ist zwar nicht der Schöpfer des Gedankens. Dieser Ruhm gebührt Pestalozzi. Aber er hat die Idee, die Pestalozzi geboren, zur Klarheit durchgearbeitet; er hat das, was Pestalozzi nicht zu verwirklichen vermochte, praktisch so durchgeführt, daß die Armenschule in Hofwyl als die Mutteranstalt der zahlreichen indessen in und außer Europa entstandenen Anstalten betrachtet werden muß.

Gedenken wir überhaupt hier des Verhältnisses Fellenbergs zu Pestalozzi, das sich schon von der näheren Beziehung herschreibt, in welcher der 24 Jahre ältere Pestalozzi zu Fellenbergs elterlichem Hause stand. Gleichheit der pädagogischen und sittlichen Grundanschauungen und Gleichheit des Strebens mußte beide zusammenführen. Beide waren so hingenommen von der Bedeutung der Erziehung, daß sie jeder seinen ursprünglichen Beruf verließen und sich den pädagogischen Interessen ausschließend hingaben. Beide „jammerte des Volks." Beide kannten das nicht, was man Lebensgenuß nennt. Beide waren so eigenthümlich geartet, daß es scheinen konnte, jeder wäre zur Ergänzung des andern geschaffen, und beide zusammen müßten die erfolgreichste Wirksamkeit entfalten können. Sie haben auch zweimal zu gemeinsamem Wirken sich vereinigt im J. 1804 und im J. 1817. Aber sie trennten sich beidemal bald wieder und zwar nicht ohne Bitterkeit. Lassen wir dahin gestellt, welche Schuld hieran andere tragen, namentlich die Gehülfen und Lehrer Pestalozzi's, deren Privatinteressen und Machinationen. Wir finden in der Eigenthümlichkeit beider Männer noch Gründe genug, welche es begreiflich machen, daß sie im Leben nicht zusammengehen konnten. Beide waren pädagogische Schwärmer, aber Pestalozzi schwärmte für die Seelen, Fellenberg für die Staaten und das Menschengeschlecht; Pestalozzi sah in dem Geringsten einen Gegenstand seiner Liebe und Fürsorge, Fellenberg fand in dem Glücke der Staaten und dem Heile der Menschheit einen würdigen Gegenstand seines Strebens.*) Wenn Pestalozzi die weltbeglückenden Plane seines Collegen zu großartig erscheinen mochten, so konnte Fellenberg im kleinen und einzelnen hart, rücksichtslos, gewaltthätig verfahren. Fellenberg war ein geborener Herrscher, er hat niemals Gleiche neben sich geduldet, er hat sich auch mit der neuen liberalen Re-

*) Als Pestalozzi im J. 1804 seine Anstalt nach Münchenbuchsee in Fellenbergs nächste Nähe verlegt hatte, so proponirte Fellenberg sofort die Errichtung einer gemeinsamen Erziehungsrepublik in der Schweiz mit Errichtung von unter sich zusammenhängenden Bildungsanstalten in allen Cantonen der Schweiz. Hamm S. 14 und Nekrolog d. D. S. 750.

gierung in Bern nach dem J. 1831 als Mitglied des Erziehungsraths nicht stellen können. Er war auch darin ein Herrscher, daß er persönlich imponirte und, wo er es nöthig fand, trotz der Einfachheit seiner Lebensweise und seines Auftretens, zu repräsentiren wußte. Er war aber nicht nur ein Herrscher vermöge seines Temperaments, sondern auch vermöge seines Geistes und insbesondere vermöge seines bedeutenden Organisationstalentes und seiner rastlosen geordneten Thätigkeit. Man muß die Ordnung und Sauberkeit gesehen haben, welche in Hofwyl in allen Stücken und an allen Orten herrschte, in den Ställen sowohl wie in dem Salon des „Stifters"; man muß wissen, wie wohlberechnet alles ineinandergriff, wie die verschiedenen Anstalten einander unterstützten, wie die verschiedenen Kräfte ausgebeutet wurden, wie die zahlreichen Mitglieder der Fellenberg'schen Familie selbst nach den verschiedensten Richtungen hin den Zwecken der Anstalt dienstbar waren, wie dann der „Stifter" selbst über allem waltete, frühe auf, überall gegenwärtig, bald zu Fuß, bald zu Pferd, alles überwachend, auf den Gang der Politik eben so aufmerksam, wie auf die kleinen Verhältnisse seiner Schulen oder seines Viehstandes, in zahlreichem brieflichem Verkehr stehend mit den ausgezeichnetsten Männern und von nicht minder zahlreichen Besuchen des In- und Auslandes beehrt. Gewiß, wenn man auch durch manches in Hofwyl erinnert wurde, daß man hier eher in einer τυραννίς*) im bessern Sinn des Worts als in einer Republik lebe, man konnte nicht umhin, den Geist des Mannes zu bewundern, der diese Schöpfung ins Leben gerufen, organisirt und hernach fast ein halbes Jahrhundert lang mit Thatkraft und Einsicht geleitet hat.

Man sollte meinen, Pestalozzi hätte sich sollen in eine solche Natur finden können. Allein bei genauerer Betrachtung der Sache wird man sich vom Gegentheil überzeugen. Pestalozzi war in Betreff der pädagogischen Befähigung Fellenberg weit überlegen. Fellenberg hat seine mangelhafte Anlage zum praktischen Lehrer, obgleich oder eigentlich weil er Vorträge hielt über Theorie der Landwirthschaft, documentirt. Es fehlte ihm das für einen erfolgreichen Unterricht nothwendigste Erfordernis, die Fähigkeit aus sich herauszutreten und in die Anschauungen und Vorstellungen anderer einzugehen. Es fehlte ihm ferner an speciellen und positiven Kenntnissen in den Schulwissenschaften. In beiderlei Hinsicht war ihm Pestalozzi weit überlegen, wie denn die Verbesserung der Methodik, welche gebaut ist einmal auf die Kenntnis des jugendlichen Geistes, sodann auf das Verständnis des Lehrstoffs, als ein Hauptverdienst Pestalozzi's bezeichnet werden muß. Fellenbergs hochstrebendem Geiste schienen diese Dinge klein, Pestalozzi's feinfühlendem Sinne erschienen sie sehr wichtig. Es läßt sich denken, daß auch hierin Fellenberg ordnen und befehlen wollte, ebenso aber auch, daß Pestalozzi hierin sich nicht unterordnen konnte. In anderer Beziehung kehrte sich das Verhältnis um. Pestalozzi war ein Mann, der sich gehen ließ, im Aeußern höchst unscheinbar, fast dissolut, in ewiger pecuniärer Bedrängnis, er wollte sich in keine feste Ordnung fügen, weil ihm dies alles zu kleinlich schien. Fellenberg war keineswegs karg — er konnte splendid sein und die großartigsten Opfer bringen — aber sparsam, berechnend, streng geordnet, immer bei Kasse, weil ihm die Sorge für diese Dinge wichtig schien. Fellenberg hatte auch für die Zeit ihrer Vereinigung die ökonomische Leitung zu übernehmen sich verbindlich gemacht. Hierin nun sich unterzuordnen war Pestalozzi nicht möglich. Wenn es ihm schwer war gegen seine Natur anzukämpfen, so wurde die Schwierigkeit erhöht durch die herben Formen, in welche Fellenberg seine ökonomischen Anordnungen kleidete, Formen, deren sich zu entschlagen Fellenbergs Natur ebenso sauer eingieng, als der Pestalozzi's, sie zu tragen.**)

---

*) Fellenberg that sich häufig, besonders gegenüber von Angehörigen monarchischer Staaten etwas darauf zu gute, daß er „ein Republikaner" sei. Nichts desto weniger nahm er keinen Anstand, dem Lehrerconvent einmal zu wissen zu thun, daß er „keine Landstände" brauche.

**) Fellenberg, von welchem Referent niemals ein bitteres Wort über Pestalozzi gehört, der aber mit einem Bedauern sich über Pestalozzi's Schwachheiten äußerte, welches aus einem nicht ganz berechtigten Bewußtsein der Ueberlegenheit zu fließen schien, wie sie Praktikern gegenüber von

Pestalozzi war eine kindliche Natur, naiv, gemüthlich, voll Vertrauen und Liebe zu den Menschen, aber auch leicht verletzt und zurückgestoßen, wenn sein Vertrauen getäuscht war, schwer wieder zurechte zu bringen, und wie er selbst allen Menschen mit Wohlwollen zuvorkam, so wollte er auch selbst nicht rauh angelassen sein. Ein solcher Charakter konnte nicht wohl in die Länge sich vertragen mit einem Manne wie Fellenberg, der, obwohl er in dem einen Puncte der Volkserziehung mit Pestalozzi schwärmte, doch sonst fast in allem ihm ganz unähnlich war; ein Mann der Vorsicht, der Berechnung, des praktischen Verstandes, voll Energie und Consequenz verkehrte er mit Menschen stets im Andenken an die Zwecke, zu welchen er sie brauchen konnte, und ließ bald diplomatische Feinheit spielen, bald gieng er mit Schärfe und Heftigkeit zu Werke. Sollten beide zusammengehen, so lag es im Interesse der Sache, daß derjenige, der von Natur darauf angelegt war, auch den Ton angab. Dies war Fellenberg. Pestalozzi aber, wiewohl keineswegs unfügsam, fühlte sich von Fellenberg abgestoßen. Er wollte sich Fellenberg nicht nur nicht unterordnen, sondern wollte nicht mit ihm zusammengehen. Wir glauben übrigens, wiewohl wir zugestehen, daß Pestalozzi ein reicherer und edlerer Geist war als Fellenberg, daß Pestalozzi von Fellenberg weniger einseitig und billiger beurtheilt wurde, als Fellenberg von Pestalozzi. Dies mag über das Verhältnis beider Männer genügen.

Wenn aber von der Armenschule in Hofwyl die Rede ist, so muß vor allem der Name des Mannes genannt werden, welchen ausgewählt zu haben Fellenbergs Ruhm ist, welchem aber die Schule selbst den größten Theil ihres Ruhmes verdankt; wir meinen Wehrli. Dieser schlichte und einfache Mann, der keine höhere Bildung genossen, vereinigte in einem seltenen Maße die Eigenschaften in sich, welche der Hausvater und Lehrer einer Armenschule haben soll. Kenntnisreich und von ausgezeichnetem Lehrgeschick, dabei sich weise beschränkend auf den Kreis seiner Anstalt, erfahren in allen landwirthschaftlichen Geschäften, das ganze Leben der Zöglinge vom frühen Morgen bis zum späten Abend theilend, mit den Bedürfnissen der Einzelnen und der Anstalt aufs genaueste bekannt, ruhig und doch immer eifrig, rastlos thätig und nie erschöpft war er, Fellenbergs geistige Kraft und Ueberlegenheit anerkennend, ein treffliches Werkzeug für Fellenbergs Zwecke, welcher ihm wiederum großes Vertrauen schenkte und ihm in seinem Kreise freien Spielraum ließ. Referent erinnert sich wenige Menschen kennen gelernt zu haben, welche er so ganz an ihrer Stelle gefunden hätte wie Wehrli. Mit seinem Eintritt im J. 1810 hob sich die Schule, welche bis dahin im Kampfe mit mancherlei Schwierigkeiten nicht recht hatte gedeihen wollen, zu jener anerkannten Musterhaftigkeit, durch welche sie die Mutter zahlreicher Töchteranstalten in und außer Europa, Hofwyl aber mitten in sehr unruhigen und kriegerischen Zeiten ein Gegenstand gespanntester Aufmerksamkeit, eine Art Wallfahrtsort für alle diejenigen geworden ist, welche sich für das Wohl der Menschheit, besonders der niederen Volksclassen und für die Lösung der schwersten socialen Probleme interessiren (vgl. den Art. Wehrlianstalten). Daß er auch in selbständiger Stellung sich zu bewegen wußte, hat er später als vieljähriger Vorstand der Thurgauer Normalschule bewiesen, wohin er im J. 1834 berufen wurde.

Indessen waren es nicht allein die Verhältnisse der niederen Volksclassen, welche Fellenberg ins Auge faßte. Im J. 1807 wurde zur Bildung rationeller Landwirthe ein höheres landwirthschaftliches Institut gegründet, welches einer großen Frequenz sich erfreute und von dem aus die meisten landwirthschaftlichen Anstalten Europa's sich gebildet haben; großartige landwirthschaftliche Volksfeste, landwirthschaftliche Vereine lehnten sich an diese Anstalt an und gaben weithin Impulse zur Nachahmung. — Zum Glanz Hofwyls

---

unbeholfenen Theoretikern öfters eigen ist, erzählte manche Anekdoten über die ungeordnete Haushaltung, die Pestalozzi führte, so unter anderem, Pestalozzi habe die üble Gewohnheit gehabt, tief in die Nacht hinein bei brennendem Licht im Bette zu lesen, sei auch wohl eingeschlafen, ohne das Licht zu löschen. Fellenberg nun habe die Anordnung getroffen, daß Pestalozzi zum Schlafengehen nur ganz kurze Lichtrestchen zur Verfügung gestellt wurden. Darüber sei es zu heftigen Auftritten gekommen. Man sieht, wie unbillig und doch fast wie nöthig diese Bevormundung war.

trug nicht wenig bei die im J. 1808 errichtete Erziehungs- und Bildungsanstalt für Söhne höherer Stände, von Fellenberg vorzugsweise die wissenschaftliche Anstalt genannt, für welche später ein eigener Erziehungspalast — das große Haus — erbaut wurde. Die Anstalt war zuerst bis etwa zum Anfang des dritten Jahrzehntes dieses Jahrhunderts vornehmlich besucht von Söhnen des hohen Adels von ganz Europa und regierender Häuser, z. B. von Württemberg, Sachsen-Hildburghausen, Weimar, Mecklenburg, Sardinien. Später änderte sich dies und es fanden sich besonders Söhne aus reichen industriellen Familien, man kann sagen aus allen Theilen der Erde hier ein. Noch im Anfang des vierten Jahrzehntes dieses Jahrhunderts traf man hier Nord- und Südamerikaner, Portugiesen, Spanier, Franzosen, Italiener, besonders viele Engländer, Schweizer, am wenigsten Deutsche, wogegen die Lehrerschaft vorzugsweise aus Deutschen und Schweizern zusammengesetzt war. Zu der genannten Zeit belief sich die Zahl der Zöglinge dieses Instituts auf mehr als hundert. Die wissenschaftlichen und pädagogischen Verdienste dieser so renommirten Anstalt, an welcher Referent selbst $2\frac{1}{2}$ Jahre Lehrer gewesen, sind wohl nicht hoch anzuschlagen. Dieselbe litt an zweierlei Gebrechen, welche Privatanstalten anzuhängen pflegen, dem zu häufigen Wechsel der Lehrer und dem ungeregelten Ab- und Zugehen der Schüler. Die nachtheiligen Folgen dieser beiden Uebelstände für Disciplin und wissenschaftliche Fortschritte liegen am Tage. Sie äußerten sich in Hofwyl in offenen Emeuten, gegen Lehrer sowohl als auch gegen die Anstalt und insbesondere den Vorsteher gerichtet, sowie in den gegenüber von wohleingerichteten öffentlichen Anstalten sehr untergeordneten wissenschaftlichen Resultaten. Um wirkliche solide Fortschritte war es den Schülern und Eltern meist nicht zu thun. Viele sollten deutsch oder französisch oder englisch oder alle drei Sprachen erlernen, um sich nothdürftig verständlich machen zu können, andere moralisch sehr herabgekommene Subjecte sollten gebessert werden, wieder andere mitnehmen, was mitzunehmen war, viele wurden spät oder zur Unzeit hergebracht, andere wenn sie im besten Zug waren, abgerufen. Hiebei soll nicht geleugnet werden, daß Gelegenheit vorhanden war, sich die vielseitigsten Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Reiten, Tanzen, Fechten, Exerciren, zahlreiche gymnastische Uebungen und Spiele, Tischler-, Papparbeiten, Musik, Zeichnen und Malen wechselten in bunter Reihe mit den ernsteren Studien. Es fanden sich viele tüchtige, kenntnisreiche und begabte Lehrer, die Bibliothek, Apparate, Lehrmittel aller Art waren in guter Verfassung, manche Lehrer konnten sich länger halten und es ist gewiß bei manchen Schülern hier ein guter Grund gelegt worden; besonders solche, welche eine längere Anzahl von Jahren in geordnetem Stufengang die Anstalt besuchen konnten, sind mit einer tüchtigen Bildung von da weggegangen. Manchmal hat auch Fellenberg bei fähigen Zöglingen die rein utilitarischen Tendenzen der Eltern durch ganz eigenmächtige Anordnungen in Betreff des Bildungsgangs der Jungen durchkreuzt, wie denn Referent ein Beispiel bekannt ist, daß Knaben aus Newyork, die nur deutsch und spanisch lernen sollten, auch ohne weiteres in die griechischen und lateinischen Lectionen geschickt wurden. Aber die Ueberzeugung steht uns fest, daß eine wohl eingerichtete und wohl besetzte öffentliche Schule auch bei viel beschränkteren Mitteln in ihrem geordneten Unterrichtsgang viel mehr wahre Bildung des Geistes und Herzens gewährt, als jene glänzende Anstalt der Mehrzahl ihrer Zöglinge gewähren konnte. Fellenbergs Gegner haben ihn beschuldigt, diese „wissenschaftliche" Anstalt, welche allerdings in den zwei Decennien ihrer Blüte schöne Summen abwerfen mußte,*) ganz vom finanziellen Standpunct aus behandelt und theilweise zur Deckung der in der Armenschule oder im übrigen Betrieb entstandenen Mindereinnahmen benutzt zu haben. Das Letztere mag wohl richtig sein, auch mußte die ruhmredige Art, womit seine Anstalten durch ungeschickte Freunde oder durch besoldete Schreiber im In- und

*) Die ordentliche Pension belief sich zwar nur auf 50 Louisd'ors, steigerte sich aber bei Einrechnung außerordentlicher Lectionen und infolge der Lieferung aller Bedürfnisse, welche von der Anstalt beschafft wurden, besonders bei Zöglingen, deren Heimat sehr entlegen war, auf das Doppelte und noch weit höher.

Ausland angepriesen wurden, den Verdacht der Unlauterkeit hervorrufen. Indessen thut man Fellenberg gewiß Unrecht, wenn man die Schöpfung der Anstalt im J. 1808 als eine Speculation betrachtet; sie war das Product einer Idee und gehörte als nothwendiges Glied in den ganzen Organismus der verschiedenen Institute, welche er planmäßig zum Heil und zur „Versittlichung des Menschengeschlechts" in Hofwyl stiftete.

Von diesen Instituten sind noch zu nennen eine weibliche Erziehungsanstalt unter der Leitung der Gattin und Töchter Fellenbergs, welche fast in keinem Zusammenhang mit den übrigen Anstalten in klösterlicher Abgeschiedenheit eine ziemliche Reihe von Jahren hindurch bestand. Von den Erfolgen dieser Anstalt, welche wie der Augenschein lehrte ebenfalls mehr eine Armenanstalt war, ist nicht vieles ins Publicum gedrungen. — Im J. 1830 wurde eine Mittel- oder Realschule (Bildungsschule für die mittleren Stände) gegründet, um die zwischen der Schule für die Armen und der für die Reichen bestehende Lücke auszufüllen. Auch diese Anstalt erfreute sich eines starken Besuches und blühte bis zum Tode des „Stifters". — Zur Vervollständigung des Ganzen kam noch eine von Fellenberg in seinen letzten Jahren gegründete und mit besonderer Liebe ausgestattete Kleinkinderschule. — So wie nun die Armenschule, welche in ihrer eigenen Mitte Lehrer für ihre Bedürfnisse zunächst heranzog, die dann aber auch weiter verwendet wurden, einen Beitrag zur Heranziehung tüchtiger Lehrer gab, so wirkte Fellenberg für diesen Zweck, um nicht erst das Heranwachsen eines besseren Geschlechts von Lehrern abwarten zu müßen, auf beschleunigendem Wege durch Abhaltung von Normalcursen für Schullehrer, wozu die Sommerzeit, in welcher damals in der Schweiz noch die Schule meist stille stand, benutzt wurde. Solche Curse ließ er schon im J. 1808 mit einer Anzahl von Lehrern aus der ganzen Schweiz abhalten. Allein man fand die Fortsetzung derselben von Seiten der Regierung bedenklich, weil dadurch einem Privatmann allzu großer Einfluß auf das Volk gestattet werde. Im J. 1833 erneuerten sich diese Curse in Hofwyl und zwar auf Anordnung der Regierung. Gegen diese Curse und deren — nach Fellenbergs Urtheil — unfähigen Director erhob nun Fellenberg eine heftige Fehde, welche nicht bloß in öffentlichen Blättern und Brochüren unter allerlei Namen geführt wurde, sondern auch die Folge hatte, daß nun Fellenberg auf seine Kosten ebenfalls Bildungscurse für 100 Volksschullehrer in Hofwyl — in Rivalität mit den Regierungscursen — abhalten ließ und dabei mit fürstlicher Munificenz den Schullehrern Dach und Fach, Kost und Unterricht unentgeltlich gewährte. Die Erfolge der Fellenbergischen Curse sollen die der Staatsanstalten übertroffen haben, wobei Fellenberg natürlich nicht nur seine vieljährige Erfahrung, sein organisirendes Geschick, die Begeisterung, die unter einem Theil des Schulstandes für ihn herrschte, zu Statten kam, sondern auch der Reichthum an versuchten und bewährten Lehrkräften, die er von seinen übrigen Anstalten für diesen Zweck benutzen konnte. — Diese Fehde, welche in den Jahren 1832/34 die bernische Presse vielfach beschäftigte, ist von Fellenberg, der sich durch die Anordnungen der Regierung ungebührlich zurückgesetzt hielt, mit Gereiztheit und nicht immer mit ehrlichen Waffen geführt worden, wie denn überhaupt Fellenbergs Wirken in der Zeit, nachdem mit der liberalen Partei im J. 1831 seine politischen Grundsätze ans Ruder gekommen waren, keineswegs mehr den wohlthuenden Eindruck macht, wie seine Thätigkeit in den Jahren, da er zu der Classe der Unterdrückten und Verfolgten sich rechnete. Seine Theilnahme an dem Treiben der politischen Parteien lenkte ihn unwillkürlich ab von seinem pädagogischen Wirken, der Stifter von Hofwyl wurde ein politischer Parteimann und bemühte sich oft durch zweideutige Mittel um die Gunst des Volkes. Seine zahlreichen Gegner aber beuteten den Widerspruch seines Wesens gehörig aus, der darin lag, daß er, von Natur ein absoluter Herrscher und in der That der absolute Regent von Hofwyl, in politischen Dingen die Rolle des Radicalen spielte. Sie deuteten ihm seine wiederholten Anträge, der Staat soll seine Anstalten käuflich übernehmen und fortführen, als Ausflüße der Speculation und des Eigennutzes. Auch fiel die kurze Probe, die er als erwählter Landamman der Republik Bern im Winter 1833/34 ablegte, nicht zu seinen Gunsten aus. Leidenschaftlich, des Widerspruchs nicht gewohnt, unfähig sich

auf einen fremden Standpunct zu versetzen, in seinen Reden leicht polternd und sich überstürzend eignete er sich zu nichts weniger als zum Vorsitzenden einer parlamentarischen Versammlung und zum Leiter parlamentarischer Debatten. Uebrigens behielt Fellenberg bis zu seiner letzten kurzen Krankheit, welche den 21. November 1844 im 74. Lebensjahre seinen Tod herbeiführte, seine geistige Kraft und rastlose Thätigkeit so wie seine körperliche Rüstigkeit vollkommen bei. Bis in seine letzten Tage verfolgte er unermüdlich seine Zwecke und entwarf neue Plane, wie er auch immer noch mit starker Stimme seine Befehle ertheilte, gemessen und kräftig einher schritt und aufrecht und fest zu Pferde saß. Er war von mittlerer Größe, kräftig aber etwas hager gebaut. Seine hohe Stirne, seine Adlernase, sein feiner Mund gaben ihm ein interessantes Profil. In der Unterhaltung mit ihm fühlte man sich unwillkürlich befangen. Das Deutsche sprach er rein mit stark schweizerischem Accent, gegen Untergeordnete bediente er sich stets des Berner Dialects. Das Französische war ihm schriftlich und mündlich ganz geläufig. Seine Kleidung war die der Zöglinge der wissenschaftlichen Anstalt, welche auch Wehrli trug, ein mittelblauer Rock mit gleichfarbiger langer Hose.

Fellenbergs Verdienste liegen freilich nicht auf dem Gebiete der Politik; sie liegen auf dem Gebiete der Landwirthschaft und, womit wir es hier zu thun haben, der Pädagogik. Nicht als wäre er selbst ein großer Pädagoge gewesen, oder als hätte er neue pädagogische Ideen in Umlauf gesetzt. Die Ideen waren gegeben. Fellenberg hat sie ins Leben eingeführt; sein Verdienst ist, daß er der „Stifter von Hofwyl" war, wie er sich gerne nannte, in Hofwyl ein pädagogisches Gemeinwesen gründete von einer Ausdehnung, einem Ruf und einer Bedeutung, wie die Geschichte kein anderes Beispiel ihm an die Seite stellen kann. Das den geistigen Bestrebungen der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zu Grunde liegende Bewußtsein von den ungeheuern Fortschritten des menschlichen Geistes, von der hohen Vollkommenheit und Fürtrefflichkeit der menschlichen Natur mußte bei der Anschauung der tiefen Verkommenheit und Verwahrlosung der niederen Volksclassen und der sittlichen Entartung der höchsten Kreise der Gesellschaft in edleren Naturen die Idee hervorrufen, diesem Verderben auf dem Wege der Belehrung und Erziehung (vgl. den Art. Aufklärung) und durch Zurückgehen auf die angeblich unverdorbene Natur des Menschen (Rousseau) abzuhelfen, und wo dieses ideale Streben noch durch ein feuriges Temperament und einen kräftigen Willen unterstützt wurde, da legte man rasch Hand ans Werk und suchte sogar durch beschleunigte Hülfsleistung dem Verderben zu steuern. In diesen Bemerkungen liegt der Schlüssel zu Fellenbergs pädagogischer Thätigkeit. Es war einem späteren weniger begeisterten aber tiefer in sich selbst blickenden Zeitalter vorbehalten, das Einseitige auszugleichen, welches in dieser keineswegs unchristlichen, noch weniger irreligiösen Richtung lag. Fellenbergs Christenthum war allerdings ein anderes als das unserer Tage. Er theilte die rationalistischen Anschauungen seiner Zeit, worin übrigens einzelne hervorragende, für den Gang der Erziehung einflußreiche Glieder seiner Familie von ihm abwichen; aber der Geist seiner Erziehung wollte ein christlich religiöser sein. Die Uebungen christlicher Frömmigkeit waren ihm theuer und wurden ernst und strenge im engern und weiteren Kreise der Familie Hofwyl beobachtet. Es war ihm von höchstem Werth, Männern von entschieden christlicher Gesinnung, mochte ihre Dogmatik auch von der seinigen weit abweichen, die Seelsorge an seinen Instituten anzuvertrauen. In unseren Tagen weiß man, daß auch in der Pädagogik der eine Satz von dem Ebenbilde Gottes in dem Menschen nicht von dem andern getrennt werden darf, welcher die Unzulänglichkeit, die Sünde und das daraus hervorgehende Verderben des menschlichen Wesens behauptet. Wenn die Pädagogik unserer Tage den letzteren Satz mit dem ersteren in Verbindung setzt und auf dem Grunde einer Verinnerlichung des Menschen und einer aufrichtigen Auseinandersetzung mit dem heiligen und gerechten Gott durch die Versicherung der göttlichen Gnade und des Friedens mit Gott in Christo die „Verchristlichung, Versittlichung, Vermenschlichung des Geschlechts" *) herbeiführen

*) Fellenberg'sche Ausdrücke.

will, ist sie in das Wesen der christlichen Psychologie tiefer eingedrungen und hat sich einen höheren Anspruch auf den Namen einer „christlichen Pädagogik" erworben. Aber auch bei dieser Auffassung liegt die Gefahr nahe, durch Zurückstellung des anderen Momentes, das in der Gottähnlichkeit der menschlichen Natur liegt, in Einseitigkeit zu verfallen. (Vgl. Niese, das christl. Gymnasium. Naumb. 1855. S. 31 und 33.)*)

Hirzel †.

Fénélon (François de Salignac de la Mothe Fénélon), neben Bossuet der hervorragendste Repräsentant der französischen Kirche im Zeitalter Ludwigs XIV., hat auch durch seine pädagogische Thätigkeit Anspruch auf bleibende Anerkennung sich erworben und zumal als Prinzenerzieher in so ausgezeichneter Weise gewirkt, daß kaum ein anderer, der in ähnlicher Stellung gestanden, mit ihm verglichen werden kann. Durch umfassende Studien zur Lösung seiner Aufgabe trefflich vorbereitet, brachte er dazu auch die klare, weitschauende Besonnenheit eines Staatsmanns und die in jeglicher Probe bestehende Liebe eines Vaters. Im Bewußtsein, daß die Zukunft Frankreichs zu einem guten Theile mit der Leitung dreier Fürstensöhne in seine Hand gelegt sei, widmete er seinem Berufe alle Mittel seines reichen Geistes, alle Kraft seines tiefen Gemüths, alles, was ein immer erneutes Nachdenken und die vielseitigste Erfahrung ihm darbot. Und so waren denn auch die Ergebnisse seines Wirkens, wenigstens nach einer Seite hin, wahrhaft überraschende, und was er, um diese Ergebnisse herbeizuführen, gearbeitet hat, das ist, wie anspruchslos es immer erscheinen mag, schon darum eingehender Beachtung werth, sicherlich aber auch von Wichtigkeit für die Kenntnis der Bildungsverhältnisse seiner ganzen Zeit. — Wir vergegenwärtigen uns hier diese Thätigkeit in kurzen Umrissen und lassen dabei das auf seine kirchliche Stellung und seine theologischen Kämpfe Bezügliche seitwärts liegen.

Fénélon gehörte einem alten Geschlechte Südfrankreichs an und war den 6. August 1651 auf dem Schlosse Fénélon in Perigord geboren. Der einsichtsvolle Vater erzog den spätgebornen Sohn, der anfangs schwächlich war, aber bald glänzende Anlagen entwickelte, mit höchster Sorgfalt und hatte die Freude, den ungemein empfänglichen und doch zugleich merkwürdig besonnenen Knaben die raschesten Fortschritte machen zu

---

*) Seitdem der obige Artikel zuerst im Druck erschien, ist mehr als früher und Bedeutendes über Fellenberg geschrieben worden. Karl von Raumer hatte erklärt, es fehle ihm durchaus an dem erforderlichen Material zur Beurtheilung Fellenbergs und seiner Arbeiten. Der Herausgeber der Protestantischen Monatsblätter, Prof. Gelzer, welcher eben diese Aeußerung (Prot. Monatsbl. 1867 Nov. S. 301) berichtet, forderte im Octoberheft 1866 die ehemaligen Mitarbeiter und vertrauten Freunde Fellenbergs auf, aus ihren persönlichen Erinnerungen alles niederzuschreiben, was zu einer gerechten Würdigung des berühmten Erziehers dienen könnte. Mit seiner Aufforderung zugleich veröffentlichte er einen ersten Aufsatz dieser Art, P. W. unterzeichnet, „Erinnerungen an Em. v. Fellenberg und sein pädagogisches Wirken"; sodann im Aprilheft 1867 „Vierzehn Tage bei Em. v. Fellenberg in Hofwyl", unterzeichnet Dr. O., und endlich im Jahrg. 1867 Nov. und December „Erinnerungen an Fellenberg und Hofwyl" von V. A. Huber, der als erster Zögling im Frühjahr 1806 bei F. eingetreten und 10½ Jahre dort geblieben war. In der Lebensbeschreibung des letzteren „Victor Aimé Huber. Sein Werden und Wirken. Von Rud. Elvers" (2 Bde. Bremen 1872) handelt im I. Bd. der Abschnitt von S. 37 bis 120 „Die Knabenjahre. Hofwyl", größtentheils aus Briefen von der Mutter, der bekannten Therese Huber, und Fellenberg musivisch zusammengesetzt, eben von diesem Manne. Vergleicht man nun aber diese erst später bekannt gewordenen Materialien mit dem von dem verewigten Hirzel entworfenen Bilde, so findet man, daß jene mit diesem in den Grundzügen völlig übereinstimmen, nur daß in den späteren, ausführlicheren Schilderungen die Farben hie und da heller aufgetragen erscheinen. Besonders ist dies der Fall in dem Buch von Elvers; hier spricht in vielen Stellen die begeisterte Freundin, während in andern auch die dunklen Schatten nicht fehlen, welche Hirzel nur leise andeutet. In Hubers eigenen „Erinnerungen" waltet die freundliche Milde vor, welche ohne zu schmeicheln dem hochbedeutenden Manne ein Denkmal der Pietät setzt und mit dem gewichtigen Worte schließt: He was a man! Wir begnügen uns, die Leser, welche Specielles über Fellenberg und das Leben, Treiben und Lernen in Hofwyl erfahren wollen, auf obige Schriften hinzuweisen. D. Red.

sehen. Im Alter von zwölf Jahren verstand derselbe schon ziemlich gut griechisch, sprach er das Lateinische mit Leichtigkeit, hatte er eine Reihe der solcher Frühreife zugänglichen Autoren durchgearbeitet. Für den geistlichen Stand bestimmt studirte er dann einige Jahre auf der Universität Cahors, worauf er in das Haus seines Oheims, des Marquis Anton von Fénélon, nach Paris kam. Der 18jährige Jüngling fand hier sogleich als Prediger den ermunterndsten Beifall; aber willig folgte er dem weisen Rathe des Oheims und zog sich aus dem bethörenden Lärm der Welt in das Priesterseminar St. Sulpice zurück, wo er nun fünf Jahre für die klerikale Laufbahn sich vorbereitete. Zum Priester geweiht kehrte er zu öffentlichem Wirken zurück und widmete sich zunächst der Seelenpflege der Armen und Kranken. Dann stellte ihn der Erzbischof von Paris Harlay an die Spitze eines aus jungen Damen der höchsten Kreise gebildeten Vereins, der sich die katholische Unterweisung protestantischer Mädchen zur Aufgabe gemacht hatte. Er blieb zehn Jahre in dieser Stellung, für Lehrerinnen und Schülerinnen ein mild ausgleichender Berather, ein väterlicher Freund und Führer. Seine oft gedruckte, wiederholt auch in deutscher Sprache erschienene Schrift de l'éducation des filles war eine Frucht dieser Wirksamkeit. Die Schrift hat ihre Mängel und Lücken; aber sie ist voll feiner und wahrer Beobachtungen über das kindliche Leben, voll wirksamer Vorschriften für Bildung des Geistes und Herzens und als einer der ersten Versuche, die Aufgaben und Eigenthümlichkeiten der weiblichen Erziehung im Zusammenhange darzustellen, immerhin als eine bedeutende Leistung zu schätzen. Als nun Ludwig XIV., fort und fort auf die Bekehrung der Protestanten seines Königreichs bedacht, für die Mission in Poitou Fénélon ersehen hatte, war allen, die ihn kannten, klar, daß niemand mit den zu solcher Wirksamkeit erforderlichen Kenntnissen so viel Kraft der Liebe, so feinen und sichern Takt vereinige als eben er, wie er denn auch gerade als Superior der Nouvelles Catholiques in der entsprechendsten Weise für jene Mission sich hatte vorbereiten können. Aber er kam in eine überaus schwierige Wirksamkeit. Die protestantische Bevölkerung im Sprengel von La Rochelle, welche Fénélon, in Verbindung mit dem Abbé von Langeron, seinem Herzensfreunde, und dem später zu großem Ruhme gelangten Fleury, bekehren sollte, war fest und entschieden in ihrem Bekenntnis und, durch eine Reihe harter Maßregeln verbittert, selbst den Belehrungen und Bitten eines Fénélon wenig zugänglich. Wie er seine Aufgabe anfaßte, zeigt sein damals entstandenes Buch Sur le ministère des pasteurs. Nach Paris zurückgekehrt empfahl er dem Könige den Protestanten gegenüber Schonung und Geduld und trat dann wieder in seine anspruchslose Wirksamkeit bei den Nouvelles Catholiques ein. Ein schon gereifter Mann, schien er von den Bahnen des Ehrgeizes fern bleiben zu wollen.

Als aber jetzt den drei Söhnen des Dauphin, den Herzogen von Bourgogne, von Anjou und von Berry, Erzieher gegeben werden sollten, konnte Fénélon doch nicht übersehen werden. Er hatte seine Schrift über die Erziehung der Mädchen für die Herzogin von Beauvilliers geschrieben, die ihre Kinder mit der treuesten Sorgfalt und wahrhaft christlichem Ernste erzog, und der Gemahl der trefflichen Frau, den der königliche Großvater zum Gouverneur der Prinzen bestellt hatte, erbat sich vor allen Fénélon zur Unterweisung derselben. Die Bedenken derjenigen, welche in ihm einen verkappten Jansenisten zu erkennen glaubten, schlug Bossuet nieder; in weiten Kreisen aber war die Freude groß über Fénélons Erwählung und die Akademie von Angers machte sie zum Gegenstande einer Preisaufgabe.

In der That sahen sich ausgezeichnete Männer zu dem bedeutsamen Werke verbunden. Der Herzog von Beauvilliers war ein durchaus gediegener Charakter, von exemplarischer Frömmigkeit und unwandelbarer Pflichttreue, der seine Mitarbeiter — es waren nächst Fénélon die Abbés de Langeron, Fleury und de Beaumont und der als Beichtvater der Prinzen hinzugetretene Jesuit de Valois — fort und fort auch in glücklicher Eintracht verbunden hielt und indem er die oberste Leitung mit sicherem Takte führte, doch die Einzelnen nach ihrer Individualität auch freier sich bewegen ließ. Fénélon besaß sein volles Vertrauen und wurde bald die Seele der eigentlichen Er-

ziehungsthätigkeit, der er nun auch, unbewegt unter den rasch wechselnden Zerstreuungen und Aufregungen des Hoflebens, alle seine Kraft und Liebe zuwandte.

Die zunächst vorliegende Aufgabe war sehr schwierig. Der älteste der drei Prinzen, der Herzog Ludwig von Bourgogne, hatte, als Fénélon sein Führer wurde (September 1689), sein siebentes Lebensjahr vollendet. Mit reichen Fähigkeiten ausgestattet, war er doch auch von einer oft bis zum Jähzorn sich verlierenden Heftigkeit, die dann rasch wieder von einem durch das Bewußtsein seiner fürstlichen Stellung gehaltenen Trotze abgelöst wurde; empfänglich für alles Gute war er doch stets in Gefahr, das Edelste einer flüchtigen Laune zu opfern; die Festigkeit anderer reizte ihn, ihre Nachgiebigkeit nährte seinen Stolz; bei ungeschickter Leitung konnte er in unheilvolle Richtungen gerathen und zu voller Bösartigkeit ausarten. Um so größer war Fénélons Verdienst. Er hatte sogleich erkannt, daß er das Herz seines Zöglings gewinnen müße, bevor er an die Bildung seines Geistes denken könne, und er gewann es, indem er mit einer ruhig vorwärtsschreitenden, jeden günstigen Moment taktvoll benützenden Geduld die unendliche Beweglichkeit des Knaben zum Stehen brachte, die leidenschaftlichen Aufwallungen als niedrig und verderblich fühlen ließ und mehr und mehr dem kleinen stolzen Herzen das Bedürfnis nahe legte, mit allem Wollen und Thun dem Herrn aller Herren gegenüber sich zu denken, vor welchem menschliche Größe und Herrlichkeit ein Nichts ist und nur ein demüthiges, nach Lauterkeit und Treue ringendes Gemüth bestehen kann. Dabei wußte Fénélon natürlich eine Fülle trefflicher Belehrungen in den mannigfachsten Formen anzubringen: leichte Erzählungen, einfache Allegorien, muntere Dialoge; Mythologie und Geschichte, die Schriften der Dichter, der Redner, der Philosophen wurden für diesen Zweck ausgebeutet, und wenn man die lange Reihe von Erzählungen, Fabeln und Gesprächen, welche Fénélon für seinen Zögling niedergeschrieben hat, überblickt, so erkennt man alsbald, mit welcher Sorgfalt, mit welchem Fleiß er sein Werk trieb, mit welcher Feinheit und Klarheit er alles Einzelne für die besondere Aufgabe zurecht zu legen wußte. Dabei verstand er es auch, mit seinen Mittheilungen noch besondere Exercitien zu verbinden: er ließ das Mitgetheilte vom Prinzen bald übersetzen, bald mündlich wiedergeben, in mancherlei Weise nachbilden und damit um so fester aneignen. Aber er war doch wenig geneigt, die intellectuelle Entwicklung des Knaben durch besondere Reizmittel zu beschleunigen, was bei einem so begabten, so außerordentlich lebendigen Geiste leicht zu der schlimmsten Ueberreizung hätte führen können; allein indem er dem empfänglichen Zöglinge in besonnener Auswahl und angemessener Reihenfolge, auch bei Gesprächen, bei Spielen, bei Tafel, auf Spaziergängen die anmuthigsten Gegenstände vor das Auge führte, fesselte er immer sicherer seine Aufmerksamkeit, brachte er ihn zu zusammenhängendem Nachdenken, zu einer gewißen Stetigkeit im Verarbeiten des Aufgefaßten. Und so machte er es auch bei den ersten sprachlichen Uebungen. Der Knabe hatte bald große Freude am lateinischen Unterrichte, bei welchem Fénélon vor ihm zunächst aus den einfachsten Elementen die Sätze, bei Bearbeitung dieser die Regeln entstehen ließ, um ihn von da aus zur Beobachtung der Eigenthümlichkeiten des Lateinischen und des Französischen anzuleiten.

Unter solchen Uebungen entwickelten sich die Anlagen des Knaben mit großer Schnelligkeit: er faßte sehr leicht und hielt doch auch das Aufgefaßte sicher fest; sein Urtheil war treffend und fein, seine Phantasie lebendig und fruchtbar; dabei strebte er mit wachsendem Ernste in die Tiefe, aber zugleich mit wunderbarer Wißbegierde in die Weite. Anfangs gleichwie im Fluge auch Hohes ergreifend, liebte er es bald, methodisch vorwärts zu gehen und machte dabei nur um so raschere Fortschritte. Auch sein Charakter befestigte sich immer mehr. Als indes an die Stelle übergroßer Lebhaftigkeit eine fast auffällige Schüchternheit trat, die wohl aus der Sorge vor Uebereilungen kam und allmählich in Abneigung vor öffentlichem Auftreten übergieng, war Fénélon wieder sorgsam bemüht, den Prinzen an freien Verkehr mit den Menschen zu gewöhnen. Das früher zuweilen heftig hervorbrechende Mitgefühl für anderer Leid wußte er zu edler Humanität zu verklären. Uebrigens war der Herzog später allezeit sehr geneigt,

sich selbst scharf zu beobachten und harte Wahrheiten, die man ihm sagte, gelassen aufzunehmen. Besonders empfänglich erwies er sich für religiöse Unterweisung, aus der er bald auch starke Motive zur Abwehr des Bösen wie zur Kräftigung im Guten ableitete.

Es versteht sich von selbst, daß der Unterricht im weiteren Fortschreiten auch in die Geographie und Geschichte einführte und dabei wurde das Land, dessen Regent der Prinz einst werden sollte, besonders genau behandelt, obwohl es gerade hier an passenden Hülfsmitteln sehr fehlte. Allmählich erhob sich der Unterricht auch zu philosophischen Betrachtungen. Doch ließ sich hierbei Fénélon auf hohe Speculationen nicht ein; was er darbot, das sollte Zusammenhang in die schon erworbenen Kenntnisse bringen, an folgerichtiges Denken gewöhnen, ein freieres Ueberschauen der Gebiete des Wissens und des Lebens möglich machen, neue Bahnen und Ziele zeigen. Der Gang des Unterrichts scheint einen historischen Charakter gehabt zu haben. Es sollte dem Prinzen zum Bewußtsein kommen, wie die großen Verirrungen der alten Philosophen nicht eigentlich Verirrungen der Vernunft, sondern des über die von Gott gesetzten Schranken hinwegstrebenden Stolzes gewesen sind, wie sie aber doch alle in großen Wahrheiten zusammengetroffen, obwohl freilich auch die edelsten dem sittlichen Leben nur schwache Stützen und Antriebe zu gewähren vermocht. Von hier aus war wieder ein Uebergang zu tieferer Würdigung des Christenthums leicht, und es scheint, daß der Prinz, zu größerer Selbstthätigkeit gelangt, bei aller Bereitwilligkeit, das von der Auctorität der Kirche ihm Vorgehaltene gelten zu lassen, doch auch schärfer eindringendes Verständnis verlangte, das Fénélon wohl besonders durch historisch-apologetische Darstellungen (vgl. die Briefe über verschiedene Gegenstände der Metaphysik und Religion) zu vermitteln strebte.

Indem er aber seinen Zögling, dessen Wahrheitssinn sich immer lebendiger entwickelte, zu diesen Höhen der Erkenntnis emporleitete, suchte er ihn auch auf dem Gebiete der schönen Künste heimisch zu machen. Er selbst hatte sich, namentlich im Verkehre mit dem Maler Mignard, der oft in Versailles sich aufhielt, tiefere Einsicht in die Grundgesetze der Kunst und über die eigenthümlichen Unterschiede der alten und der neuen Meister zu verschaffen gesucht, und wie er nun den Prinzen in die Welt des Schönen einzuführen wußte, das zeigen z. B. die beiden Todtengespräche, in denen er Poussin einmal mit Parrhasius, dann mit Leonardo da Vinci sich unterhalten läßt.

Von besonderem Interesse ist freilich immer die Art, wie er die classische Literatur studirt hatte und für den Unterricht benützte. Er kannte die griechische Literatur in ziemlicher Ausdehnung, und es ist bezeichnend für ihn, daß er an Homer das höchste Wohlgefallen fand und über ihn nur die Poesie des Alten Testaments stellen mochte, während er, sehr im Widerspruche mit den Gelehrten seiner Zeit, Virgil weit hinter jenen zurücktreten ließ. Zu verwundern ist es dann nicht, daß er unter den Tragikern besondere Vorliebe für Sophokles hatte, dem er auch vor den gepriesenen Dramatikern seiner Zeit entschieden den Vorzug gab. Eben so erschien ihm die Beredtsamkeit seiner Zeit in großem Abstande von den Leistungen der alten Redner, und vor Demosthenes mußten ihm auch Bourdaloue, Bossuet und Massillon weichen. Den Historikern der Griechen scheint er mindere Theilnahme zugewendet zu haben. Unter den Lateinern schätzte er am meisten Cicero, und während er für die Schwächen seiner Reden ein scharfes Auge hatte, waren seine rhetorischen Schriften für ihn Gegenstand des fleißigsten Studiums. Virgil setzte er freilich unter Homer; aber die eigenthümlichen Vorzüge desselben erkannte er dabei lebhaft an, und so hatte er auch an Horaz seine Freude. Die römischen Historiker waren ihm genau bekannt. Aber wie ausgebreitet auch seine Bekanntschaft mit der classischen Literatur war, so wenig war er geneigt, im Unterrichte den Kreis dieser Studien planlos auszudehnen; ja er hat keinen Anstand genommen zu erklären, daß das classische Alterthum, obgleich es eine durch Jahrhunderte fortgehende Entwicklung darstelle, im Grunde doch nur wenige wahrhaft mustergültige Werke hervorgebracht habe. Uebrigens hatte er dies mit allen Kunstrichtern jener Zeiten gemein, daß er in den Classikern vorzugsweise ihre formalen Schönheiten aufsuchte, die

reale Seite der Alterthumsstudien eher vernachläßigte; als die höchsten Vorzüge der Alten aber bezeichnete er ihre Jugendlichkeit, Naturwahrheit und Simplicität. Eben darum war ihm Homer so theuer, und vielleicht ist er unter den Neueren der Erste, dem die ganze Herrlichkeit homerischer Poesie aufgegangen und Gegenstand eines lebendigen Verständnisses geworden ist. Darum suchte er nun auch seinen fürstlichen Zögling dadurch, daß er diejenigen Gesänge der Odyssee, welche die Irrfahrten des Helden erzählen, für ihn in freiem Auszuge übersetzte, in diese Wunderwelt einzuführen. Wie eng mit diesen Bestrebungen der Telemach Fénélons zusammenhängt, braucht hier eben nur angedeutet zu werden. Von den römischen Historikern lernte der Prinz nach und nach Cäsar, Livius und Tacitus kennen, und es ist bezeichnend für den Schüler und für den Lehrer, daß der Erstere besonders an Tacitus sich erfreute, dessen Werke er später vollständig übersetzte. (Für das Einzelne hier fast überall Fénélons Dialogues sur l'éloquence zu vergleichen.)

Der historische Unterricht der späteren Jahre war vorzugsweise eine umsichtig geleitete Lectüre. Um die Entwicklung der Kirche genauer kennen zu lernen, las der Prinz nächst den historischen Büchern der heiligen Schrift ausgewählte Briefe von Cyprian, Ambrosius, Augustin und Hieronymus, Stücke von Prudentius und Paulinus; daran schloß sich die Beschäftigung mit Bossuets Histoire des variations, woran indes auch das Lesen des Sleidan sich geschlossen hätte, wenn das Werk dieses protestantischen Historikers in französischer Uebersetzung zu haben gewesen wäre. Bei der Staatengeschichte blieb natürlich fortwährend die französische Geschichte für den Prinzen Hauptsache; aber er las nach und nach auch die Hauptwerke über die Geschichte der Niederlande, Deutschlands ꝛc. Mit der Lectüre traten mancherlei schriftliche Ausarbeitungen (Auszüge, chronologische Tabellen ꝛc.) in Verbindung. Für Realien hatte der Prinz das lebhafteste Interesse; es ist hieraus zu erklären, daß man mit ihm auch Cato's Buch vom Landbau, Columella, Hesiods Werke und Tage, Xenophons Oekonomicus las. Merkwürdig erscheint, daß er vom Studium der Physik fern gehalten wurde, weil zu besorgen war, er werde auf diesen Gegenstand mit Leidenschaft sich werfen und dann für das Wichtigere keinen Sinn mehr haben.

Die Entwicklung des jugendlichen Fürsten war in der erfreulichsten Weise gefördert, sein Gemüthsleben zum Troste für alle, die den launenhaften, unlenksamen Knaben gesehen hatten, wie umgewandelt worden, als Fénélon, durch Bossuets Eifersucht und Leidenschaft in unglückselige Streitigkeiten verwickelt und eines schwärmerischen Quietismus angeklagt, das Vertrauen des Königs verlor und Versailles verlassen mußte (August 1697). Einer königlichen Weisung gemäß begab er sich nach Cambray, auf dessen erzbischöflichen Stuhl Ludwigs Dankbarkeit zwei Jahre vorher ihn erhoben hatte. Wir haben hier weder die Kämpfe, welche die Katastrophe herbeiführten, eingehender zu besprechen, noch die segensreiche Wirksamkeit, welche Fénélon nun als Oberhirt eines weiten Sprengels entfaltete, oder die Hochherzigkeit, mit welcher er den kirchlichen Zwist zu Ende führte, zu schildern. Und auch in Bezug auf den Einfluß, den er nach der Trennung noch auf den geliebten Zögling ausübte, dürfen wir kurz sein. Zunächst schien ihm freilich jede Möglichkeit dazu abgeschnitten. Im Januar 1698 wurden auch seine Freunde, die Abbés de Beaumont und de Langeron in rauher Weise vom Hofe entfernt, und er selbst schien so tief in Ungnade gefallen zu sein, daß die Hofleute kaum seinen Namen auszusprechen wagten.

Das Erscheinen der Aventures de Télémaque, wider seinen Willen erfolgt, verschlimmerte dieses Verhältnis. Der Plan zu diesem Werke war früh entworfen, im wesentlichen wohl auch schon in den Jahren 1693 und 1694 ausgeführt worden; aber die Arbeit hatte doch mannigfache Unterbrechungen erfahren, und ihre Abrundung und Vollendung fällt erst in die Zeit, wo er unmittelbar auf seinen Zögling nicht mehr wirken konnte und nun um so mehr das Bedürfnis fühlte, wenigstens noch mittelbar die Bildung des Thronerben vollenden zu helfen. Ueber das Werk als Kunstwerk können die Ansichten auseinandergehen, wie es denn gleich anfangs sehr verschiedene Urtheile

erfahren hat; allein darüber kann kein Streit sein, daß es für den Zweck, dem es dienen sollte, außerordentlich gut berechnet war. Fénélon wollte dem künftigen Könige von Frankreich zeigen, wie umfassend und schwierig die einst zu lösende Aufgabe sei und welcher Einsicht und Kraft er bedürfen werde, um durch die Gefahren seiner Bahn hindurchzukommen. Darum hat er ihm nun auch das Königthum von allen Seiten dargestellt, in glorreicher Entfaltung und in schimpflicher Entartung, in gesicherter Haltung und in bedenklichen Krisen, im Glanze großer Erfolge und im Jammer schlimmer Enttäuschungen; er hat erkennen lassen, wodurch ein Volksleben recht gedeiht, wie viel dabei die persönlichen Fehler des Regenten stören und verwirren, wie aber auch wieder Weisheit und Kraft desselben anregend und belebend, ordnend und fördernd, schirmend und versöhnend wirken können; er hat veranschaulicht, wie viel dabei der freien Thätigkeit des Volkes überlassen werden darf, welchen Nachtheil ungeschicktes Eingreifen in die gesunde Lebensbewegung desselben bringt, wie indes Fahrläßigkeit, die den rechten Moment unbenützt läßt, unwiderbringliche Einbußen verschuldet, und wie jedenfalls durch weise Gesetze Großes sich gründen und halten läßt. Mit vieler Kunst sind die verschiedenen Gebiete der menschlichen Thätigkeit in belebten Bildern dem Leser vor Augen gestellt, sind über Landbau, Industrie und Handelsverkehr, Kunstthätigkeit, öffentliche Erziehung, völkerrechtliche Verhältnisse bedeutsame Lehren eingewebt. Zugleich wird deutlich gemacht, wie bald auch der weiseste König getäuscht, der gerechteste zu Unrecht und Härte verleitet werden kann, wie der Tyrann sich selbst einen Kerker baut und sein Mistrauen auch rings um ihn Mistrauen weckt, wie ein König für jedes Unrecht schwerer als andere Menschen büßen muß, zuweilen nach gemachten Fehlgriffen der besseren Einsicht nicht folgen kann, oft unter dem Joche unwürdiger Günstlinge vergeblich nach Befreiung seufzt, wie gerade die absoluten Herrscher die weniger mächtigen sind und die Größe der sie umstrahlenden Herrlichkeit der Größe ihrer Verantwortlichkeit bei weitem nicht gleicht. Dazu nun noch eine Fülle ganz allgemeiner Lehren für das Leben: über Besonnenheit und Ausdauer in der Gefahr, über Verschwiegenheit, über die Sophistereien der Leidenschaft, über die erlaubten Vergnügungen, über die Unterordnung jeder Neigung unter das Gebot der Pflicht ꝛc. — Es war eine grobe Verkennung Fénélons, wenn man in diesen Schilderungen eine hämische Satire auf Ludwig XIV. und seine Regierung suchte, und völlig verkehrt ist das Bemühen gewesen, bis in das Einzelne die Beziehungen auf Menschen und Dinge jener Zeit auszuspähen (die erste Ausgabe mit so speciellen Ausdeutungen ist die von H. Ph. de Limiers, Amsterdam 1719, nach welcher dann ähnliche auch in Deutschland gemacht sind). Allerdings aber hatte Fénélon selbst unwillkürlich aus dem, was er gesehen und erlebt hatte, Züge in seine Darstellungen aufgenommen, und da er an eine Veröffentlichung seines Werkes nicht gedacht, unbedenklicher und entschiedener alles ausgesprochen, was seinem pädagogischen Zwecke zu dienen schien. Je größer nun damals in Frankreich und Europa das Misvergnügen über Ludwigs Herrschaft war und je seltener bis dahin eine Kritik derselben sich hatte versuchen lassen, desto willkommener war dieses Buch eines so ausgezeichneten Mannes, das allen Misstimmungen Recht zu geben und zu kühnerer Beurtheilung aufzumuntern schien. Gewiß hat das Werk auch die Neigung geweckt, aus dem Alterthume, bei welchem man bis dahin vorzugsweise Musterbilder für oratorische und poetische Darstellungen gesucht hatte, auch politische Ideale abzuleiten, an diesen dann die Zustände der Gegenwart zu messen und in der gerade hierdurch gesteigerten Unzufriedenheit die Helden und Lebensordnungen des Alterthums in um so hellerem Lichte zu sehen. Die in dieser Beziehung von Fénélon gegebenen Anregungen haben sich durch das ganze achtzehnte Jahrhundert fortgesetzt, das ja überhaupt die Alterthumsstudien besonders darum festhielt, weil er sie so kräftig empfohlen hatte. — Die Geschichte des Buchs, der zahlreichen Ausgaben, die dieser „Fürstenspiegel" erlebte, der Uebersetzungen, durch welche auch andere Völker das Buch sich aneigneten, der Nachbildungen, die es veranlaßte, würde Gegenstand einer sehr ausgedehnten Darstellung werden können, wie denn auch eine historische Betrachtung der rein pädagogischen Be-

nützung desselben sehr lehrreich sein müßte. Die erste wahrhaft correcte und vollständige Ausgabe (in 24 Büchern) erschien erst nach des Verfassers Tode im Jahr 1717 und zeigte die Leichtfertigkeit der wider Fénélons Wollen durch unredliche Proceduren bewerkstelligten ersten Drucke. Aber diese hatten bereits einen erstaunlichen Erfolg gehabt und dem Verfasser die bewundernde Theilnahme des im spanischen Erbfolgekriege gegen Frankreich bewaffneten Europa zugewandt.

Während dieses Kriegs hat Fénélon für Frankreich doch die edelste Wirksamkeit entfaltet und seinen gereiften Zögling, der jetzt als Feldherr sich versuchen sollte, in treuester Weise, wiederholt unter den bittersten Schmerzen, berathen. Als der Tod des Dauphin 1711 den Herzog von Bourgogne dem Throne zunächst gestellt hatte, strebte Fénélon in Verbindung mit den Herzogen von Beauvilliers und von Chevreuse den mit der edelsten Gesinnung erfüllten Fürsten zur Regierung des tief erschöpften und mit Sehnsucht auf seinen Regierungsantritt harrenden Reiches durch die ausgedehntesten und bedeutungsvollsten Rathschläge auszurüsten. Aber unter den erschütternden Ereignissen, welche den königlichen Palast verödeten, sank auch dieser Prinz in jähen Tod (Februar 1712). Fénélon, im tiefsten Herzen verwundet, — das Leben und der Tod des Herzogs von Bourgogne war in der That das Leben und der Tod Fénélons — schloß seitdem mit der Welt ab und wandte alle Gedanken, alle Sehnsucht dem Frieden der Ewigkeit zu. Am Ende des August 1714 sank auch der treue Beauvilliers in das Grab. Mit dem Eintritt des neuen Jahres erkrankte Fénélon selbst; am 7. Januar vollendete er sein reich geschmücktes, vielgeprüftes Leben.

Fénélons Werke erschienen zum ersten Male gesammelt, doch nicht vollständig, Paris 1787—92 in neun stattlichen Quartbänden, deren erster eine gut geschriebene Biographie Fénélons von Abbé Querbeuf enthielt. Im Jahre 1810 folgte eine zweite Ausgabe (Paris, 10 Bde. 8) und fast gleichzeitig eine dritte (Toulouse, 19 Bde. 12). Die pädagogischen Werke sind sehr oft aufgelegt worden; kaum zu übersehen sind die Ausgaben und Uebersetzungen des Telemach. Vgl. Ebert, bibliographisches Lexicon I. Die beste Biographie ist noch immer de Bausset, Histoire de Fénélon (Par. 1808, 3 Bde. 8. 2. Ausgabe 1809), die in deutscher Bearbeitung von Feder (Würzburg 1811 f. 3 Bde.) auch bei uns bekannter geworden ist. Eine pädagogische Würdigung Fénélons hat der Verfasser dieser Skizze in drei Schulprogrammen versucht (Zittau 1857). Vgl. Wunderlich, Fénélon, Erzbischof von Cambray, ein Lebensbild (Hamburg 1873). **H. Kämmel.**

Ferien (Schulferien). Sobald das Unterrichtswesen eine gewiße Ausdehnung und Stetigkeit gewonnen hatte, trat auch das Bedürfnis ein, zu gewißen Zeiten der lernenden Jugend wie den Lehrern und Führern derselben Erholung zu schaffen. Es ist bekannt, daß für die Schulen in Rom das Fest der Quinquatrus (Quinquatria) eben deshalb eine froh begrüßte Zeit war (Horat. epp. II. 2, 197). Bei der reichen Entwicklung des neuern Unterrichtswesens mußten, je mehr die Kräfte der Lehrenden und der Lernenden in Anspruch genommen wurden, um so mehr auch Zeiten der Erholung ein Bedürfnis werden. In den Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts sind daher Bestimmungen über Ferien oft gegeben; seitdem hat die Schulgesetzgebung diesem Gegenstande immer wieder sorgfältige Aufmerksamkeit gewidmet, und die darauf bezüglichen Bestimmungen sind ebenso genau als mannigfaltig. Dabei ist nun freilich von vornherein klar, daß das Bedürfnis ein sehr verschiedenes ist: ein anderes für den Lehrer, ein anderes für den Schüler, ein anderes wieder für den Volksschullehrer, ein anderes für den Lehrer des Gymnasiums und der Realschule, wie denn auch der Jüngling von 16—18 Jahren solcher Unterbrechungen in anderer Weise bedarf, als der Knabe von 6—8 Jahren; aber das Wesentliche ist doch unter allen Umständen, daß den durch Wochen und Monate in gleichmäßiger Spannung gehaltenen Kräften eine Frist geschenkt wird, wo die Spannung aufgehoben und freiere Bewegung möglich ist, wo die Ermüdung und Verstimmung sich lösen und Lust und Trieb zu neuer Thätigkeit sich bilden kann (vgl. die Art. Arbeit, Erholung). Dabei wird dann Bedürfnissen

anderer Art wie von selbst auch Rechnung getragen: dem Bedürfnis der Lehrer, für einige Zeit einmal entschiedener ihrer Familie leben, ihren persönlichen Verhältnissen dienen zu können, ebenso dem Bedürfnis solcher Eltern, welche ihre Kinder fern vom häuslichen Kreise bilden lassen und doch die eigene Einwirkung auf das Gemüth derselben nicht aufgeben, sie überhaupt wieder einmal besitzen wollen, wie dem Bedürfnis derjenigen Eltern, welche zu gewißen Zeiten des Jahres der wenn auch noch so beschränkten Unterstützung ihrer Kinder im Hause oder im Felde nicht entbehren können. Gewiß wird, wie jede zweckmäßige Abwechslung von Arbeit und Ruhe, auch die durch Ferien herbeigeführte für den scheinbaren Zeitverlust in der erneuten Arbeitslust vollständige Entschädigung gewähren, und die Erfahrung zeigt ja doch immer wieder, daß Kinder, wenn sonst die Schule rechter Art ist, namentlich bei etwas längeren Ferien allmählich wieder lebhaftes Verlangen nach der geordneten Thätigkeit der Schule haben, und gewiß kommt der rechte Schulmann stets wieder mit Freude nach der Ferienzeit zur Schule zurück.

Gleichwohl wird anzuerkennen sein, daß zu Ansetzung von Ferien in früherer Zeit nicht immer gerade klare Einsicht in die pädagogische Zweckmäßigkeit derselben Grund gewesen ist. Die Ferien hatten zunächst kirchlichen Charakter und ergaben sich aus der engen Verbindung der Schule mit der Kirche. Zumal die lateinischen Schulen des 16. Jahrhunderts waren nicht nur durch ihre Singchöre, sondern durch ihre ganze Einrichtung der Kirche so nahe gestellt, daß in der Zeit der hohen Feste, vor und nach denselben, Unterbrechung des Unterrichts als angemessen erscheinen mußte, ja unvermeidlich war, da Lehrer und Schüler in mancherlei Weise für den Dienst der Kirche sich vorzubereiten hatten. Ueberdies aber forderte der hohe Ernst, mit welchem man diese Feste begieng, neben dem, was der Gottesdienst von der Schule als solcher erwartete, ganz im allgemeinen die Auszeichnung der Festzeiten durch stille Sammlung des Gemüths und durch eine dem Hause überlassene Nachfeier. Wo, wie schon früh bei der Osterzeit, mit dem Feste der wohl auch durch öffentliche Prüfungen bezeichnete Schluß des Schuljahrs zusammenfiel, gewannen die Ferien eine größere Ausdehnung. Ebenso findet man oft, daß die frohe Weihnachtszeit Ferien bis zum Dreikönigstage brachte. Kürzer war die Ruhezeit am Pfingstfeste, dauerte indes doch auch an manchen Orten eine Woche. Später geschah es hie und da, daß an jedem Tage der Charwoche wie der Weihnachtswoche der Hauptlehrer jeder Classe, der zugleich Religionslehrer war, eine Religionsstunde hielt, die natürlich auf das Fest Bezug hatte. Vgl. Vierordt, Gesch. der im J. 1724 aus Durlach nach Karlsruhe verpflanzten Mittelschule I. 89 und Palm De pristina illustris Moldani disciplina narratio 15 f. Der enge Zusammenhang der aus der Reformation hervorgegangenen Schulen mit dem kirchlichen Leben war übrigens auch der Grund, daß an den Marien- und Apostelntagen, am Johannistage, am Michaelisfeste, zu Fastnacht die Schule ebenfalls ausfiel; da indes die Schüler an diesen Tagen meist zum Besuche des Gottesdienstes verpflichtet waren, hatten sie Ferien doch nur in dem Falle, daß auch vor diesen „Mittelfesten" noch durch die Vigilien freie Zeit gewonnen wurde. Man erkannte aber bald die Nachtheile so zahlreicher Unterbrechungen des Unterrichts und war daher fast überall auf Beschränkung bedacht. Vgl. Eckstein, Beiträge zur Gesch. der Halle'schen Schulen I. 22 und Siderer, Geschichte des Halberst. Martineums 18. Für etwas spätere Zeit Fikenscher, Gesch. des Collegii Christian-Ernestini zu Bayreuth 201 f. 209. Während nun gegenwärtig diese Unterbrechungen fast überall gänzlich abgeschafft sind, hat man natürlich die hohen Festzeiten der Schule als Ruhezeiten erhalten, und zwischen den verschiedenen Arten der Schulen giebt es in dieser Beziehung wohl keine erheblichen Verschiedenheiten. Die Osterferien dauern mindestens vom Gründonnerstag bis zum Dienstag oder Mittwoch nach Ostern, erstrecken sich aber in manchen Ländern auch noch bis zum Sonntag Quasimodogeniti; die Pfingstferien beginnen meist mit dem Sonnabend vor dem Feste und reichen wieder bis zum Dienstag oder Mittwoch nach demselben, hie und da bis zum Trinitatisfeste; die Weihnachtsferien umfassen gewöhnlich die Zeit vom Tage vor dem Feste bis zum Neujahr, gehen aber wohl auch bis zum 6. Januar. Die sächsischen

Fürstenschulen hatten früher auch noch viermal im Jahre zur Zeit der gemeinschaftlichen Abendmahlsfeier eine Unterbrechung der Studien.

Neben diesen durch das kirchliche Leben veranlaßten Ferien hatte man übrigens frühzeitig auch aus weltlichen Anlässen Ferien. Den Schulzwecken zunächst standen diejenigen Vacationes, welche für die Anstrengungen feierlicher Schulacte entschädigen sollten, wie diejenigen, welche zumal in geschlossenen Anstalten als Belohnung ausdauernden Fleißes gewährt wurden. Dann kamen die Vacanzen der Jahrmarktstage, die an vielen kleinern Orten bis jetzt sich erhalten haben, wenn sie auch nicht mehr wie früher bis zur Ungebühr ausgedehnt werden (Fikenscher 202. Vierordt 89. Palm 16). Unterbrechung des Schulunterrichts wegen der Jahrmärkte in Nachbarorten findet wohl nirgends mehr statt. In neuerer Zeit ist übrigens von manchen Pädagogen (z. B. Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung § 122) der Wegfall aller Jahrmarktsferien verlangt und der Polizei empfohlen worden, gerade an Markttagen auf recht ordentlichen Besuch der Schule zu dringen, da, auch wenn die Kinder an solchen Tagen nicht viel lernen sollten, schon ihre Entfernung aus dem Marktgewühl und ihre dadurch bewirkte Verwahrung vor mancherlei Versuchungen ein Vortheil sei. Andre freilich, wie Nebe (Der Schullehrerberuf § 243), haben darauf hingewiesen, daß das Geräusch der Jahrmarkttage ein ruhiges Schulehalten fast unmöglich mache; auch läßt sich sagen, daß in kleinern Orten an solchen Tagen das Bedürfnis der Eltern, ihre Kinder bei ihren Geschäften zu benützen, einige Rücksicht verdient. Für höhere Anstalten liegt die Sache wohl etwas anders. Ein Zugeständnis eigener Art ist es, daß die Kirchweihfeste z. B. in Sachsen zwei schulfreie Tage (im Altenburgischen vor einiger Zeit noch vier) nach sich ziehen, wie denn auch manche Gymnasien die Schüler, deren Heimatorte Kirchweihfest haben, für zwei Tage vom Schulbesuche dispensiren. — Sehr wichtig sind für die Volksschule die Ernteferien, und die Schulgesetzgebung hat sich viel mit ihnen beschäftigt. Man suchte früher in Preußen, Sachsen, Württemberg dadurch zu helfen, daß man während des Sommers den Unterricht auf etwa zwei Morgenstunden beschränkte und die Schulinspectoren ermächtigte, manche Kinder während der eigentlichen Erntezeit vom Schulbesuche ganz oder zum Theil zu befreien, und noch jetzt ist in Sachsen Praxis, daß eigentliche Ernteferien nicht bestehen, sondern den Schulvorständen nur nachgelassen ist, die Schullehrer auf ihr Ansuchen statt sogenannter Hundstagsferien „in den geschäftsvollsten Tagen der Erntezeit" eine Woche von ihren amtlichen Pflichten zu entbinden. Ungleich liberaler ist man anderwärts (im Anhaltischen, in Hannover, in Mecklenburg, im Altenburgischen, im Großherzogthum Hessen ꝛc.) gewesen und hat die Sommerferien bis 3, 4, 6, 8 Wochen ausgedehnt. Ueber die Zeit der Ernteferien ist natürlich nach örtlichen und klimatischen Verhältnissen zu entscheiden; die Bestimmung des Anfangs, wohl auch die Vertheilung, wird am besten den nächsten Behörden (den Localinspectoren) überlassen, obwohl die höhern auf Controle auch in diesem Stück nie zu verzichten haben. Die feste Regelung des Schulbesuchs in der Volksschule ist übrigens, auch nach Abstellung des Unterschiedes von Sommer- und Winterschulen, hie und da noch so wenig populär, daß dem Volksgefühle in den Tagen der Heu-, Getreide- und Kartoffelernte, der Weinlese ꝛc. schonende Rücksichten nicht versagt werden können. Für die höhern Schulen sind die Sommer- oder Hundstagsferien in manchen Ländern schon früh eine zusammenhängendere Zeit der Erholung gewesen. Indes trifft man in ziemlich weiter Ausdehnung den Gebrauch, einen Monat hindurch nur die Nachmittagsstunden ausfallen zu lassen, die fleißige Rectoren doch auch wieder zu besondern Privatlectionen benützten. So der treffliche Chr. Weise in Zittau, der in einem Programm von 1679 seinen Schülern zurief: Habeamus Caniculares, sed quales coluit Majolus, quales Lipsius, Puteanus, Muretus et alii, quorum praecipua scripta etiam debemus Canicularibus; sic Deus feliciter effluere jubeat mensem hunc messesque tum horreis tum ingeniis largiatur quam maxime salutares! Aber selbst bei solcher Einschränkung (vgl. Schulze, Gesch. des Gymn. zu Gotha 86) fanden diese Ferien Tadler, und so war an manchen Orten (z. B. in Durlach nach Vierordt a. a. O.) während

der Hundstage immer nur der Montagnachmittag frei. In den sächsischen Fürstenschulen gab es bis auf die neuere Zeit Ferien dieser Art gar nicht. Jetzt dürften die höhern Anstalten fast überall 3—4 Wochen unverkümmerte Sommerferien haben (über Baden vgl. Bd. I. 382. 388, über Baiern I. 422. 1095); doch ist selbst in den einzelnen Ländern die aus pädagogischen Gründen wünschenswerthe Uebereinstimmung in der Zeit noch nicht erreicht und wird auch äußerer Verhältnisse halber kaum jemals zu bewirken sein. Manche Anstalten haben sich auf drei Wochen Sommerferien beschränkt, um zu Michaelis (am Schlusse des Sommerhalbjahrs) eine Woche pausiren zu können. Auch sind Ferien von 4 Wochen, wenn sie, wie in Deutschland sehr gewöhnlich, mitten in das Schuljahr fallen, namentlich für jüngere Schüler zu ausgedehnt, und wenn es das Verhältnis der Mittelschulen zur Universität und den höhern Fachschulen zuließe, wäre doch vielleicht das Zweckmäßigste, die längern Ferien an den Schluß des Schuljahrs zu verlegen, wie dies jetzt in Oesterreich geschieht, wo die in den Herbst fallenden Hauptferien, die früher vom 7. August bis zum 1. October reichten (Mützells Zeitschrift 1848 S. 289), auf vier Wochen reducirt sind. Eine größere Ausdehnung, wie z. B. in England und vollends in Amerika, kann nicht ohne Nachtheile sein. „Es fehlt den Schülern noch die Willenskraft und das Verständnis, sich selbst während einer so langen Zeit zweckmäßig zu beschäftigen. Das Versäumnis dessen, was gelernt werden sollte, das Vergessen des Erlernten, die Unterbrechung der so wichtigen Regelmäßigkeit des Arbeitens, der Zwang zum Müßiggehen sind viel zu groß und gefährlich für die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung" (österr. Org. Entwurf von 1849). Jedenfalls ist die Vertheilung der jährlich zugelassenen (8—10) Ferienwochen in mehrere Ruhezeiten dem Bedürfnis der Jugend das Entsprechendste; es kommt dadurch eine Abwechslung in das Schulleben, welche die Kraft nie überspannen und doch auch den Faden nie verlieren läßt. Im ganzen macht sich die Vertheilung leicht; im besondern ist nur darauf zu sehen, daß die Sommerferien und die Michaelisferien einander nicht zu nahe kommen.

Wie man nun das Jahr durch solche Ruhezeiten unterbrochen hat, so ist frühzeitig auch die Woche so eingerichtet worden, daß sie zwei von Schulstunden freie Nachmittage (Dienstag und Donnerstag oder Mittwoch und Sonnabend) erhalten. Dabei kann allerdings die Frage sein, ob es nicht zweckmäßiger wäre, nach dem Beispiele schottischer und englischer Anstalten statt der zwei Nachmittage einen ganzen Tag (den Sonnabend) frei zu geben. Für größere Schüler wenigstens, die dann zusammenhängendere Arbeiten nach individuellem Bedürfnis vornehmen könnten, dürfte diese Einrichtung empfehlenswerth sein. Vgl. Schuster in Mützells Zeitschrift 1857 S. 822.

Die Benützung der Ferien wird nach Verschiedenheit der Schulen natürlich eine sehr verschiedene sein. Ist nun der Hauptzweck Erholung für Lehrer und Schüler, so muß sicherlich jede Einrichtung vermieden werden, wodurch die Erreichung dieses Zweckes illusorisch würde. Wenn man also zuweilen, von der Ansicht geleitet, daß die Zöglinge der Volksschule bei der geringern Anspannung, die ihren Kräften zugemuthet wird, eigentlicher Ferien kaum sehr bedürfen, verlangt hat, daß diesen auch in den Ferienwochen ein auf einzelne Stunden beschränkter Unterricht ertheilt, oder falls man die größern Kinder zu Erntearbeiten entlassen wolle, wenigstens den kleinern Gelegenheit zum Fortlernen gegeben werde, so hat man doch eigentlich dem Lehrer ein freieres Aufathmen versagen wollen. Andererseits ist es gewiß auch widersinnig, wenn Schüler höherer Anstalten mit Ferienarbeiten überladen werden (vgl. d. Art. Aufgaben S. 251 ff.). Man kann es zwar gelten lassen, ja man wird es für zweckmäßig halten müßen, daß die jüngeren Schüler durch Aufgaben namentlich zu Wiederholungen angehalten werden, und gereiftere Schüler Veranlassung bekommen, eine zusammenhängende Lectüre mit Auszügen vorzunehmen, manche Nebengebiete der Wissenschaft sich bekannt zu machen, in freierer Production sich zu versuchen (vgl. Wyttenbach Praef. zur 1. Ausgabe der Selecta principum hist. XXIX. und Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre II. 726 f. Schrader Erziehungslehre 2. Aufl. 293); aber man darf die Schüler doch nicht mit Aufgaben in die Ferien entlassen, welche ihnen für diese alle Harm-

losigkeit rauben und sie an die Rückkehr zur Schule nur mit Angst denken lassen.*) Wenn das Haus öfter, als es zu geschehen pflegt, mit der Schule sich in rechtes Einvernehmen setzte, könnten Eltern, die sonst Einsicht und ernsten Willen haben, gerade die Ferien zu recht nützlichen machen, und es würden dann die Surveillants, welche Wilm (Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation I. 261) empfohlen hat, als sehr entbehrlich erscheinen. Wenigstens sollten die Eltern verhüten, daß ihre Söhne aus den Ferien zuweilen wesentlich verändert zurückkehren, und das frühere ordentliche Verhalten, an dem man sich erfreute, dahin ist (Ziller, die Regierung der Kinder 169). — Ferienreisen sind in der Gegenwart oft empfohlen worden und können, recht geleitet, die Schüler, welche sie unternehmen, leiblich und geistig erfrischen, mit einer Fülle neuer Anschauungen bereichern und zu einem selbstthätigen Auftreten anleiten; doch dürfte es an der Zeit sein, vor Uebertreibungen in dieser Beziehung zu warnen. Wie solche Reisen am besten einzurichten sind, davon s. den Art. Fußreisen (Kapp, die Gymnasialpädagogik im Grundrisse 182 ff. Vgl. Boclo, das Fußreisen als sicherstes Beförderungsmittel des Unterrichts in der Erdkunde und als eine den jugendlichen Menschen körperlich und geistig erfassende Asketik dargestellt. Hannover 1831). Daß Lehrer ihre Ferien auch zu größern Ausflügen benützen, scheint sich jetzt von selbst zu verstehen, und bei der Leichtigkeit, mit welcher wir auf Eisenbahnen auch fernere Ziele und in kurzer Zeit erreichen können, ist die Versuchung auch für schwerfälligere Naturen groß. Wie bedeutend aber auch die auf solchen Reisen zu gewinnenden Vortheile sein mögen, zweifelhaft bleibt es doch, ob diejenigen wohl thun, welche lieber schon vor dem Anfange der Ferien im Reisekleide zum Bahnhofe eilen und erst in der Nacht vor dem Wiederanfange der Schule zurückkehren. Die in contemplativer Ruhe zugebrachten Ferien haben doch auch einen eigenthümlichen Reiz und bringen manchen sehr erfreulichen Gewinn.

Im allgemeinen mag noch verwiesen werden auf: Meierotto, von den nothwendigen und freiwilligen Schulferien. 1786; Greverus, Ideen zu einer Revision des gesammten Schulwesens 297 ff.; Kirsch, Volksschulrecht 384 ff.; Hoffmann, Prakt. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung ꝛc. I. 262 f. **H. Kämmel.**

Fertigkeit. Fertigkeiten. Alle Processe des Lebens — sei es nun des leiblichen oder des geistigen — können mit größerer oder geringerer Lebendigkeit und Geschwindigkeit vor sich gehen. Diese psychologische Thatsache in Verbindung mit der gegebenen Kraft, die Lebensthätigkeit mehr oder minder willkürlich und dabei mit leichterer oder geringerer Anstrengung hervorzurufen, begründet den pädagogischen Begriff der „Fertigkeit." Während das Wort: „Fähigkeit" überhaupt die günstige Beschaffenheit jemandes zu gewißen Thätigkeiten und Handlungen bezeichnet, setzt die Fertigkeit eine Gestaltung der Fähigkeit zum lebendigen, willkürlichen und leichten Vollzug jener voraus und wird zur Geschicklichkeit, wenn die Handlungen mehrfach zusammengesetzter und künstlicher Art sind.

In dem bezeichneten Wesen der Fertigkeit liegt, daß die Bildung zu ihr für die Entwicklung des geistigen Lebens zwei Momente darbietet, die in pädagogischer Beziehung von wesentlicher Bedeutung sind. Es ist mit ihr einmal überhaupt eine Steigerung des Lebensprocesses gegeben, sodann aber fürs andere auch eine nähere, ergänzende oder auch berichtigende Bestimmtheit desselben ausgesprochen, indem durch sie die Thätigkeit wesentlich auf das Vollziehen der Lebensacte als solches (das πράττειν) neben

*) Zu der Ausgleichung zwischen Berufsarbeit und Muße, welche der Art. Erholung S. 250 ff. fordert, gehört insbesondere auch das, daß die Ferien zu jener freien Thätigkeit, die aus der individuellen Neigung und freien Wahl hervorgeht, genügenden Raum lassen; die Liebhabereien des Knaben, mag er nun an dem Clavier oder einer Reisebeschreibung sitzen oder an der Hobelbank stehen oder durch die Wälder streifen, Schmetterlinge fangen, Eichhörnchen belauschen, kurz die vielen Allotria, mit denen die Schule zuweilen sogar im Streite liegt, haben in den Ferien das Recht, aus ihrem Verstecke hervorzukommen; hat sich das junge Herz daran gelabt und gesättigt, so nimmt es nachher williger auch die Arbeit wieder auf. D. Red.

und im Gegensatz zu einem entweder mehr leidentlichen Verhalten oder zu einer mehr betrachtenden, die Gegenstände auf sich wirken lassenden und sich in sie vertiefenden Thätigkeit (θεωρεῖν) als solcher gerichtet wird. Daraus folgt, daß die Entwicklung der Fertigkeit von selbst das Element des Praktischen (im weitern Sinn) im Gegensatze zum Theoretischen in sich trägt, daß sie sich auf dem Gebiete des Erkennens, der Kenntnisbildung als solcher und sofern sie ein Können (Kunst) ist, dem Wissen als solchem zur Seite —, beziehungsweise entgegenstellt. Während hier die Entwicklung entweder in der Richtung von außen nach innen (wie bei sinnlichen Anschauungen) oder rein innerlich (Denken) stattfindet, handelt es sich bei der Fertigkeit von Entwicklungen, die vorherrschend von innen nach außen gehen, weswegen sie auch in der Regel nie ohne energische Anwendung der Willenskraft, sei es auch bloß im Anfange des Processes, zu Stande kommt.

Blicken wir auf das Gebiet, auf dem sich die Bildung zur Fertigkeit geltend machen kann, so ergiebt sich aus der psychologischen Grundanschauung von selbst, daß an ihr das ganze Leben Theil nehmen kann. Es giebt eben so viele Fertigkeiten als Vermögen und Kräfte. Eine Ausnahme davon können nur diejenigen Seiten des Lebens bilden, auf denen die willkürliche Thätigkeit nicht eingreifen kann — eben damit im geistigen Leben das ganze Gebiet des Fühlens. Gerade weil dieses seinem eigensten Wesen nach etwas ursprüngliches, der willkürlichen Bestimmung sich entziehendes ist, müßte es, sobald es diese Bestimmtheit annehmen wollte oder sollte, sich selbst widersprechen und zur Unwahrheit und Manierirtheit sich misbilden. Um so gewißer nimmt aber daran seiner eigensten Natur gemäß der ganze Umkreis der Willens- und sittlichen Thätigkeiten Theil, auf dem sich die Fertigkeit als eine Steigerung zur Lebendigkeit, Freiheit und Stetigkeit (s. den Art. Gewöhnung) offenbart, wie denn endlich Tugend nichts anderes ist, als eine Fertigkeit, Gutes zu thun. Davon abgesehen — weil diese Seite an einem andern Orte näher erörtert werden wird — bleibt für die Bildung zur Fertigkeit als hauptsächlicher Gegenstand das innerhalb des Einflusses der Willkür fallende physische Leben (Gliederbewegungen, auch Sinnesthätigkeiten) und das übrige geistige, insbesondere das intellectuelle Leben und zwar seinem ganzen Umfange nach, möge es sich innerhalb concreter oder abstracter Vorstellungen, innerhalb des Ideellen oder Realen, der Verbindung gleichartiger oder ungleichartiger Vorstellungen, der formalen oder materialen Geistesthätigkeit bewegen, möge es sich endlich rein innerhalb des Geistes halten oder in leibliche Thätigkeiten übergehen und darin sich fortsetzen. Auf diese Weise prägt sich darin die ganze Mannigfaltigkeit des Lebens ab und drückt sich je nach den einzelnen Forderungen, Aufgaben und namentlich den äußern Erscheinungen in einzelnen besonderen Fertigkeiten aus. Es giebt Denk-, Rechen-, Memorir-, Auffassungs-, Sprach-, Compositions-, Uebersetzungs-, Schreib-, Zeichen-, Sing-, Turn- u. s. w. Fertigkeiten. Von selbst aber tritt bei diesen der Unterschied derjenigen Fertigkeiten, welche rein innerhalb der Vorstellungen beharren und derjenigen, welche auf correspondirende Bewegungen des Leibes sich erstrecken, d. h. der rein geistigen und der technischen Fertigkeiten hervor, während die letzteren hinwiederum das einemal mehr auf Darstellung von Kraftäußerungen (gymnastische Uebungen, mechanische Thätigkeiten aller Art), bald mehr auf Darstellung von Zeichen für den geistigen Verkehr oder besonderer innerer Erregungen (Sprechen, Lesen, Schreiben; Singen, Zeichnen) sich erstrecken.

Wie stellt sich nun aber die Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung zu dieser Seite der Lebensentwicklung? Welche Stellung und welchen Werth hat die Bildung zur Fertigkeit innerhalb der menschlichen Bildung? Fragen wir danach, so wird es im allgemeinen von selbst klar sein, daß es im wesentlichen Interesse wie der Gesammt- so jeder Specialbildung liegt, die Thätigkeit zur Fertigkeit zu steigern. Erst in der Fähigkeit, jegliche Operation auf diese Weise zu vollziehen, liegt bis auf einen gewißen Grad die Gewißheit des sichern und festen Besitzes, die Gewähr einer richtigen und treffenden An- und Auffassung des Gegenstandes, die Bedingung der Möglichkeit, mit Aussicht auf Erfolg von einer Stufe des Wissens und Könnens zur andern weiter zu schreiten,

insbesondere und hauptsächlich aber die Kraft, über das Erfaßte und Errungene mit Freiheit disponiren und davon für die Erfüllung jeder entgegentretenden Lebensaufgabe Gebrauch machen zu können. Insofern kann namentlich gegenüber von einem rasch hineilenden und zu hohe Ziele verfolgenden oder einem allzu theoretisirenden Unterricht im Interesse seines lohnenden Erfolges und der Förderung praktischer Berufsthätigkeit, welche vollends bei dem Volkslehrer besonders zu betonen ist, auf die Bildung zur Fertigkeit nicht genug Nachdruck gelegt werden. Es liegt darin zugleich auch die Probe einer tüchtigen Willensanstrengung auf Seiten des Lehrers und Schülers. — Auf der andern Seite ist aber doch auch nicht außer Auge zu lassen, daß diese Bildung ihre Grenzen und ihr Maß hat. Zweierlei psychologische Erscheinungen und Gesetze kommen dabei in Betracht. Es ist oben schon erwähnt worden, daß bei jener die Richtung von innen nach außen gegenüber der rein innern oder von außen nach innen gehenden Thätigkeit die vorherrschende sei. Daraus folgt von selbst, daß durch die auf das fertige Thun gerichtete Energie auf natürliche Weise die Energie der Auffassung und der geistigen Durchdringung der Gegenstände in den Hintergrund gedrängt werden kann. Als Beispiel möge die Sprech- und memorirende Vortragsfertigkeit dienen. Je einseitiger (man denke namentlich auch an das Erlernen fremder Sprachen zum Behuf des Sprechens) auf diese Werth gelegt wird, desto näher liegt die Gefahr, daß der geistige Gehalt, der hinter den Worten liegt, nicht zu seinem Rechte kommt, so daß sich überhaupt darin zeigt, wie leicht unter der auf die leichte und gewandte Darstellung und Aeußerung gerichteten Thätigkeit der Kern des geistigen Lebens Noth leidet. Schon darum muß überall dafür gesorgt werden, daß der Entwicklung zur Fertigkeit nicht das gehörige geistige Gegengewicht mit der Richtung nach innen fehle und die sogenannte praktische Bildung nicht zu einer Aeußerlichkeit und einem leichten oberflächlichen Wesen werde. — Dasselbe ergiebt sich aus dem zweiten Umstande. Die Bildung zur Fertigkeit führt es von selbst mit sich, ja fordert es sogar, daß die einzelnen Thätigkeiten, durch welche der ganze Proceß sich vermittelt, schon um der nothwendigen Raschheit ihrer Aeußerungen willen, selbst wenn sie ursprünglich mit Bewußtsein verknüpft waren, in den Zustand des Nichtbewußtseins übergehen, d. h. mehr oder minder mechanisch werden (s. den Art. Gewöhnung). Man denke an die einzelnen Acte des Schreibens, Lesens, des Rechnens (nach abkürzenden Formen und Formeln) u. s. w. Eben daraus folgt, daß, wenn nicht nebenher immer von neuem für geistige Nahrung des bewußten innern Lebens und Erregung eines freien selbständigen Nachdenkens gesorgt wird, die Bildung zur Fertigkeit ihre schweren Einseitigkeiten mit sich führen müßte, und daß auch im Leben des Volks, in welchem allerdings die praktische Fertigkeit neben dem Wissen ihre hervorstechende Bedeutung behält, alle Sorge dafür zu tragen ist, daß die Bildung nicht in einen Mechanismus ausarte.

Was die einzelnen Fertigkeiten betrifft, so wird je nach den verschiedenen Bildungszielen die Art derjenigen, auf welche die Erziehung ihr besonderes Absehen richtet, auch eine verschiedene sein. Es werden bei der gelehrten wie bei der realistischen, bei der philosophischen wie bei der mathematischen, bei der wissenschaftlichen wie bei der volksthümlichen Bildung je andere Fertigkeiten in den Vordergrund treten. Zu einer der allgemeinsten Forderungen aber, welche mit der menschlichen Bildung als solcher zusammenhängen, gehört die Sprachfertigkeit, während im Kreise des Volkslebens die Fertigkeit im sinnlichen Auffassen und Anschauen, die Fertigkeit einfacher Zahlencombinationen und alle ins Leibliche übergehenden, auf äußere Bewegungen gerichteten Fertigkeiten von besonderer Bedeutung sind.

Eben diese äußeren Fertigkeiten aber verdienen wegen ihres Wesens noch eine besondere pädagogische Betrachtung. Sie stehen theilweise entweder ursprünglich mit dem geistigen Leben nur in einer entfernteren Verbindung (wie z. B. alle Gliederbewegungen, gymnastische Uebungen) oder tragen zunächst und unmittelbar als solche nichts zu einer Entwicklung desselben bei, streben auch vorherrschend zu einem Mechanismus hin (wie z. B. das Lesen und Schreiben von seiner mechanisch-technischen Seite oder gar

förmlich gewerblich-technische Thätigkeiten). Darum hat die Erziehung nicht bloß darauf zu reflectiren, daß diese überhaupt nicht — wie schon früher berührt — zu sehr vorherrschend sich geltend machen (Entfernung namentlich aller förmlich gewerblichen Thätigkeit aus der Schule), sondern daß namentlich diejenigen äußern Fertigkeiten, in denen sich die innern Zustände des geistigen Lebens darstellen und ausprägen, wie z. B. das Singen, Zeichnen, gegenüber den übrigen zu ihrem Rechte kommen. Sodann wird es gelten, die Aneignung derjenigen Fertigkeiten, die, so wenig sie unmittelbar das geistige Leben fördern, doch die wesentlichen Bedingungen des geistigen Verkehrslebens sind, wie z. B. Lesen und Schreiben, anstatt sie durch künstliche Methoden zu erschweren, so viel als möglich zu erleichtern, und endlich dieselben überhaupt so wenig als möglich als etwas selbständiges, für sich seiendes zu betrachten, sondern in den Dienst von etwas geistigem zu stellen. (Singen, Zeichnen; Turnen, auf der Grundlage eines allgemeinen, geistig frischen, kräftigen und vaterländisch gesinnten Jugendlebens!) Man lese das Treffende, was über all diese Dinge auf feine Weise Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre II. bemerkt.

Nach dem Vorangehenden bleibt endlich nur die Frage noch zu beantworten, wie in der Erziehung die Fertigkeit begründet und gebildet werde? (vgl. den Art. Einübung) und dabei ist vor allem darauf aufmerksam zu machen, daß für eine sichere und dauernde Nachwirkung unendlich viel von der möglichst vollkommenen Vollziehung der ersten grundlegenden Acte ankommt. Diese selbst sind, so weit sie nicht infolge unmittelbarer und directer Anregungen zu Stande kommen, namentlich bei äußern Fertigkeiten durch Association der entsprechenden Muskelbewegungen mit den Warnehmungen des Gesichts- und Gehörsinns, also durch Vormachen zu erzeugen. — Im weitern erscheint freilich als das wesentlichste Mittel dafür, daß die Thätigkeiten immer rascher und leichter erfolgen, die Wiederholung derselben. Dadurch wird am einfachsten und sichersten wie die Gewandtheit jeglicher Muskelthätigkeit so die Verstärkung und Sicherheit der Ideenassociationen und Combinationen erreicht. Je mannigfaltiger und vielseitiger diese Wiederholungsübungen sind, anstatt immer dieselbe einförmige, gegebene Weise einzuhalten, desto freier und leichter wird sich die Fertigkeit gestalten, weswegen namentlich auf geistigem Boden die Repetitionen unter neuen Anknüpfungs- und Gesichtspuncten und mit selbständiger Entwicklung nicht dringend genug empfohlen werden können. — Dabei wird die Leichtigkeit der Wiederholung begünstigt durch Zerlegung und Gliederung der Thätigkeit und Arbeit (man denke an die Production jedes Buchstaben nach seinen einzelnen Theilen; an die Theilung des zu bewältigenden Memorirstoffs), sowie dadurch, daß man in sinnlichen Zeichen (Merkzeichen) und in verständiger Combination und Disposition Stützen und Hülfsmittel sucht. — Um aber den Trieb zur Wiederholung bis zur Fertigkeit zu wecken, bedarf es auf der einen Seite im Unterricht einer großen Ausdauer und Zähigkeit des Lehrers, auf der andern Seite einer Munterkeit, innern Lust und Freude an der Sache bei dem Schüler. Dafür ist es von ebenso großer Wichtigkeit, daß schon die ersten Eindrücke und Thätigkeiten lebendig und Interesse erregend sind, als daß das Geschäft der Einübung nie zum Ueberdruß und Widerwillen führe. Deswegen ist das Geheimnis der Kunst der Bildung zur Fertigkeit: stete Erregung des Wohlgefühls befriedigten Strebens, des Sinns für das Schöne und Vollkommene und der Erfahrung des Nützlichen und Werthvollen, das in dem Errungenen liegt.

Dr. **Eisenlohr** †.

Festigkeit. Ohne Festigkeit im Denken, Wollen und Handeln giebt es keinen Charakter; die Festigkeit bildet den Gradmesser für die Stärke desselben. Wie der Charakter passiv durch festen Widerstand gegenüber den sein Wesen störenden und verwirrenden Einflüßen, activ durch Fixirung der Grundsätze, hervorgehend aus der festbestimmten Form des Handelns, sich äußert, ist bereits im betreffenden Artikel (Bd. I. S. 892 b u. c) hervorgehoben; hier ist der Ort, das psychologische Grundverhältnis des „Festen" und die hierdurch bedingte pädagogische Thätigkeit in Kürze darzulegen.

Wir begegnen auf dem psychischen Gebiet denselben Gegensätzen wie auf dem des

physischen Lebens: auch da giebt es feste und flüßige, harte und weiche, elastische und starre Naturen, und die auf das Naturell sich gründenden Temperamente können wir füglich in feste und flüßige abtheilen. Die beiden festen sind das phlegmatische und cholerische, die beiden flüßigen das sanguinische und melancholische Temperament. Der Phlegmatiker wird von körperlicher Seite her durch die geringe Nervenreizbarkeit, den langsamen Stoffwechsel, die Gleichmäßigkeit der Functionen überhaupt sehr begünstigt, auch im Geistigen und Sittlichen eine große Beharrlichkeit und Festigkeit zu entwickeln; er braucht nur dem in seinem Wesen begründeten Gesetz der Trägheit zu folgen, um eine gleichmäßige Stimmung seiner Seele zu behaupten und das festzuhalten, was er als recht, gut und zweckmäßig erkannt hat. Der Choleriker besitzt von Natur eine kräftige Sinnlichkeit und mit dieser zugleich eine bedeutende Stärke der Seelenkräfte; er kann deshalb von äußeren Eindrücken zwar lebhaft erregt werden, aber es wird dies überwiegend mit und zu eigener Selbstthätigkeit und zur Geltendmachung seines Wesens geschehen. Mit derselben Entschiedenheit, mit der er das ihm Zusagende aufnimmt und verarbeitet, weist er das ihm Fremde oder Feindliche zurück; er trotzt gegen fremde Einflüße und beharrt gern bei vorgefaßten Meinungen. Man hat wegen dieser günstigen Disposition zur Festigkeit auch wohl beide, das phlegmatische und cholerische Temperament die Charakter-Temperamente genannt, und das sanguinische und melancholische die Naturell-Temperamente (vgl. Populäre Vorlesungen aus dem Gebiet der Physiologie und Psychologie von Dr. Emil Harleß, 1855), da bei diesen das Naturell, indem es der Charakterfestigkeit mehr hinderlich als förderlich ist, überwiegend sich geltend macht. Der Sanguiniker hat leichtes, durch lebhaften Stoffwechsel stets erfrischtes Blut, leichte Erregbarkeit und leichten Sinn; der Melancholiker hat schweres Blut und schweren Sinn; jener wird vorzugsweise durch Lustempfindungen, dieser durch Unlustempfindungen bestimmt. Beide Temperamente können sich momentan zu großer Kraftentwicklung erheben, aber die Festigkeit und Folgerichtigkeit im Handeln geht ihnen ab, da für sie die stets beweglichen Gefühls- und Phantasiegebilde das Maßgebende sind. Der Sanguiniker giebt sich zu sehr den Reizen der Außenwelt hin, der Melancholiker zu wenig, daher seine psychischen Vermögen Mangel leiden und Unlustgefühle sich bilden, während der Sanguiniker wegen der Ueberfülle und des Wechsels der Reize diese nicht kräftig genug bewältigt und festhält. Zum Glück für den Erzieher sind die Temperamente in der Wirklichkeit nie ganz rein ausgeprägt, sondern vielfach gemischt und gemildert; sie bilden für die freie Selbstbestimmung des Geistes keine absolute Schranken. Gleichwie es kein psychisches Gebilde giebt, das durchaus starr zu nennen wäre und keine Verschmelzung oder Berührung mit anderen zuließe: so giebt es auch keine durchaus flüßige Bildungen, die aller Fixirung widerstrebten. Wie eine umsichtige Erziehung verhüten soll, daß die Festigkeit des Phlegmatikers in Eigensinn, des Cholerikers in Starrsinn ausarte: so hat sie auch dahin zu wirken, daß die Naturanlage des Melancholikers, der sich gern von der Außenwelt in sein Inneres zurückzieht und allerlei trüben Vorstellungen und traurigen Gefühlen Raum giebt, veredelt werde zum idealen Ernst, den das tiefe Gefühl von der Vergänglichkeit und Unzulänglichkeit alles Irdischen zum tieferen Erforschen der Welt des Geistes, zum innigeren Glaubensleben treibt und so durch die Fixirung eines religiösen Mittelpunctes auch zur ethischen Kraft und Festigkeit des Handelns überleitet. Die Erziehung strebt darnach, den psychischen Gebilden Festigkeit zu geben, wo sie der bloßen Naturanlage überlassen verschwimmen würden, indem sie die Vorstellungen für die Seele des Zöglings abzugrenzen, ihre Bildung zu leiten, abzuschwächen und zu verstärken, und die in und mit den Vorstellungen sich entwickelnden Gefühle und Strebungen in der Art mit den intellectuellen Gebilden zu verschmelzen sucht, daß sie gegenseitig sich halten und stützen. Bei allen Schwierigkeiten und Hemmnissen, die in den Lebensverhältnissen und in der Individualität des Zöglings, wie in der beschränkten Kraft der Erzieher unvermeidlich gegeben sind, können doch folgende für die Bildung

zur Festigkeit entscheidende Puncte nicht bloß erstrebt, sondern auch — nach den gegebenen Bedingungen selbstverständlich modificirt — erreicht werden.

1) Festigkeit des Denkens. Die Anschauung bildet die Grundmauer für das Gebäude der Gedanken. Daß von der Anschauung zum Begriff fortzuschreiten sei, darüber ist man einig; aber weniger ist man auf das längere Festhalten im Bereich der sinnlichen Anschauung bedacht; man schreitet meist zu voreilig fort zum reflectirten und begrifflichen Denken. Von größter Wichtigkeit ist, daß von vornherein die sittliche Kraft im Anschauen, nämlich die gehaltene Aufmerksamkeit, die willige Hingabe an den Gegenstand, das Anschauenwollen gebildet werde, so daß jedes Schwanken, jede Unklarheit und Unsicherheit in den Begriffen ein Gefühl der Unruhe und des Misbehagens hervorruft. Die Kinder sind allerdings geborne Sanguiniker; ihr weiches Hirn verträgt noch nicht jene andauernde Beschäftigung mit Einem Gegenstande, wie das reifere Alter ihrer fähig ist, Abwechslung thut ihnen noth und eine zu große Anspannung ihrer Aufmerksamkeit würde ihr Anschauungsvermögen eben so schwächen, wie eine zu geringe. Aber der Wechsel schließt nicht die Ordnung und zusammengehaltene Thätigkeit aus; ein bloßes Naschen von der Mannigfaltigkeit der Gegenstände, ein unstetes Flattern von einem zum andern ist von vornherein fern zu halten. Gleich allen Sanguinikern sind auch die Kinder geneigt, nach dem ersten Eindruck zu urtheilen; man berichtige ihr Urtheil nicht durch Raisonnement, sondern durch Anleitung zu einem gründlicheren Anschauen und sorgfältigeren Beobachten — nur so gewinnt es Festigkeit. Besonders sind es die Phantasiebegabten und Geistreichen, welche die Erziehung in Zucht zu nehmen hat, daß sie an die Wirklichkeit der Dinge herantreten und sich nicht mit dem Schein und Glanz der Oberfläche begnügen; je leichter sie sich mit den Dingen abfinden, die Vorstellungen verbinden und trennen und das Wort in ihre Gewalt bekommen, desto mehr ist dafür zu sorgen, daß sie sich nicht ihren freien Phantasien überlassen, sondern auf Grundlage einer geordneten, ihre ganze Thätigkeit in Anspruch nehmenden Anschauung auch in festgeschlossenen Gliedern des begrifflichen Denkens vorwärts schreiten.

Von großer Wichtigkeit für die Befestigung der Vorstellungen ist aber auch die Abgrenzung des Anschauungsfeldes. Der Mensch soll frühzeitig lernen, nach den ihm gegebenen Verhältnissen und den von ihm frei gewählten Zwecken des Lebens sich zusammenzufassen; wie das Haus soll auch die Schule feste Kreise ziehen, damit der Zögling darin heimisch werde und Kraft sammle, das seiner Anschauung Dargebotene fest sich anzueignen und geistig zu verarbeiten. Wo die Schule ihre Stellung zum Leben begriffen hat, wo sie weiß nicht bloß was sie soll, sondern auch was sie kann und will, da wird es auch an der rechten Concentration des Unterrichts (vgl. d. Art., Bd. I. S. 962 ff.) nicht fehlen. Nur innerhalb dieser festgezogenen Schranken, auf Grundlage der gesammelten Kraft, ist die Herbart'sche Forderung der „Vielseitigkeit des Interesses" praktisch. Das Gymnasium, das zugleich Realschule sein will, hindert ebenso die geistige Festigkeit seiner Zöglinge wie eine Dorfschule, welche Humanitätszwecke „im allgemeinen" verfolgen wollte, ohne auf die Bedürfnisse ihrer Landjugend Rücksicht zu nehmen. Diese praktische Richtung ist nicht zu verwechseln mit dem materialistischen Nützlichkeitsprincip, nach welchem nur das gelehrt werden soll, was sich unmittelbar verwerthen und anwenden läßt; sie ist vielmehr das Streben nach der Einheit des Lernens und Lebens. An dieser Einheit fehlt es uns Deutschen noch an vielen Puncten namentlich des kirchlichen und staatlichen Lebens. Die Christenlehre entbehrt eine Hauptstütze ihrer Festigkeit, so lange das christliche Gemeindeleben darnieder liegt, und der Geschichtsunterricht würde viel fester im Gemüthe wurzeln, wenn unser Nationalleben weniger zerfahren wäre. Der Deutsche, weil er von Jugend auf zu sehr mit allgemeinen Begriffen und Phantasievorstellungen aus der Idealwelt genährt wird, weil er im öffentlichen Leben zu wenig praktische Zwecke verfolgt, lernt eben deshalb die Dinge dieser Welt viel zu wenig fest ins Auge fassen. Daher kommt es auch, daß er für Italiener und Polen schwärmt, in alles Fremde sich hineinphantasirt und hineinempfindet, überall sein inneres Wesen öffnet, damit aber den festen Mittelpunct desselben erschüttert. Der

Engländer denkt vielleicht weniger philosophisch und allseitig, aber seine Begriffe sind fester, weil ihnen nicht die feste Umgrenzung des Lebens und Strebens gebricht. Ein festes und geordnetes Denken und Wissen übt einen vortheilhaften Einfluß auf Festigkeit des Wollens und Charakters; travaillons donc à bien penser, voilà le principe de la morale (Pascal).

2) Festigkeit der Gefühle, des sittlichen Strebens und Handelns. Wie das auf concreter Grundlage fest begründete Denken die Fähigkeit besitzt, jeder neuen Vorstellung den rechten Platz anzuweisen in den wohlgeordneten Reihen und Gliedern der Gedanken, so daß sie diese entweder stützen muß, oder falls sie nicht eingefügt werden kann, verworfen wird: so muß auch das Gemüth fest werden und den Mittelpunct bilden, an welchem die wechselnden Gefühle, Strebungen und Handlungen krystallisiren und als Einheit unmittelbar zum Bewußtsein kommen. Zur Erreichung dieses Zieles hat die Erziehung zunächst und vor allem zu sorgen, daß der junge Mensch sich selber in die Gewalt bekomme. Das Kind muß schon mit dem ersten Aufdämmern seines Bewußtseins lernen, an sich zu halten, sich nicht an die Eindrücke und Reize zu verlieren; auch in seinem höchsten Genuß, dem des Essens und Trinkens, muß es noch Auge und Ohr für seine Umgebung behalten und im Stande sein, die Begierde der niederen Sinne zurückzudrängen, wenn seine höheren Sinne von einer neuen Erscheinung getroffen werden. Leider wetteifern nicht selten die Eltern mit den Dienstboten, die Kleinen begehrlich und sinnlich zu machen, indem sie entweder bei jeder Gelegenheit, wo sich das Kind ungeduldig zeigt, die Speise als Beruhigungsmittel anwenden, oder, wenn sie selber beim Essen sind, den hinzutretenden Kindern von ihrer Mahlzeit mittheilen. Dadurch werden die Kleinen unfähig, mit Ruhe andere essen zu sehen, während eine feste Ordnung schon nach dieser Einen Seite hin die Kraft des Ansichhaltens stärken würde.*) Man mache es schon früh dem Knaben zum Ehrenpuncte, allem, was die Bedürfnisse des Körpers betrifft, keine zu große Wichtigkeit beizulegen, schnell z. B. den Fesseln des Schlafes sich zu entwinden, Sturm und Wetter nicht zu scheuen, bei kleinen Verwundungen nicht zu jammern. Auch die Mädchen sind vor Zimperlichkeit zu bewahren. Es ist von den Aerzten öfter bemerkt worden, daß in der Art, wie die erkrankten Kinder die Arznei nehmen und sich behandeln lassen, alsbald die gute feste oder die schlechte schlaffe Kinderzucht sich bemerklich mache. Das Kind darf nie etwas ertrotzen und erschreien; bleiben nur die Erwachsenen fest, so lernt es sich bald fassen. Die Kunst des Wartens und Ansichhaltens will, wie jede andere Kunst, geübt sein; es gehört dahin aber auch das Schweigen der Jugend bei den Reden der Erwachsenen. Von den Alten heißt es, sie lehrten die Jungen schweigen; ihre Besonnenheit, das Maß und die Festigkeit der Rede ward zum nicht geringen Theil durch diese Tugend des Schweigens begründet. Leider ist sie heutzutage selten geworden und in den „gebildeten Familien" oft am wenigsten zu Hause. — Die Erzieher dürfen sich aber selber nicht dem Geschwätz hingeben; ihre Rede sei kurz, bestimmt und sicher; sie

*) Dr. Schreber bemerkt in seiner „Kallipädie" (Leipzig 1858): „Es könnte manchem die consequente Durchführung dieser und ähnlicher Grundsätze nicht wohl thunlich erscheinen, namentlich wegen der bekannten Häufigkeit von Schwächen aller Art unter den mit der Kinderwartung beauftragten Personen. Hiezu nur eine kleine Erfahrung aus meinem eigenen Familienkreise. Die Wärterin eines meiner Kinder, eine im allgemeinen sehr brave Person, hatte einst trotz des ausdrücklichen Verbots, dem Kinde außer seinen Mahlzeiten irgend etwas und wenn es das Unbedeutendste sei zu verabreichen, ein Stück von einer Birne, die sie selbst aß, gegeben, wie es sich auch hier durch das nachherige Benehmen des Kindes entdeckte. Sie wurde ohne sonstige Ursache sofort aus dem Dienste entlassen, da ich das nöthige Vertrauen in ihre unbedingte Gewissenhaftigkeit nunmehr verloren hatte. Dies wirkte. Eine Nachfolgerin erzählte es der andern, und ich habe seitdem nie wieder weder bei diesen noch bei den späteren Kindern eine solche Entdeckung gemacht. Der volle Ernst ist die durchgreifendste moralische Macht, welche auch hinter unsern Augen fortwirkt und das Durchführen aller mit Ueberwindung verbundenen Erziehungsgrundsätze unglaublich erleichtert."

erleichtern den Gehorsam der Jugend durch nichts mehr, als durch ihre eigene Festigkeit (vgl. den Art. Befehlen). Was einmal befohlen und festgesetzt ist, dabei muß es auch verbleiben; mag es dem Kinde auch zuweilen hart dünken, im ganzen freuet es sich selber des unbedingten Gehorsams, denn sein noch schwacher Wille bedarf einer Stütze, die Stand hält. Nur dann, wenn diese selber ins Schwanken geräth, wenn es Parteilichkeit, Ungerechtigkeit und Willkür bei den Eltern oder Lehrern gewahrt, wird es selber launisch und trotzig. Doch kommt auch bei der besten Behandlung nicht selten ein Trotz und Starrsinn zum Vorschein, der weniger im bösen Willen als in der momentanen Unfähigkeit beruht, sich aus der Passivität der Seele zu befreien und von einem Eindrucke zu abstrahiren. Zorniges Schelten und Drohen hilft da nicht, wohl aber die Befreiung des Gemüths, indem man die Aufmerksamkeit auf andere Dinge lenkt und dann wieder — freundlich und fest zugleich — zum früheren Befehle zurückkehrt. So sehr die Lehrer und Erzieher vom Fach der Festigkeit bedürfen, die sich auch den Thränen zärtlicher Mütter gegenüber zu behaupten weiß, so müßen sie sich doch vor jener starren Festigkeit hüten, welche ohne das Eigenthümliche des vorliegenden Falles zu berücksichtigen, nur der theoretischen Vorschrift folgen will. Hingegen sind wieder die Frauen, die mehr aus dem Gefühl heraus als nach Verstandesregeln handeln, geneigt, Ausnahmen zu machen; gut, wenn der weiblichen Schwachheit die männliche Festigkeit zur Seite steht und nachhilft.

In Betreff der Festigkeit der Gefühle hüte man sich vor verfrühtem und unzeitigem Kritisiren; dies stört die Lauterkeit, Tiefe und Innigkeit der Anschauung und hindert mit der Erschütterung der Vorstellungsreihen auch die Sicherheit der Gefühlsentwicklung. Es ist schlimm, wenn Schule und Haus nicht einig sind, wenn hier Personen, Einrichtungen und Strebungen getadelt werden, welche dort entscheidend sind. Die Jugend wird dann irre an sich selber. Wie Schule und Kirche, so müßen auch Schule und Haus sich vertrauensvoll die Hand bieten und vom gleichen guten Geiste durchdrungen sein.

Muß der Wille der Jugend an der Festigkeit der Erzieher wie die Rebe am Spalier einen Halt bekommen, so ist andererseits wohl zu beachten, daß nur die aus dem eigenen Wesen hervorgehende Selbständigkeit die rechte Festigkeit des Willens verbürgt. Darum gängele man die Kinder nicht zu sehr, überlade sie nicht mit Vorschriften und gebe ihnen, wo es irgend angeht, Gelegenheit, ihre eigene Kraft zu versuchen und sich selber zu helfen. Schon das auf dem Boden kriechende Kind kann dazu angehalten werden, wenn man ihm zur Fortbewegung, zur Erreichung eines Gegenstandes, eines Spielzeuges ꝛc. nicht ohne Noth hilft, sondern alles der Art möglichst ihm selbst überläßt; es ist merkwürdig, wie viel diese Maxime dazu beiträgt, Selbstthätigkeit und Festigkeit des Charakters im Kinde anzulegen. Der kurze gemessene Befehl verwandle sich allmählich, wie der Knabe und das Mädchen heranwächst, in freundliche Rathschläge und allgemeinere Weisungen, welche die speciellere Ausführung dem Einzelnen vertrauensvoll überlassen. Eltern und Lehrer, die mit der Individualität ihrer Zöglinge vertraut geworden sind, mögen sichs aber ganz besonders angelegen sein lassen, selbige auf ihre eigenthümlichen schwachen Seiten aufmerksam zu machen und ihnen gewiße mögliche Fälle für die Zukunft vorzuhalten, wo die Festigkeit der Grundsätze und des Strebens in Gefahr geräth; wer einer Gefahr nicht unvorbereitet entgegengeht, den wird sie weniger erschüttern. Nicht minder soll aber auch der Erzieher seinem Zögling die eigenthümliche Begabung, die edlen und kräftigen Anlagen zum Bewußtsein bringen, die ideale Seite, worin die eigentliche Lebensaufgabe des Einzelnen beruht. Das Ziel kann nur erstrebt werden, wenn man es kennt und fest im Auge behält; unvorhergesehene Umstände, widrige Schicksale, auch momentane Verfinsterung des eigenen Blickes mögen zeitweilig den lichten Punct dem Auge entrücken, auf falsche Bahnen leiten; wem aber das höhere Bewußtsein seiner Lebensidee einmal aufgegangen ist, der kann sie auch dann wieder suchen und finden. Damit aber dieses Streben nach innerer Vollendung nicht in Selbstsucht, in jenen Tugendstolz des Stoikers ausarte, der die Consequenz

und Festigkeit auf Unkosten der Liebe gewinnt, die nicht das Ihre sucht, muß die religiöse Erziehung, wie sie das Evangelium fordert, die sittliche Bildung anfangen und vollenden. Sie muß dem Wollen und Streben den rechten Inhalt geben und die Erkenntnis öffnen, daß nicht die Folgerichtigkeit an sich, sondern der Gegenstand des Willens es ist, welcher die Festigkeit achtungswerth macht und den Menschen adelt.

A. W. Grube.

Fibel, s. ABC-Buch.

Fichte, Johann Gottlieb, geb. zu Rammenau in der Oberlausitz den 19. Mai 1762, Zögling der Landesschule Pforta, studirte seit 1780 in Jena und Leipzig Theologie. Sein philosophisches Streben gieng von der Dogmatik aus; ursprünglich dem Determinismus zugethan, in welchem er durch Spinoza befestigt wurde, hat er sich von dem Systeme des letzteren erst durch die Entwicklung der eigenen Lehre befreit. Seit 1784 Hauslehrer in Sachsen gieng er in derselben Eigenschaft 1788 nach Zürich, wo er die Gründung einer Realschule beabsichtigte; in dem noch vorhandenen Plane derselben finden sich sehr beherzigenswerthe Winke über die Abfassung deutscher Aufsätze. Mit einer Nichte Klopstocks verlobt wurde er durch häusliche Verhältnisse an der sofortigen Schließung der Ehe verhindert, er gieng deshalb 1790 nach Leipzig zurück, wo er sich mit der Kant'schen Philosophie beschäftigte und durch dieselbe nach seiner eignen Aussage die Ueberzeugung von der gänzlichen Freiheit des menschlichen Willens gewann. Nach einem mislungenen Versuche, eine Hauslehrerstelle in Warschau anzutreten, begab sich Fichte 1791 nach Königsberg, wo er Kant kennen lernte und seinen „Versuch einer Kritik aller Offenbarung" schrieb, als dessen Verfasser man anfangs Kant ansah. Nach einer Hauslehrerschaft in Westpreußen kehrte Fichte 1793 zu seiner Verheirathung nach der Schweiz zurück, wo er jetzt Pestalozzi besuchte; gegen Ende dieses Jahrs wurde ihm an Reinholds Stelle eine philosophische Professur in Jena angetragen, welche er zu Ostern 1794 antrat. In diese Zeit fallen die grundlegenden Schriften seines Systems (Recens. des Aenesidemus, die verschiedenen Bearbeitungen der Wissenschaftslehre, Bestimmung des Gelehrten, 1794; Rechtslehre 1796; Sittenlehre 1798); neben seinen Vorlesungen suchte er indes auch unmittelbar die Sittlichkeit unter den Studenten z. B. durch Auflösung der Studentenorden zu heben, was zwar Anerkennung fand, aber durch Schlaffheit und Unverstand von anderer Seite zum größten Theile verhindert wurde. Die Anschuldigung des Atheismus und die hieran sich knüpfenden Streitigkeiten bewogen Fichte, sein Lehramt 1799 aufzugeben und nach Berlin zu gehen, wo er seiner Lehre theils durch Vorlesungen, theils durch mehrere Schriften (Bestimmung des Menschen 1800; Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters, Wesen des Gelehrten und Religionslehre 1805—1806) eine größere Verbreitung sicherte. In dieser Zeit trat auch der ursprüngliche Unterschied zwischen Fichte und Schelling scharf hervor (vgl. Fichte und Schelling, philosophischer Briefwechsel, Stuttg. 1856, besonders S. 124); daß Fichte im Gegensatz zu der Schelling'schen Indifferenz des Subject-Objects die überwiegende Bedeutung des Geistes als des Subjects festhielt, erleichterte zugleich seine religiöse Vertiefung, welche von jetzt an in zunehmendem Maße seine Lehre und seine Schriften durchdringt. Im J. 1805 zum Professor der Philosophie an der damals preußischen Universität Erlangen ernannt, wurde er durch den bald ausbrechenden Krieg, an welchem er selbst als Redner Theil zu nehmen wünschte, bewogen, zunächst nach Königsberg und bei dem Nachdrängen der Franzosen nach Kopenhagen zu gehen, von wo er 1807 nach Berlin zurückkehrte. Gleich im folgenden Winter hielt er dort trotz der französischen Besetzung seine Reden an die deutsche Nation, in denen er die Grundzüge einer Nationalerziehung als des einzigen Mittels zur Wiedergeburt des gesammten Deutschlands darlegte. Zugleich entwarf er auf amtliche Veranlassung einen Plan für die in Berlin zu gründende Universität; indes gieng die Bearbeitung dieser Angelegenheit später in andere Hände über. An der neuen Universität als Professor der Philosophie, und in den beiden ersten Jahren als Decan und Rector thätig, wünschte er gleichwohl an dem ausbrechenden Freiheitskriege als Feldredner Theil zu nehmen, was jedoch wie

früher unter dankbarer Anerkennung seiner Absicht abgelehnt wurde. Am Krankenbett seiner am Lazarethfieber darniederliegenden Frau wurde er von derselben Krankheit ergriffen und starb den 27. Januar 1814. Vgl. Fichte's Leben und Briefwechsel, herausg. von J. H. Fichte, 2 Bde. 1830. 31. 2te Aufl. 1862. Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart, 1843. — Wie Fichte nach wiederholter eigner Aeußerung viel mehr Lehrer und Redner als Schriftsteller war, so ist er auch für die Pädagogik in zweifacher Hinsicht wichtig, durch den vorwiegend ethischen Charakter seines Systems und durch den von ihm zuerst gehegten Gedanken einer Nationalerziehung im Gegensatz zu den kurz vorhergehenden kosmopolitischen Erziehungsideen; in beidem Bezuge zeigt er seine Verwandtschaft mit Platon und Aristoteles, den philosophischen Pädagogen des Alterthums. Dagegen hat er ein ausführliches System der Pädagogik nicht entworfen; am ausdrücklichsten äußert er sich über dieselbe in seinem System der Sittenlehre (Werke, Bd. IV.), seinen Reden an die deutsche Nation (WW. Bd. VII.) und in den Aphorismen über Erziehung vom J. 1804 (Bd. VIII. S. 353); indes überall hauptsächlich nach der ethisch-nationalen Seite, während er — auch dies in Gemäßheit seines philosophischen Systems — die psychologischen Bedingungen der Erziehung nirgends eingehend erörtert. Denn die gelegentlichen Betrachtungen, welche sich bei ihm über die Einbildungskraft und das Erinnerungsvermögen finden (vgl. besonders „die Thatsachen des Bewußtseins" WW. II. 565 ff. und 577 ff.), beziehen sich wesentlich auf die Reflexion und die Darstellung des absoluten Bewußtseins; desgleichen haben die Bemerkungen, welche er über Gefühl und Sinn macht (a. a. O. 584), nur den Zweck, die Begrenzung des Ich deutlich zu machen. Dagegen legt er überall auf den Willen als das ursprüngliche und schöpferische Vermögen des Ich das größte Gewicht, nur daß er auch hier stets die transcendentale und ethische Kraft desselben, nicht seine psychologische Natur ins Auge faßt. Die Grundzüge dieser Richtung treten schon in seinen ersten Werken hervor, weshalb es nicht richtig ist, von einem späteren eigentlichen Bruch in seinem System zu sprechen; die Entwicklung des absoluten Bewußtseins zur Anschauung Gottes und der Ethik zur Religionslehre ist mit Nothwendigkeit schon in den Anfängen seiner Lehre gegeben. Den Beweis hiefür kann allerdings nur eine eingehende Darstellung seiner ganzen Philosophie liefern; hier haben wir uns auf diejenigen Bestimmungen zu beschränken, in denen Fichte's Lehren über die Erziehung ihre Begründung und Darlegung finden.

Fichte's Idealismus geht von der Freiheit des Ich aus (Zweite Einl. in die Wissenschaftsl. I. 509): obschon die Dinge unabhängig von unserer Vorstellung sind, so sind sie doch nur das, als was sie erscheinen (II. 621 flg.) und das Bewußtsein eines Dings ist absolut weiter nichts als das Product unsres eignen Vorstellungsvermögens (II. 221. 239). Wenn aber ein System des Wissens nothwendig nur ein System bloßer Bilder ohne Realität und Zweck ist (II. 246), so muß diese Realität durch ein anderes Organ, den Glauben, erschaffen werden; denn nicht bloßes Wissen, sondern das Thun nach dem Wissen ist die Bestimmung des Menschen (II. 253) und die Vernunft selbst ist lauteres Thun (IV. 56). Der Glaube ist demnach kein Wissen, sondern ein Entschluß des Willens, das Wissen gelten zu lassen, und von dem Willen als dem lebendigen Princip der Vernunft, nicht von dem Verstande muß alle Bildung meiner selbst und anderer ausgehen (II. 254. 288. 297; VII. 281), so wie auch durch den guten Willen dieses Leben mit dem künftigen zusammenhängt (II. 286). Von diesem einen, vernunftmäßigen Willen, welcher That und Product zugleich ist, und unter welchem alle endliche Willen als unter ihrem Gesetz stehen, hebt sonach die Freiheit an (II. 296); denn eine Bestimmung durch Freiheit heißt ein freies Wollen (II. 674) und das Sein der Freiheit oder des Lebens und Sittlichkeit sind durchaus Eins (II. 683). Und wenn meine ganze Bestimmung nur Einem, dem Vater der Geister, sichtbar ist (II. 309), wenn also jene Vereinigung und unmittelbare Wechselwirkung mehrerer selbständiger und unabhängiger Willen mit einander das Grundgesetz der unsichtbaren Welt ist (II. 299), wenn endlich das Sittengesetz in mir, als Individuum,

nicht mich allein, sondern die ganze Vernunft zum Object hat (IV. 236), so giebt es auch Freiheit außer uns und alle freien Wesen müßen denselben sittlichen Zweck haben (vgl. VI. 307); denn die formelle Freiheit aller Vernunftwesen ist der Zweck jedes moralisch guten Menschen (IV. 275), und nur derjenige ist frei, der alles um sich herum frei machen will (VI. 309. Vgl. den Satz der Staatslehre IV. 523: „Menschheit ist nichts denn diese mit dem göttlichen Willen übereinstimmen sollende Freiheit"). Auch ist nur in einem beschränkten Sinne wahr, daß die Menschen durch Vorschriften gebildet werden; vielmehr muß innerlich im Menschen liegen, was sich in seinen Handlungen äußern soll (VI. 350), und die eine ewige Idee zeigt sich in jedem besonderen Individuum, in welchem sie zum Leben durchdringt, durchaus in einer neuen, vorher nie dagewesenen Gestalt (VII. 69). Kein Individuum wird aber sittlich erzeugt, sondern es muß sich dazu machen und die Sphäre für dieses sich sittlich Machen des Lebens ist die gegenwärtige Welt; sie ist für alle künftigen Welten die Bildungsstätte des Willens (II. 679). Ich soll also meinen Verstand ausbilden und mir Kenntnisse erwerben, so viel ich irgend vermag, aber in dem einigen Vorsatze, um dadurch der Pflicht in mir einen größeren Umfang und eine weitere Wirkungssphäre zu bereiten (II. 310). Diese Pflichterfüllung hat sich aber nach dem unendlichen Willen, dem Gewissen in mir, zu regeln und die Freiheit anderer Wesen zu ehren; das Gewissen ist eben das unmittelbare Bewußtsein unserer bestimmten Pflicht und hienach bin ich schlechthin in jedem Falle überzeugt, was meine Pflicht sei (IV. 173). Somit soll der Mensch unbedingt sich einen andern Charakter bilden, wenn sein gegenwärtiger nichts taugt, und er kann es, denn dies hängt schlechthin von seiner Freiheit ab (IV. 181). Denn die Perfectibilität des Menschen ist einer der ersten Glaubensartikel, an dem man gar nicht zweifeln kann, ohne seine ganze sittliche Natur aufzugeben (IV. 240; VII. 374); verdammt sein würde heißen seine Besserung auf alle Ewigkeit aufgeben; dies wäre jedoch das größte Uebel, dessen ernsthafter Gedanke jeden vernichten würde (IV. 168). Dem Kinde wohnt aber die Liebe zum Guten ein und es ist eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde (VII. 421). Nach diesen Grundsätzen ist demnach die neue Nationalerziehung zu leiten, welche die wirkliche Lebensregung und Bewegung ihrer Zöglinge nach Regeln sicher und unfehlbar bilden und bestimmen kann. Dieselbe geht zunächst nur auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistesthätigkeit; die Erkenntnis giebt sich nebenbei als unausbleibliche Folge (VII. 288). Der Zögling muß stets selbst arbeiten, weshalb die Methode, leicht oder spielend zu lehren, in einem vernunftgemäßen Erziehungsplane nicht eintreten kann (VIII. 356); denn die Trägheit ist das erste Grundlaster, aus welchem die beiden anderen, Feigheit und Falschheit, erst entspringen (IV. 200). So ist die neue Erziehung die besonnene und sichere Kunst, den Zögling zu reiner Sittlichkeit zu bilden (VII. 296): die allgemeine Form des sittlichen Willens ist aber die Liebe (VII. 291), gleichwie die ganze Form und Kraft des Lebens in der Liebe besteht und aus derselben entsteht (V. 401); auch wird zu der wahrhaftigen Tugend, zu dem echt göttlichen Handeln sich nie einer erheben, der nicht im klaren Begriffe die Gottheit liebend umfaßt (V. 411). Mithin wird das letzte Geschäft der neuen Erziehung die Bildung zur wahren Religion sein, welche die vollständige Erlösung von allem fremden Bande ist; dies geschieht eben dadurch, daß der Zögling angeleitet wird, ein Bild der übersinnlichen Weltordnung, d. h. des göttlichen Lebens selbstthätig zu erzeugen (VII. 298). Niemals darf demgemäß das Erkenntnisvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe für den erkannten Gegenstand es zugleich werde; diejenige Liebe aber, welche den Menschen an den Menschen bindet, bildet das handelnde Leben und treibt an, das Erkannte in sich und anderen darzustellen (VII. 413). Die ursprüngliche Sittlichkeit in dem Kinde ist aber der Trieb nach Achtung (IV. 317; VII. 414); hieran ist die Bildung zur Tugend anzuknüpfen, und das Urtheil der Erwachsenen, welches dem äußeren Gewissen des Kindes gleich ist, dient, um jene Liebe zum Guten zu fördern (VII. 420). Wie der Mensch sich gegen das Sittengesetz, so verhält sich das Kind gegen

die Gebote seiner Eltern und so vereinigt sich Freiheit mit Zucht in dem freien Gehorsam der Kinder (IV. 338). Hiezu ist aber erforderlich, daß nur gute Beispiele den Zögling umgeben und alles Schlechte von ihm fern gehalten werde: in der eigenen schamhaften Stille des Gemüths muß die Sittlichkeit aufkeimen (VIII. 358), und deshalb hat die neue Erziehung, welche die schlechtgewordene Menschheit zu heilen unternimmt, das Kind unbedingt von der häuslichen Erziehung ganz abzusondern (VII. 406). So ist gleichsam ein kleiner Erziehungs- und Wirthschaftsstaat gemeinschaftlich für beide Geschlechter einzurichten: in ihm ist Lernen und Arbeiten auch in der Weise stets zu vereinigen, daß alle Lebens- und Unterhaltsmittel durch ihn selbst hervorgebracht werden, wenigstens dem Zöglinge hervorgebracht zu werden scheinen (VII. 423 flg.). Diese Erziehung einzurichten ist zunächst der Staat verpflichtet, welcher streng genommen ebenso die Eltern zur Hergabe ihrer Kinder zu zwingen berechtigt ist, wie er zum Kriegsdienst zwingt; doch mag dem Widerstreben der Eltern anfangs nachgegeben werden, da die Frucht der neuen Erziehung bald jeden Widerstand überwinden wird (VII. 428 flg.). Dieser Erziehungsweg kommt ganz eigentlich und zunächst den Deutschen zu, theils wegen der Selbständigkeit und Lebendigkeit ihrer Sprache, in welcher Leben und geistige Bildung zusammen, nicht getrennt geht, theils weil das deutsche Volk recht eigentlich zur Aufnahme des Christenthums geeignet gewesen ist, endlich weil besonders der Deutsche an ein absolut Erstes und Ursprüngliches im Menschen selbst, an Freiheit, unendliche Verbesserlichkeit und ewiges Fortschreiten des Geschlechts glaubt (VII. 311. 374). Hieraus folgt, daß die neue Erziehung unter den Deutschen die wahre Vaterlandsliebe tief und unauslöschlich zu begründen hat (VII. 395). Gefordert wird nun hinsichtlich der Form, daß der wirklich lebendige Mensch, hinsichtlich des Inhalts, daß alle nothwendigen Bestandtheile des Menschen gleichmäßig ausgebildet werden (VI. 318; VII. 301). Diese Bestandtheile sind Verstand und Willen; die Erziehung hat die Klarheit des ersten und die Reinheit des zweiten zu beabsichtigen. Zu diesem Behuf ist an den von Pestalozzi erfundenen Unterrichtsgang anzuknüpfen, auf welchem gleichfalls der Zögling zum Denken angeregt und, um zur Realität zu gelangen, zur unmittelbaren Anschauung geführt werden soll (was dem Grundsatz Fichte's entspricht, die Geistesthätigkeit zum Entwerfen von Bildern anzuregen). Hiebei ist freilich der erste Misgriff, daß Pestalozzi seine Erziehung nur den dürftigen Kindern bieten wollte; daher seine Ueberschätzung des Lesens und Schreibens und seine irrige Ansicht der Sprache als eines Mittels, den Menschen von dunkler Anschauung zu deutlichen Begriffen zu erheben. Bei dieser halben Erziehung, welche nur zum raschen Broderwerb führen sollte, nützt frühzeitiges Lesen und Schreiben nichts, sondern kann eher schädlich werden, indem es von der Anschauung zum bloßen Zeichen und somit zur Zerstreutheit und Träumerei führt (VII. 404 flg.; VIII. 358). Erst am Schluß der Erziehung können diese Künste mitgetheilt und der Zögling durch Zergliederung der schon vollkommen besessenen Sprache zur Erfindung und zum Gebrauch der Buchstaben geleitet werden. Der zweite Misgriff Pestalozzi's ist, daß er bei seinem A. B. C. der Anschauung von dem Körper des Kindes ausgieng, welcher doch nicht das Kind selbst ist. Die wahre Grundlage ist vielmehr ein A. B. C. der Empfindungen, durch deren klare und folgerechte Entwicklung das Kind erst ein Ich, und die folgenden Anschauungen ihren deutlich erkannten inneren Gehalt erhalten. Das Wortzeichen fügt zu der Erkenntnis nur die Mittheilbarkeit; die Klarheit der Erkenntnis beruht ganz auf der Anschauung, und dasjenige, was man genau in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann, ist vollkommen erkannt. Erst an die Entwicklung der Empfindung schließt sich das A. B. C. der Anschauung, die Lehre von den Zahl- und Maßverhältnissen (VII. 409). Mit der geistigen Bildung muß indes die Entwicklung der körperlichen Fertigkeit zugleich fortschreiten (A. B. C. der Kunst, des körperlichen Könnens, vgl. VIII. 357); die richtige Stufenfolge der körperlichen Uebungen ist noch zu erfinden. Dieser ganze Erziehungsabschnitt ist jedoch nur Vorübung zu dem zweiten wesentlichen Theile, der bürgerlichen und religiösen Erziehung (vgl. oben), zu welcher die Philosophie eine be-

stimmte Anweisung noch zu geben hat. Hiemit ist die Erziehung beschlossen und der Zögling zu entlassen.

Erwähnen wir außerdem noch die Bedeutung, welche Fichte dem Erlernen der alten Sprachen, besonders der griechischen, für selbständige Begriffsentwicklung und Veredlung des Gemüths beimißt (VI. 430; VIII. 354), so werden wir seine Grundsätze über die Erziehung im wesentlichen beschrieben und, so weit dies möglich, im Zusammenhange unter sich und mit dem ganzen System dargestellt haben. Ihr Gewicht beruht auf der sittlichen Strenge, welche überall für Lehrer und Schüler zum Gesetz gemacht wird, auf der Forderung einer folgerechten und scharfen Entwicklung des Empfindens und Erkennens, endlich auf dem zum erstenmale nachgewiesenen nothwendigen Zusammenhange zwischen der Erziehung und der nationalen Anlage. Wir begreifen hiernach, daß Fichte wenn nicht ein Erzieher der Jugend, so doch ein Lehrer der Nation im höchsten Sinne gewesen ist und an der Erhebung des Vaterlandes den bedeutendsten Antheil gehabt hat. Die Schwächen seiner Lehre entspringen abgesehen von dem Mangel an psychologischer Begründung aus der Härte und Schärfe, mit welcher er die Freiheit und Selbständigkeit des Individuums postulirt und zur Grundlage seines Systems gemacht hat. Wie er ein Handeln auf Auctorität hin für ein nothwendig gewissenloses Handeln erklärt (Sittenlehre IV. 175), so fehlt seiner Lehre die Rücksicht auf das Gefühl der ursprünglichen Abhängigkeit und Bedürftigkeit des Menschen, und wie erhebend, ja wie religiös er in der Anweisung zum seligen Leben und in der Staatslehre die Liebe zu Gott beschreibt, so konnte doch das für alle Menschenliebe so wesentliche Gefühl der Barmherzigkeit und der verzeihenden Liebe keinen Raum in einem System finden, welches neben der ursprünglichen Unschuld des Menschen die gleichfalls angeborene Neigung zur Sünde gänzlich in Abrede stellt. Nur das Haus ist die Pflegestätte dieser liebevollen und Liebe erzeugenden Erziehung; es war demnach ebenso folgerecht als einseitig und hart, daß Fichte die Erziehung der Jugend von dem elterlichen Hause gänzlich gelöst wissen wollte. **Schrader.**

Filialschule, s. Landschule.

Flatterhaftigkeit, s. Leichtsinn.

Flattich, Johann Friedrich, württembergischer Pfarrer und Informator, von A. Knapp als ein in das Gewand eines Dorfpfarrers verkleideter neutestamentlicher Salomo gepriesen, wurde geboren zu Beihingen bei Ludwigsburg 1713, durchlief die Lateinschule der letzteren Stadt, sodann die theologischen Seminare in Denkendorf, wo er unter J. A. Bengels Leitung stand, Maulbronn und Tübingen, war nach vollendeter Studien- und Vicariatszeit zuerst Pfarrer und Garnisonsprediger auf Hohenasperg 1742 bis 1747, sodann bis 1760 Pfarrer in Metterzimmern, zuletzt Pfarrer in Münchingen, wo er als 84jähriger Greis im Jahre 1797 starb. Wenn je Einer zum Pädagogen geboren war, so war es Flattich, daher ihm unwillkürlich jede Thätigkeit unter der Hand zu einer pädagogischen wurde, auch wenn er mit Erwachsenen aus allen möglichen Ständen, vom Tagelöhner oder Kirchweih-Musikanten an bis hinauf zu seinem Herzog Karl, zu thun hatte. Am ausgebreitetsten entfaltete sich seine pädagogische Thätigkeit auf seiner Pfarrstelle in Münchingen, die er 37 Jahre hindurch versah. Da hatte er jezuweilen 16 junge Leute vom 10ten bis zum 20ten Lebensjahr als Kostgänger in seinem Haus, und im ganzen mögen etwa 200 Knaben und Jünglinge durch seine Hand gegangen sein. Da mancher Vater seinen Sohn erst dann zu Flattich brachte, wenn er sonst nirgends gut thun wollte, so waren Flattichs Kostgänger sehr häufig solche, welche einen „defectus morum oder ingenii" hatten, und deshalb ist nicht zu verwundern, wenn die Arbeit an einzelnen nicht die gewünschten Früchte trug. Aber nichtsdestoweniger hat der einfache Dorfpfarrer sowohl im Punct des Unterrichts als auch der Charakterbildung staunenswerthe Resultate erzielt.

Wenn Flattich ein geborener Pädagog war, so ist damit die Frage, wie er eigentlich ans „Informiren" kam, im Grunde schon beantwortet. Es lag ihm im Blut und war ihm Bedürfnis. Doch erzählt er auch, was ihm den ersten Anstoß gegeben habe.

Noch während er Student war, machte die Stelle 1 Cor. 13 von der Liebe als dem Größesten einen tiefen Eindruck auf ihn. Er faßte den Entschluß, die Liebe zum Leitstern seines Lebens zu machen, und da es ihm bald klar wurde, daß man die Liebe nirgends besser üben könne als beim Unterricht der Jugend, so ergriff er diesen Beruf und blieb dabei bis an sein Ende. Auch als er schon alt geworden war und das Halten vieler Kostgänger ihm beschwerlich werden wollte, konnte er sich doch nicht entschließen, das Informiren aufzugeben. Nicht bis man alt werde, sondern bis man zur Erde werde, solle man nach der Bibel sein Brod im Schweiß seines Angesichts essen. Er verbarg sich freilich nicht, „daß er bei seinen vielen Kostgängern eine verderbte Haushaltung dem äußeren Ansehen nach führen müße. Ich habe aber wohl gesehen, wenn ich pünctlich sein, allen Schaden abwenden und den Nutzen abwägen und ausrechnen wollte, daß ich in meinem Hause ein Tyrann sein müßte, wodurch ich meine Untergebenen schüchtern, verdrießlich, eigensinnig und lüderlich machen würde. Man muß manches schwinden lassen können, damit man nicht wider die Liebe handle."

Seinem allgemeinen Standpunct nach ist Flattich der pädagogische Repräsentant der schwäbischen Theologenschule, welche hauptsächlich durch J. A. Bengel ihren eigenthümlichen Geistesstempel empfangen hat, und der weiterhin Oetinger, Burk, Ph. M. Hahn, M. F. Roos und andere angehörten. Mit Bengel berührt er sich noch besonders in seiner speciellen Vorliebe für die classische Philologie. Norm und Quelle aber für alle Erkenntnis, auch die pädagogische, war ihm die heilige Schrift. Sie war ihm das absolut Gewiße, von dem er ausgieng; selbst daß der Mensch zwei Hände und zwei Füße hatte, war ihm erst dadurch absolut erwiesen, daß es in der Bibel stand. Darum verstand er es aber auch meisterhaft, die Bibel pädagogisch zu verwerthen, durch feine, geistreiche Combination, durch Beobachtung auch des Untergeordneten und Nebensächlichen, bedeutsame pädagogische Winke zu gewinnen. Und da er zugleich ein feiner Meister in der Beobachtung des Lebens war, so erwuchs ihm aus der Verbindung von Schrift und Erfahrung jene wahrhaft salomonische Lehrweisheit, die uns in den Einzelheiten seines pädagogischen Wirkens oft in so frappanter Weise entgegentritt und beim württembergischen Volk in Form von Anekdoten noch bis auf den heutigen Tag von Mund zu Mund geht. Nach diesem seinem praktischen Bibelstandpunct mag man immerhin Flattich als einen Repräsentanten des Pietismus ansehen, und er selber nahm am wenigsten Anstand, gelegentlich sich einen Pietisten schelten zu lassen. Aber daneben ist vieles, was ihn vom geschichtlichen Pietismus trennt. Nicht bloß betont er gegenüber von dem mehr realistisch gerichteten Pietismus mit großer Entschiedenheit die humanistischen Bildungselemente, sondern er besitzt in reichem Maße, was jenem abgieng: den aufgeschlossenen Sinn für das allgemein Menschliche, Natürliche, im Unterschied vom specifisch Christlichen und Erbaulichen, den Sinn für das Individuelle im Gegensatz gegen die religiöse Schablone, mit welcher der Pietismus gerne operirt; das ruhige Abwarten und Wachsenlassen im Gegensatz gegen alle geistliche Treiberei. Auch mit den Philanthropisten hat man Flattich schon zusammengestellt. Wohl hat er manches mit ihnen gemein, das Verwerfen aller unnöthigen Strenge, Bedenken gegen Strafmittel, das Princip, womöglich den Schülern aus dem Lernen eine Freude zu machen, das Streben nach harmonischer Ausbildung jeder Individualität, das Dringen auf Pflege der Gesundheit und sorgfältige Behandlung der körperlichen Entwicklung, das Warnen vor Ueberarbeitung und allzufrühem Hineinhetzen der Kinder ins Lernen; und doch scheidet ihn wieder seine ruhige Nüchternheit in der Behandlung dieser Dinge, und namentlich sein positiv biblischer Standpunct ganz wesentlich von den Uebertreibungen und willkürlichen religiösen Abstractionen der Philanthropisten. So hat Flattich vom Pietismus das entschiedene, praktische, positive Christenthum, von den Philanthropisten den Sinn für das natürliche Geistes- und Körperleben, vollzieht jedoch diese Vereinigung in durchaus origineller Weise, in dem Rahmen einer frischen, eigenartigen und lebensvollen Persönlichkeit. Diese Eigenartigkeit tritt uns schon in dem besonderen Lehrverfahren Flattichs entgegen. Da er neben dem

Unterricht noch sein Pfarramt hatte, überdies für seine ausgedehnte Oekonomie sorgen mußte, Besuche erhielt, jezuweilen auch durch Krankheit und anderes abgehalten war, so kam er auf den Gedanken, den unmittelbaren Unterricht des Lehrers auf andere Weise zu ersetzen. „Ich machte eigene Aufsätze, in welchen meine Kostgänger arbeiten mußten, und zwar so, daß fast alles durchs Schreiben geht, wodurch sie den Fleiß und ein eigenes Geschäft lernen, auch des Nachdenkens gewohnen, indem meine Aufsätze vornehmlich auf ein successives Besinnen eingerichtet sind. Die größte Schwierigkeit besteht dabei darin, daß man einem jungen Menschen immer dasjenige vorlegt, was seiner Fähigkeit gemäß ist."

Wollen wir uns nun aber Flattichs Lehr- und Erziehungsgrundsätze noch etwas genauer betrachten, so unterscheidet er selbst mit Bestimmtheit ein Zweifaches: „Man muß einerseits die allgemeinen Kräfte der Seele kennen lernen und fleißig psychologiam empiricam treiben, andrerseits sich aber auch nach den besonderen Eigenschaften der jungen Leute richten und wissen, was für sie nach ihren Gaben, Alter, Geschlecht, Stand, Leibesconstitution, Vermögen und andern Umständen besonders taugt." „Man wird keinen universalismum des Informirens herausbringen, so wenig als es in der Medicin eine medicina universalis giebt, aber man hat sich dennoch beim Informiren um unterschiedliche generalia zu bekümmern." Somit hätten wir also in der Darstellung von Flattichs pädagogischer Eigenthümlichkeit die Behandlung des Individuellen und die des Generellen zu unterscheiden. Das Wort „Individualität" gebraucht Flattich nicht, hat aber nichtsdestoweniger für das Individuelle einen äußerst feinen Sinn. So ausgeprägt seine eigene Individualität war, so sehr, daß sich keine seiner pädagogischen Eigenthümlichkeiten zu einfacher Nachahmung empfehlen läßt, so zart und liebevoll gieng er auf jede Individualität ein, mit der er zu thun hatte, und nahm unter Umständen wahrhaft originelle Curen vor. Den einen heilte er von der Flatterhaftigkeit dadurch, daß er einige Wochen anstatt des Lernens das Schachspiel mit ihm trieb, den andern von der Faulheit dadurch, daß er ihn so lange nichts arbeiten ließ, bis er sich schämte und um Arbeit bat, wieder andere vom Kartenspiel dadurch, daß er sie eine ganze Nacht bis zum lichten Morgen fortzuspielen zwang. Feine Bemerkungen finden wir bei ihm über die verschiedene Art und Weise, wie sich die Temperamente zum Lernen verhalten; er hält im allgemeinen diejenigen am besten für das Studium organisirt, in denen sich das energische cholerische und das elastische sanguinische Temperament die Wage halten. Auch die Verschiedenheit der intellectuellen Begabung hat Flattich genau beobachtet und liebevoll berücksichtigt, sowohl was die Art, als was das Maß derselben betrifft. Es ist wahrhaft rührend, wie er sich der Schwachbegabten annimmt, und gerade in diesem Punct zeigt er einen Samaritersinn, wie er nur auf dem Boden einer wahrhaft christlichen Charakterbildung vorkommt. Zunächst unterscheidet er zwischen tardis ingeniis und schwachen ingeniis. Bei den ersteren darf man sich nur das Warten nicht verdrießen lassen, auch bei ihnen besonders auf Vortheile und Kunstgriffe im Informiren bedacht sein, so kann man erleben, daß ihnen plötzlich ein Licht aufgeht und sie die gründlichsten und tüchtigsten Leute werden. Hat man aber mit eigentlich schwachen ingeniis zu thun, so findet Flattich darin nur eine Aufforderung zu doppelter Geduldsübung. „Gleichwie man einem jungen Menschen immer zu essen giebt, auch wenn man kein Wachsthum an ihm verspürt, so muß man auch im Lernen fortfahren, wenn man gleich keine Fortschritte warnimmt." „Man braucht nicht lauter Lichter in der Welt, man muß auch Putzscheeren haben. Ich sehe bei Schwachen besonders darauf, daß sie fleißig seien, ordentlich wandeln und sich der Dienstfertigkeit befleißigen. Geduld ist das vornehmste an einem Lehrmeister, und wer diese nicht lernen will, der soll auch keiner werden. Sobald man schwache Leute mit Drohungen und Schlägen geschickt und gelehrig machen will, so werden sie wie verstockt und können gar nichts mehr fassen." Weiterhin bemerkt Flattich sehr richtig, daß der Lehrer gerade an diesen Schwachbegabten für sich selbst am allermeisten lernen könne. — Ueber die Verschiedenheit der Stände in ihrer

Disposition zum Lernen, über das, was den Hohen und den Niederen das Lernen leicht oder schwer macht, hatte Flattich reichlich Gelegenheit, seine Warnehmungen zu machen, da er Knaben aller Stände unter seiner Fürsorge hatte. Ganz besonders aber achtete er auf die Verschiedenheit der Zeiten, zumal der Lebensalter. Kinder sollen zum Auswendiglernen, Buben zum ingenio, Jünglinge zu Verstandessachen angehalten werden; die eigentliche Lernzeit aber liege zwischen dem 15ten und 25sten Lebensjahre. Als kritisch gilt ihm das 16te Lebensjahr, eine Art von krankhaftem und deshalb schonungsbedürftigem Uebergangszustand, „da der Herr und der Bube mit einander streiten. Da können einem die besten verderben." Erst wenn ein junger Mensch diese kritische Zeit durchgemacht, glaubte Flattich ihn sicher beurtheilen zu können. Doch unterschied er, eben mit Rücksicht auf das Lebensalter, sorgfältig zwischen Bubereien und Sünden. Erstere vergehen, letztere bleiben, und die relative Berechtigung jener begründete er geradezu aus 1 Cor. 13, 11. „Wenn sie einmal Regierungsräthe sind, thun sie's nimmer," pflegte er zu sagen, wenn man ihn auf Symptome derber, dabei aber gesunder jugendlicher Wildheit aufmerksam machte.

Neben diesen individuellen Verschiedenheiten hat aber Flattich nicht vergessen, auch das generelle Element, wie es gegeben ist mit der allen Menschen gemeinsamen psychologischen Anlage, in den Kreis seiner Betrachtungen und Bemerkungen zu ziehen, und die harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte ist ihm ein wichtiges Anliegen. „Bei dem menschlichen Leib wachsen alle Glieder mit einander in gehöriger Proportion. Wenn aber ein Glied nach Proportion weniger oder mehr wächst als andere Glieder, so wird der Leib unförmlich, wie man an den Zwergen sehen kann, bei welchen der Kopf zu den andern Gliedern zu groß gewachsen. Auf gleiche Weise sollen alle Seelenkräfte so ausgebildet werden, daß keine vernachläßigt oder übertrieben wird." So bespricht dann Flattich, zwar nicht in systematischer Ordnung, wie er denn überhaupt weder Methodiker noch Systematiker war, aber doch ziemlich vollständig die intellectuellen wie die ethischen Seelen- und Geisteskräfte und ihre pädagogische Ausbildung; die Vernunft als das Vermögen der Conclusionen, das ingenium als die „Fähigkeit, die Aehnlichkeiten warzunehmen," den Verstand als das „Vermögen des Unterscheidens oder der deutlichen Erkenntnis," das Gedächtnis, und besonders den Willen. Für die Ausbildung aller dieser Seelenkräfte ist ihm das Studium der Sprachen, besonders des Lateinischen, von ganz besonderer Wichtigkeit. Aus Anlaß der Stelle Joh. 19, 20 (Ueberschrift über Christi Kreuz) sagt Flattich einmal: „Es würde sehr schwer sein, anstatt der lateinischen Sprache etwas anderes für junge Leute zu finden, wodurch sie in einen Fleiß gebracht und darinnen erhalten, wodurch ihre Memorie und Ingenium ausgebildet und wodurch sie zu Wissenschaften und Aemtern vorbereitet werden, auch die Muttersprache recht erlernt und vervollkommnet werden möchte." Sogar für diejenigen, welche schwach am Verstand sind, hält er das Latein für einen ganz besonders geeigneten Lehrgegenstand, und er wüßte mit manchen jungen Leuten nichts anzufangen, wenn sie nicht lateinisch zu lernen hätten. So sehr er nun den Realien alle Ehre anthut, so scheint ihm doch die Meinung verkehrt, daß man es in den „nützlichen Wissenschaften" weiter bringe, wenn man weniger Zeit auf Sprachen verwende. „Ehe man mit den Leuten in Wissenschaften und Verstandessachen hineingeht, müßen ihre Seelenkräfte dafür disponirt werden. Das geschieht durch Erlernung der Sprachen." Damit im Zusammenhang weist dann Flattich auch auf die ethische Bedeutung des Lateinlernens hin. Vorsicht, Ueberlegung, Beharrlichkeit, Geduld — das sind die Tugenden, die ein Schüler aus tüchtiger philologischer Arbeit davontragen kann, ganz besonders aber Bescheidenheit und Demuth. Das wird auf ganz originelle Weise begründet. „Als die Menschen aus Hochmuth den babylonischen Thurm gebaut, so hat Gott ihre Sprache verwirrt und sind unterschiedliche Sprachen entstanden. Sind also die vielerlei Sprachen ein Mittel wider den Hochmuth, so können junge Leute durch Erlernung der Sprachen in der Demuth erhalten werden. So lange sie Sprachen lernen, empfinden sie gegenüber von andern gescheidteren Leuten ihre Schwäche. Es sind

daher junge Leute, so lange sie Sprachen lernen, viel leichter im Gehorsam zu halten, als wenn sie eine Einsicht in andere Dinge bekommen."

Sehen wir nun, wie Flattich die pädagogische Ausbildung der Geisteskräfte im einzelnen auffaßt, so ist hier von besonderem Interesse, was er über das Gedächtnis und über den Willen sagt. In Betreff des ersteren unterscheidet er die memoria mechanica von der memoria ingeniosa, bei der das Behalten dadurch erleichtert wird, daß man Aehnlichkeiten mit schon Bekanntem auffindet, und von der memoria judiciosa, bei welcher das Behalten auf Verständnis und Ueberlegung beruht. Die memoria mechanica scheine zwar verwerflich zu sein, weil sie ohne Verstand geschehe und mithin nicht menschlich sei; aber für manches Lernen sei sie schlechthin unentbehrlich, und überdies könne die todte Erkenntnis gelegentlich lebendig werden und dann das Gedächtnis anstatt eines Buchs oder Lehrmeisters dienen. Deshalb beginnt man immer mit der memoria mechanica, läßt dann vergleichen und urgirt die memoria ingeniosa, und führt zuletzt die jungen Leute aufs judicium, damit sie auch durch Nachdenken etwas behalten lernen. Zugleich ist Flattich geneigt, die erstgenannte Art des Gedächtnisses vorherrschend beim phlegmatischen, die zweite beim sanguinischen, die dritte beim cholerischen Temperament zu suchen. Dabei warnt er aber vor zu vielem und zu langem Anstrengen des Gedächtnisses, und hebt namentlich hervor, daß man ja nicht meinen müße, ein Knabe müße etwas gleich behalten, wenn man es ihm etliche male gesagt habe, und dürfe nicht auch etwas vergessen. „Wenn man auf die Natur Achtung giebt, so findet man, daß man alle Tage ißt, und das Meiste wieder von einem geht, und daß man auf solche Weise wächst und groß wird. Also sollen junge Leute alle Tage lernen, das Meiste vergessen, und auf solche Art wachsen und groß werden." „Gerade deshalb lernt man soviel in der Jugend, damit auch etwas davongehen kann." Je mehr aber Flattich Werth legt auf die harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte, desto weniger genügt ihm eine bloß intellectuelle Bildung, und desto entschiedener verlangt er neben ihr auch die Bildung des Willens. „Man meint insgemein, daß man bei jungen Leuten recht auf den Verstand dringen müße, denn wenn sie gescheidt seien, so werden sie von selbst das Gute thun und das Böse lassen. Aber Salomo war der Allerweiseste und verfiel gleichwohl in Abgötterei. Wenn man einen Boden recht umarbeitet und düngt, so wächst das Unkraut viel stärker als in einem unangebauten Boden. Ebenso, je mehr man die Gaben eines Menschen excolirt, destomehr macht man auch dem Bösen Luft, und junge Leute, welche die besten Gaben haben, werden oft die schlimmsten und lüderlichsten. Ich bin auch anfangs mit denen, welche einen guten Verstand zeigten, schüchtern und subtil umgegangen, daß ich öfters nicht so keck war, ihnen etwas zu untersagen. Aber der bloße Verstand, der durch kein gutes Herz dirigirt wird, macht hochmüthig und wirkt gefährlich, verkehrt und schädlich." Wie soll nun aber der Lehrer in der rechten Weise auf den Willen der Schüler einwirken? Es ist dabei große Vorsicht nothwendig, denn die Kunst ist, dem Zögling den Willen nicht zu nehmen und zu zerstören, sondern ihn zu lenken. Der Wille ist eine edle Kraft, die den Menschen über das Thier erhebt und deshalb geachtet werden muß. Will man daher jungen Leuten den Willen brechen, so muß man ihnen in einigen Fällen nachgeben, wobei es auf drei Stücke ankommt: 1) in was man nachgiebt, nämlich nicht in nothwendigen, sondern bloß in nützlichen und schönen Dingen; 2) Wie man nachgiebt, nämlich aus Liebe, und indem man merken läßt, daß der junge Mensch nicht Recht habe; 3) Wann und wie lang man nachgiebt, z. B. so lange man für seine Person etwas nicht leiden kann, also persönliche Reizbarkeit mit im Spiel ist, soll man nachgeben. — Strafen sind unter Umständen heilsam und nothwendig, aber Flattich bekämpft die Meinung, daß einer durch Strafen allein wirklich gebessert werden könne. Er könne gerade so gut furchtsam, ängstlich, dumm, vernagelt, oder listig, boshaft und gegen das Strafen gleichgültig werden. Flattich zweifelt sogar, ob auch nur fürs Lernenwollen etwas dabei herauskomme. „Es erzählte mir einer, daß er zwei Jahre lang über den lateinischen Versen geprügelt worden sei, und diese vielen Prügel hätten gemacht, daß

er endlich lateinische Verse machen konnte. Aber in zwei Jahren wächst der Verstand und man bekommt mehr Vorrath an Wörtern, daß man in solcher Zeit auch ohne Schläge einen lateinischen Vers machen lernt." Oder soll der Lehrer im Ehrgeiz des Schülers den Hebel einsetzen, um auf dessen Willen zu wirken? Wohl ist es einem jungen Menschen gut, wenn er in solche Lagen kommt, da er erfährt, wie man die Ungeschickten verachtet und die Geschickten in Ehren hält. Aber Flattich unterscheidet wohl die in der Erziehung verwendbare Ehrliebe von der Ehrsucht, an welche nicht appellirt werden darf. „Ein Ehrgeiziger sucht nur sich, ein Ehrliebender allen andern zu dienen. Ein Ehrliebender hat, indem er andern dient, manches Vergnügen, ein Ehrgeiziger aber kann leicht in Misvergnügen und Verzweiflung fallen, wenn ihm sein Endzweck fehlschlägt." Daß nun dieser selbstsüchtige Ehrgeiz, den er einmal geradezu als teuflisch bezeichnet, schlechterdings nicht als Hebel für die Einwirkung auf den Willen gebraucht werden dürfe, steht für Flattich fest, um so mehr, da er sich dabei des Schriftwortes erinnert: „Sollten wir Böses thun, damit Gutes herauskomme?" Selbst in Betreff der Locationen hat er aus diesem Grund seine Bedenken. Mancher junge Mensch könne dadurch heilsam zum Fleiß angetrieben werden; aber Schwache können auch in Verlegenheit gerathen, und deshalb sei jedenfalls große Vorsicht nothwendig. Diesen und andern zweifelhaften Mitteln der Einwirkung auf den Willen stellt Flattich nun solche gegenüber, welche stets mit gutem Gewissen angewendet werden können. Als ein solches bezeichnet er mehrmals das „innere Wohlsein." „Was man einem jungen Menschen für Motive von seinem künftigen Glück bringt, sind nicht so kräftig als das Motiv von seinem innern Wohl. Denn dieses empfindet er wirklich, das zukünftige aber ist ihm ungewiß. Weil dieses Wohl vom Gewissen herrührt, und junge Leute meistens ein zartes Gewissen haben, so sind sie dadurch auch leichtlich zu bewegen." Also kein eudämonistisches, sondern ein durch und durch ethisches Motiv! Dabei weiß Flattich wohl und weist auch häufig darauf hin, daß Achtung der Schüler vor dem Lehrer die absolut nothwendige Voraussetzung seines Einwirkens auf ihren Willen ist, und er deswegen auf die Wahrung seiner Auctorität ernstlich bedacht sein muß. Nicht als müßte er allerlei künstliche, weit hergeholte Mittel anwenden, um sich Auctorität zu verschaffen. Sie ist ja von Gott selbst jedem Menschenherzen eingepflanzt und der Lehrer hat bloß darauf zu achten, daß er nicht durch eigene Schuld, durch Verfehlungen gegen das decorum scholasticum, durch zorniges Schimpfen und Zuschlagen, durch allzugroße Familiarität, durch mangelhafte Behandlung seines Lehrgegenstandes, durch Parteilichkeit, Laune und Ungerechtigkeit ihrer verlustig gehe. „Hat der Lehrer einen Tag, an dem er leicht aufgebracht wird, so soll er lieber etwas tractiren, da er nicht viel reden, zeigen und corrigiren muß, oder soll die jungen Leute für sich allein ohne ihn etwas thun lassen. Auch muß er an solchen Tagen in der Zucht nicht allzu pünctlich sein. Sonst kann sich der vorsichtigste Lehrmeister überwerfen und hat hernach viel Mühe, seinen Fehler wieder gut zu machen." Geduld, weit entfernt, die Auctorität des Lehrers zu gefährden, ist vielmehr ein richtiges Mittel, um das Vertrauen der Schüler und eben damit auch ihre Achtung zu gewinnen. Das eigentliche Geheimnis der Einwirkung auf den Willen der Schüler findet aber Flattich in den beiden Mitteln, welche uns zugleich zurückführen in die Tiefe seines christlich durchgebildeten Charakters, nämlich im Gebet und in der Liebe. „Wer seine eigenen oder andern Kinder bessern will, der muß sich auf die Liebe legen und für sie beten, daß Gott sie ziehen möge." Darauf wies er jenen Oberamtmann hin, der ihm seinen Sohn brachte mit dem Bemerken, daß er ein Schlingel sei, den er schon geschlagen, eingesperrt, mit Hunger gestraft habe — alles ohne Erfolg. Flattich antwortete, er wolle es einmal mit dem Beten probiren, denn das sei die Hauptsache bei der Erziehung. Und wirklich wurde es mit dem „Schlingel" entschieden besser. Unter dem Hauch der Liebe, der von ihm ausgieng, thaute manches durch Trotz verhärtete Herz auf. Diese Liebe gab ihm auch Kraft, über seinen natürlichen Jähzorn Herr zu werden. Sie setzte ihn sogar in den Stand, den Stock ganz beiseite zu legen. Zwar nahmen in den ersten Tagen, nachdem er dies

gethan, die Bubereien so überhand, daß er den Unterricht eine zeitlang geradezu einstellen mußte. Um so ernstlicher arbeitete er während dieser Tage mittelst der Fürbitte an den Herzen seiner Zöglinge. Und siehe da, einer der Störenfriede nach dem andern kam freiwillig zu ihm heran, bat ihn mit Thränen um Verzeihung und gelobte Besserung. Auf Grund solcher Erfahrungen konnte Flattich mit allem Recht immer wieder sagen: „Die Liebe ist der erste und vornehmste Grund, pueros zum Gehorsam und willigen Lernen zu bewegen. Wer sich nicht auf die Liebe legt, der taugt nicht zum Informator. Denn entweder informirt er bloß durch Zwangsmittel, oder bloß pro forma, und kümmert sich nicht, ob etwas dabei herauskomme."

So lenkt der Pädagog Flattich immer wieder in den gläubigen Christen Flattich zurück; der Philanthropist und der altwürttembergische Pietist fließen zusammen zu einem Bild edelster, reinster, christlicher Humanität. Zwar hat er keine pädagogische Schule gegründet — dafür war er zu sehr Praktiker, Aphoristiker und Empiriker, noch hat er einer Schule angehört oder auch nur Fühlung mit den pädagogischen Theorien seiner Zeit gehabt — die Bibel und die Erfahrung waren seine Lehrmeisterinnen. Aber daß er ein eminenter Pädagog war und doch kein Schulpädagog, das gehört eben mit zu dem Fesselnden seiner Persönlichkeit.

Es ist das Verdienst G. H. v. Schuberts, in „Altes und Neues" 1816 zuerst auf Flattich aufmerksam gemacht zu haben. Ihm folgte 1828 Dr. Ch. G. v. Barth in den „Süddeutschen Originalien." Der „Süddeutsche Schulbote" gab in mehreren Jahrgängen unter seinen Miscellen „pädagogische Blicke" aus Flattichs „unterschiedlichen Anmerkungen über das Informationswerk". Zusammenfassende Darstellungen von Flattichs Leben und Pädagogik: Völter in Aufl. 1 der Encyklopädie. C. F. Ledderhose, Leben und Schriften von J. F. Flattich, 5. Aufl. 1873. K. G. E. Ehmann, Pädagogische Lebensweisheit, aus den nachgelassenen Papieren des J. F. Flattich. C. Schäfer, Flattichs pädagog. System. Frankfurt 1871. G. Weitbrecht: J. F. Flattich, ein Lebensbild aus dem 18. Jahrh., als No. 45 der von J. F. Steinkopf in Stuttgart herausgegebenen Jugend- und Volksbibliothek. Endlich vom Standpunct des gymnasialen Schulwesens: G. Weitbrecht, Flattichs Beiträge zur Gymnasialpädagogik; Programm des Stuttgarter Gymnasiums 1873 (mit Zugrundelegung einer neuaufgefundenen Handschrift Flattichs). **G. Weitbrecht.**

Flegeljahre, s. Entwicklungsperiode.

Fleiß. Man betrachtet den Fleiß der Schüler in der Regel als ein Mittel, um sich wissenschaftliche Bildung zu erwerben, und in der That hat der Fleiß zunächst diese Bestimmung und Bedeutung, denn keine Art der Bildung noch sonst etwas großes und werthvolles in der Welt ist auf einem anderen Wege zu erlangen, als durch Fleiß, und selbst die vorzüglichsten Anlagen tragen geringe oder gar keine Frucht, wenn sie nicht durch einen regelmäßigen und ausdauernden Fleiß entwickelt werden. Aber der Fleiß ist nicht bloß ein wesentliches Mittel, um den Zweck der Schule zu erreichen, sondern er kann gewißermaßen sogar selbst als der Zweck der Schule angesehen werden. Es ist zwar sehr schön und nothwendig, daß der Schüler mit Kenntnissen und Fertigkeiten aller Art und mit einer gründlichen und allgemeinen Bildung die Schule verläßt; aber es ist beinahe noch schöner und nothwendiger, daß der Jugend in der Schule der Fleiß zur Gewohnheit und gleichsam zur anderen Natur gemacht werde. Man stelle zwei Menschen neben einander, von denen der eine — bei vielen Talenten, Kenntnissen und Fertigkeiten — doch Neigung zur Trägheit hat und sich nur anstrengt, wenn er muß, der andere aber wenn auch vielleicht bei mäßigen Talenten und Kenntnissen von einer wahren Liebe zur Thätigkeit beseelt ist und sich den Fleiß gleichsam zur anderen Natur gemacht hat, so wird der letztere ein weit größerer Segen für die Menschheit sein, als der erstere. Aber wir sprechen noch viel zu gering von dem Fleiße, wenn wir nur von seiner praktischen Brauchbarkeit im Leben reden; der Fleiß hat in sich selbst einen hohen Werth, und ist namentlich auf der Schule die eigentliche Cardinaltugend und die Quelle von vielen Tugenden. Denn was ist der Fleiß? Rosenkranz in seiner Pädagogik als

System (Königsberg 1848) erklärt den echten Fleiß, wie wir ihn dem Schüler wünschen müßen, als die lebendige, umsichtige, ausdauernde Thätigkeit des Zöglings in den Acten des Lernens; und in der That sind in dieser Begriffsbestimmung so ziemlich alle Momente zusammengefaßt, die den Fleiß charakterisiren. Was zuerst die Lebendigkeit der Thätigkeit betrifft, so besteht sie darin, daß der Schüler (und im Grunde gilt es von dem Fleiße auch jedes erwachsenen Menschen in gleichem Maße) in dem Gegenstande, auf welchen die Thätigkeit desselben sich bezieht, lebt und webt, also mit ganzer Seele darin aufgeht und sich zum freien Träger desselben macht. Eine Thätigkeit dagegen, bei der ich nicht mit ganzer Seele betheiligt bin, sondern noch etwas anderes denke und empfinde, kann nicht als Fleiß bezeichnet werden. Damit hängt weiter auch die Ausdauer zusammen. Es kann ja schon vorkommen, daß die Seele momentan in einem Gegenstande aufflammt und in ihm ihr gegenwärtiges Leben findet; wenn sie aber die Sache nicht fort und fort verfolgt und sich nach und nach aller ihrer Momente bemächtigt, so kann auch eine solche Thätigkeit nicht den Ehrennamen des Fleißes erhalten. Der Fleiß ist vielmehr eine fortgesetzte, unabläßige, unverdroßene, namentlich auch keine Schwierigkeit scheuende Thätigkeit. Wenn endlich die Umsicht als ein Moment des Fleißes aufgenommen wird, so hat das den Sinn, daß der echte Fleiß nicht einseitig ist, sondern auf die Totalität des menschlichen Wesens die gebührende Rücksicht nimmt. Denn man kann seinen Fleiß z. B. aus besonderer natürlicher Neigung oder nur durch äußere Motive getrieben auf einen Gegenstand hinrichten, während die menschliche Seele, um sich naturgemäß zu entwickeln, durch eine gewiße Fülle von Gegenständen angeregt werden muß. Die Umsicht erfordert also, daß ich über dem einen Gegenstande den anderen nicht vergesse. Auch die Erholung kann mit zu dieser Umsicht des Fleißes gerechnet werden. Die Erholungen sind bekanntlich bei verschiedenen Menschen sehr verschieden. Während der Studirende sich erholt, wenn er sich eine körperliche Bewegung macht, z. B. Gartenarbeiten vornimmt, so erholt sich der Landmann gerade dadurch, daß er ein Buch zur Hand nimmt. Immer aber besteht die Erholung darin, daß ich mich einer Thätigkeit hingebe, die wesentlich anderer Art ist als diejenige, die den größten Theil meines Lebens in Beschlag nimmt und daß ich so die Einseitigkeit, die jede besondere Thätigkeit in sich trägt, durch eine entgegengesetzte Thätigkeit aufhebe und hierdurch das gestörte Gleichgewicht wieder herstelle. Für den Studirenden, dessen Geist vorzugsweise auf allgemeine Gegenstände gerichtet ist, giebt es daher keine bessere Erholung als gymnastische Uebungen und Spiele, die den Körper bewegen, durch solche Thätigkeit ruht sich die Seele aus und stählt sich zu neuer geistiger Arbeit (vergl. den Art. Erholung). Aber auch abgesehen von der Erholung erfordert es die Umsicht, daß man sich nicht so ganz in dem einen verzehrt, daß man nicht auch für das andere Sinn hätte. Die Umsicht ist eigentlich das Gegentheil von der bloßen Lebendigkeit, aber sie ist die nothwendige Ergänzung der letzteren und giebt der Lebendigkeit ihr vernünftiges Maß.

Wenn nun der Fleiß in diesem Sinne oben die Cardinaltugend des Schülers und die Quelle von vielen Tugenden genannt worden ist, so wird jeder erfahrene Erzieher dieser Behauptung gewiß beistimmen. Ein geordneter Fleiß bewahrt auf positive Weise vor unsittlichen Dingen und ist in sich selbst schon die lebendige Sittlichkeit. Nach dem Sprüchwort wird der Müßiggang mit Recht aller Laster Anfang genannt; ebenso aber ist auch der Fleiß der Anfang aller Tugenden, ja so recht die active Grundtugend des Schülers. Denn tugendhaft ist der Mensch, wenn er sich aus freier Entschließung zum Träger allgemeiner Zwecke macht; das geschieht aber in dem wahren Fleiße; der Fleißige wird seine endliche Subjectivität los, verzehrt sich in allgemeinen Ideen und Zwecken und erfüllt dadurch seine Seele mit einem substantiellen Gehalte. Die Sittlichkeit einer Schule hängt vornehmlich davon ab, daß die Schüler fleißig sind, und das Hauptmittel der Disciplin ist daher auch die Förderung des Fleißes. Was man sonst noch Disciplin nennt, trägt meistentheils einen negativen Charakter und hat nur mit der angegebenen positiven Form der Disciplin, die die Förderung einer wissen-

schaftlichen Thätigkeit bezweckt, verbunden einen Werth und Erfolg, kann dagegen von dieser losgerissen vielmehr das Gegentheil von dem bewirken, was sie bewirken soll und mehr demoralisirend, als die Sittlichkeit lebendig fördernd wirken. Alle Strenge der Aufsicht über die Schüler und alle noch so harte Bestrafung vorkommender Vergehen können wenig dazu beitragen, die Disciplin einer Schule aufrecht zu erhalten; herrscht in einer Anstalt kein Fleiß, verfolgen die Schüler andere Zwecke, als diejenigen, die die Aufgabe der Schule mit sich bringt, so versinken sie sittlich trotz aller äußeren Aufsicht; ja eine strenge Aufsicht, die nichts weiter ist, als Aufsicht und nicht von einer positiven Anregung zu einer vernünftigen Thätigkeit getragen wird, kann den Schüler nur noch lasterhafter machen, als er ohnehin schon ist, indem sie sein natürliches Freiheitsgefühl herausfordert, den Aufseher zu überlisten und das Laster mit Heuchelei und Raffinirtheit zu umkleiden.

Wenn nun also der Fleiß der Hauptträger ist von der sittlichen Haltung einer Schule, so fragt es sich um so mehr, durch was für Mittel der Fleiß hervorgebracht und gefördert werden kann. Beneke führt in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (Band I. S. 378) folgende Motive des Fleißes der Schüler an: Liebe zur Sache, Liebe zum Erzieher, Furcht, Ehrgeiz, Eigennutz oder endlich auch eine Verbindung von mehreren dieser Motive oder aller. Wenn nun auch in der Schule gewiß alle diese Motive mehr oder weniger mitwirken, um die Schüler zum Fleiße anzureizen, so ist doch die Liebe zur Sache von allen jenen Motiven das innerlichste, das reinste und nachhaltigste. Ist in einem Schüler erst das Interesse an der Sache, in der er unterrichtet wird, erwacht, so wird er nicht mehr äußerlich zur Arbeit getrieben, sondern er wird innerlich durch das Wesen der Sache selbst dafür begeistert; die Arbeit ist dann keine Last mehr, sondern eine Selbstbefriedigung, Genuß und Freude. Eine solche aus dem lebendigen Interesse an der Sache entspringende Arbeit ist auch erst eine vollkommen sittliche Arbeit, weil der Mensch in einer solchen mit voller freier Selbstbestimmung sich entschließt, sich zum Organ und Träger des allgemeinen Geistes zu machen und weil er sie daher auch in dem Falle mit Freuden verrichten würde, wenn sie auch nicht äußerlich gefordert würde und wenn auch kein äußerlicher Lohn damit verbunden wäre. Daher muß auch der letzte Zweck und die Probe eines guten Unterrichtes stets darein gesetzt werden, daß der Lehrer in dem Schüler ein lebendiges Interesse für die Sache zu erwecken weiß. Ein solcher Unterricht allein fesselt die Aufmerksamkeit der Schüler und reizt zu einem angestrengten und fruchtbaren häuslichen Fleiße; ein solcher Unterricht fördert den Schüler nicht allein an Einsicht und Bildung und bereichert ihn mit nützlichen Kenntnissen, sondern erzeugt auch eine lebendige Sittlichkeit und entwickelt sie von Stufe zu Stufe; denn ein solches Interesse für das Allgemeine, wie solches in der Schule geboten wird, und eine solche ausdauernde Thätigkeit für das Allgemeine ist selbst lebendige Sittlichkeit und bewahrt vor vielen sittlichen Unordnungen. Denken wir uns, daß alle Lehrer einer Anstalt vollkommene Lehrer seien, d. h. die Fähigkeit besitzen, die Schüler für die Wissenschaften zu gewinnen, und denken wir diesen einzig schönen Proceß eine Reihe von Jahren noch dazu in der Knaben- und Jünglingszeit fortgesetzt; muß dann nicht die Kraft, dem Allgemeinen zu dienen, zur vollen Entwicklung kommen und muß nicht ein solcher Schüler, wenn nur sonst alles so ist, wie es sein soll, nicht bloß zu einem einsichtsvollen und gebildeten, sondern auch zu einem guten Menschen heranreifen? Andererseits ladet ein Lehrer, dessen Lehrweise so mangelhaft ist, daß er für sein Lehrobject das Interesse der Schüler nicht zu wecken weiß, eine doppelte Schuld auf sich, eine intellectuelle und eine sittliche. Die intellectuelle Schuld besteht darin, daß die Schüler nichts lernen; die sittliche Schuld aber darin, daß die Schüler in der Stunde sich zerstreuen und je nach ihrer Natur sich entweder an ein dumpfes Hinbrüten gewöhnen oder auch Possen und lose Dinge denken oder gar sich sündhaften Neigungen und bösen Begierden hingeben und daß sie vollends zu Hause, wo sie der unmittelbaren Aufsicht des Lehrers entnommen sind, erst recht ihrer endlichen Subjectivität den Zügel schießen lassen. Daß die Lehrer wirklich in vielen Fällen Schuld sind an solchen traurigen Erscheinungen, die das Schul-

leben so oft darbietet, wird besonders dadurch außer Zweifel gesetzt, daß dieselben Schüler nicht selten bei einem Lehrer lebendiges Interesse für die Sache zeigen und aufmerksam und fleißig sind, während sie sich bei dem andern zerstreuen und ihre häuslichen Arbeiten entweder gar nicht oder doch nur äußerlich und zum Schein machen und hierdurch beweisen, daß sie keine Liebe zur Sache haben. Wie unendlich groß ist daher doch die Verantwortung des Lehrers! Wie heilig ist seine Pflicht, sich seines Gegenstandes ganz zu bemächtigen und zugleich sich die Fähigkeit zu erwerben, denselben in der zweckmäßigen Form zum Eigenthum des Schülers zu machen! Denn wenn dem Schüler das Rechte geboten wird und in der rechten Form, so gewinnt er auch in der Regel früher oder später ein Interesse an der Sache.

Doch ist nicht zu leugnen, daß nicht bei allen Schülern einer Anstalt der Fleiß durch das Interesse der Sache rege gemacht werden kann, auch nicht wenn selbst der geschickteste Lehrer sie behandelt. Bei manchen Knaben ist die für jeden Unterricht vorauszusetzende Empfänglichkeit für das Allgemeine durch eine mangelhafte häusliche Erziehung nicht geweckt worden; andere haben von Haus aus für gewiße Gegenstände wenig Talent; manche haben sich schon an Unordnungen aller Art gewöhnt; auch dauert es bei im allgemeinen guten Schülern immer eine gewiße Zeit, ehe sie so weit mit den Gegenständen bekannt werden, daß sie ihr Wesen fühlen und erkennen und sich dann auch dafür interessiren können. In allen solchen Fällen muß die Schule durch andere Motive den Fleiß hervorzubringen suchen, denn den Fleiß muß sie zur Herrschaft bringen, auf welche Art es auch sei, da der Fleiß die Seele des sittlichen Schullebens ist. Von den anderen obengenannten Motiven ist noch das edelste die Pietät des Schülers gegen den Lehrer, d. h. Furcht vor demselben und Liebe zu ihm. Ist der Lehrer ein Mann, der seines Gegenstandes vollkommen mächtig ist, der sich mit Fleiß und Aufopferung seinem Berufe widmet, der mit eben so viel Ernst als Wohlwollen dem Schüler gegenübertritt und dessen ganze Persönlichkeit ein Ausdruck des Guten und Wahren ist, so werden selbst schlechte Schüler mit Respect gegen ihn erfüllt, sie empfinden und erkennen sein Uebergewicht, betrachten seinen Willen als maßgebend und wagen nicht leicht diesem entgegenzuhandeln. Dieser Respect bestimmt dann die Thätigkeit der Schüler, und es ist daher schon eine Wirkung der Pietät, wenn sie aus reiner Furcht vor den Lehrern oder auch vor den Eltern arbeiten und es liegt schon etwas recht heilsames in einer solchen Furcht, die den Schüler, wenn er den Lehrer unzufrieden oder erzürnt sieht, mit einer Art Schauern oder Erzittern erfüllt und ihn es nicht wagen läßt, etwas nicht zu thun, was er befohlen hat. Dies Motiv der Pietät steht dem sittlichen Ideal noch näher, wenn sich die Furcht vor dem Lehrer in Ehrfurcht und in Liebe verwandelt und wenn der Schüler infolge dessen alles thut, was der Lehrer nur irgend von ihm verlangt, weil er es nicht ertragen kann, daß er nicht die Zufriedenheit des Lehrers hat, und weil es ihm Freude macht, die Anerkennung des Lehrers oder auch der Eltern zu besitzen. Die höchste Form der Pietät ist die Religiosität, und der christliche Erzieher wird es sich daher zum Ziele setzen, die Furcht und Liebe Gottes auch als Motiv für den Fleiß des Zöglings wach zu rufen; allein die Frömmigkeit ist die reifste und darum späteste Frucht in der menschlichen Entwicklung und man wird im allgemeinen nicht voraussetzen können, daß ein Knabe oder auch ein angehender Jüngling seine Thätigkeit hauptsächlich durch religiöse Motive bestimme, und man soll es auch nicht voraussetzen, damit man mit dem Heiligsten nicht etwa gar ein Spiel treibe.

Ein viel tiefer stehendes Motiv des Fleißes, als die Pietät im weitesten Sinne des Worts, ist das Ehrgefühl. Dieses besteht bei der Jugend in der Regel darin, daß sie sich unter ihres Gleichen hervorzuthun und durch Leistungen aller Art sich Ansehen, Geltung und Anerkennung zu erwerben sucht. Es unterliegt nun keinem Zweifel, daß man die Jugend auch durch dieses Motiv zum Fleiße antreiben und daß man auch auf manche Individuen fürs erste vielleicht gar nicht anders einwirken kann, als daß man ihnen die Erfüllung der Pflicht durch den Gesichtspunct der Ehre erleichtert. Durch Lob und Tadel, durch Auszeichnung und Beschämung läßt sich bei der Jugend vieles

durchsetzen, was man auf anderen Wegen schwerlich erreichen würde. Es ist auch bekannt, daß die öffentlichen Schulen deshalb eine größere Thätigkeit anfachen, als der Privatunterricht, weil die Gemeinschaft so vieler, die nach demselben Ziele streben, das Verlangen in den Einzelnen erweckt, sich unter ihres Gleichen hervorzuthun. Gewiß wird es also dem Erzieher nicht verdacht werden können, wenn er auch den Wetteifer und überhaupt das Ehrgefühl dazu benützt, um die Schüler zu einer heilsamen Thätigkeit anzuspornen. Aber eben so wenig wird zu bezweifeln sein, daß dieses Motiv der Ehre, wenn es vorwiegend geltend gemacht wird, etwas bedenkliches hat und zuletzt eine Gesinnung begründet, die dem sittlichen Geiste des Schülers Schaden bringt. Denn die wahre Sittlichkeit besteht gerade darin, daß der Einzelne sich selbst entäußert und zum Träger des Ewigen und Unendlichen macht, während er in dem einseitig und ausschließlich geltend gemachten Ehrgefühl gerade sich selbst in abstracter Weise festhält und die Geltung seiner Subjectivität zum Absoluten macht. Die Schulen mögen daher immerhin das Ehrgefühl als einen Hebel der Thätigkeit benutzen und durch Lob und Tadel, Auszeichnungen und Ehrenstrafen, durch Ascensionen und Degradationen solche Schüler in Athem halten, die noch nichts höheres kennen; aber sie sollen dabei auch unabläßig bestrebt sein, das Ehrgefühl des Schülers in das Pflichtgefühl zu verklären und noch mehr ein lebendiges Interesse an der Sache zu erwecken, damit der Schüler zuletzt nicht mehr von außen zum Fleiße angetrieben wird, sondern sich selbst dazu antreibt und in einer vernünftigen Thätigkeit seine Freude und sein Glück findet, auch wenn sie von niemand bemerkt oder belohnt wird (vgl. den Art. Ehre).

Fassen wir die wirklich sittlichen Motive zusammen, die eine Schule hat, um den Fleiß der Schüler zu beleben, so concentriren sie sich zuletzt alle in der Tüchtigkeit der Lehrer. Besitzt der Lehrer eine gründliche wissenschaftliche Bildung, versteht er es, sein Wissen in der geeignetsten Form den Schülern anzueignen, steht er auch sittlich makellos da und geht den Schülern in einem musterhaften Fleiße voran; findet auch nicht ein Funken von Zweifel statt, daß er seine Zöglinge lieb hat und für sie sich opfert; — dann werden auch die Schüler einen gewissenhaften Fleiß zeigen, durch diesen Fleiß eine gründliche und umfassende Bildung sich erwerben und vor vielem bösen, wozu ihre sinnliche und selbstsüchtige Natur sie reizt, bewahrt bleiben. **Deinhardt †.**

Formale Bildung, s. Bildung.

Formalismus, s. Erziehung, falsche Richtungen.

Formenlehre, geometrische. Die Bezeichnung „geometrische Formenlehre" wird dem herrschenden Sprachgebrauch zufolge auf zwei Schulfächer angewendet, welche zwar nach Stoff und Methode nahe verwandt sind, ihrem Umfang und Inhalt nach aber nur theilweise sich decken. Man könnte das eine derselben, welches die Aufgabe hat, einen annähernden Ersatz für die wissenschaftliche Geometrie in Lehranstalten mit beschränkter Schulzeit und einer den baldigen Uebertritt ins praktische Leben begünstigenden Richtung zu bieten, als „populäre Geometrie" bezeichnen, wogegen die geometrische Formenlehre, wie sie an wissenschaftlichen Bildungsanstalten getrieben werden soll, auch „Vorschule der Geometrie" genannt werden dürfte. In der einen wie in der andern Bedeutung ist die geometrische Formenlehre geschichtlich betrachtet eine Errungenschaft der Pestalozzi'schen Zeit und Richtung, insbesondere eine Verwerthung des Gedankens, daß der mathematische Unterricht die Weckung und Ausbildung des Anschauungsvermögens zur Grundlage haben muß, daß ohne vorherige Sicherung dieser Grundlage die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Mathematik für die Schüler mit verschwindend geringen Ausnahmen bloßes Scheinwerk bleibt, in Wahrheit aber über die Thätigkeit des Wortgedächtnisses sich nicht zu erheben vermag, und auch dann, wenn im weiteren Verlauf das äußerlich Angelernte nachgehends durch Vergleichung mit Bild und Körper noch exemplificirt wird, doch nur eine zerstückelte mathematische Erkenntnis sich erzielen läßt. Von der sinnlichen Wahrnehmung ausgehend, aber nicht an derselben haftend, vielmehr die Gegenstände derselben in der Vorstellung, und zwar unter Ausscheidung des Unwesentlichen, aber Hervorhebung und Festhaltung der für die Geometrie belangreichen Eigenschaften der Ausdehnung,

Gestalt und Lage wiederholend und vervielfältigend, erweckt der Anschauungsunterricht ebenso das Bedürfnis und die Lust, als auch das Vermögen, durch die Vergleichung des sinnlich Wargenommenen sowie des innerlich in der Vorstellung Angeschauten die allgemeinen Gesetze, denen räumliche Gebilde unterliegen, herauszufinden, somit von der Vorstellung zum Gedanken fortzuschreiten. Da jedoch der Act des Denkens nicht anders als im Wort vollzogen werden kann, so ist auch mit Recht die von der Pestalozzi'schen Bewegung veranlaßte Einführung der geometrischen Formenlehre als eines Schulfaches von Anfang an in der Weise vor sich gegangen, daß in demselben Anschauungs- und Sprachübung, beziehungsweise Schreibübung in natürliche Wechselwirkung gesetzt worden sind. Als die Aufgabe der geometrischen Formenlehre, wie sie sich hienach näher bestimmt hat, läßt sich im allgemeinen angeben: es soll die Befähigung gewonnen werden, erstens Gegenstände der sinnlichen Warnehmung oder der Vorstellung bezüglich ihres geometrischen Wesens, also der Form, Größe und Lage, in der unter Gebildeten üblichen Sprache so deutlich zu beschreiben, daß sie auf Grund des Gehörten oder Gelesenen von einem Dritten mit Sicherheit nachgebildet werden können, desgleichen eine regelrechte Beschreibung in eine deutliche Vorstellung, nach Umständen in eine Zeichnung oder in ein Modell zu übersetzen, zweitens auch (bei erweiterter Fassung der Aufgabe) die aus diesen Uebungen unmittelbar sich ergebenden Gesetze abzuleiten und in Berechnungen und Constructionen zu verwenden. Mit der Einführung der geometrischen Formenlehre hat sich die neuere Pädagogik in Gegensatz gestellt gegen zwei in den früheren Methoden von ihr wargenommenen Einseitigkeiten, nämlich einerseits gegen eine in verfrühter und unvermittelter Weise gelehrt angelegte, andererseits gegen eine mechanisch handwerksmäßige Behandlung der Geometrie. Der ersteren hatte sie vorzuwerfen, daß sie, wenn auch nicht mit Absicht und Bewußtsein, doch thatsächlich das Denken durch das Sprechen, beziehungsweise das Nachsprechen ersetzt, weil sie das Denken verlangt, ehe der Stoff desselben in der Vorstellung überhaupt oder in angemessener Fülle vorhanden ist, daß sie mit Definitionen sich begnügt ohne Probe darüber, ob an die Definition eine bestimmte Vorstellung oder ein sinnliches Gemeinbild sich anschließt, das auf Verlangen in mannigfaltig nach Größe, Gestalt, Lage oder Benennung wechselnden, aber im wesentlichen übereinstimmenden Beispielen sich kundgiebt; daß sie, statt zur Ableitung des Allgemeinen aus dem Besonderen aufzumuntern, Lehrsätze fertig mittheilt und auf deren selbständige Verwerthung in bestimmten Fällen verzichtet. Dem anderen Extrem der ältern Methoden gesteht sie den Vorzug der Gewöhnung an correcte Rechnung, an pünctliche und saubere graphische Ausführung zu, tadelt an ihr aber die Beschränkung auf das Copiren des Vorgemachten, das Haften an einer beschränkten Zahl bestimmter Gebilde, deren Darstellung und Behandlung äußerlich angelernt wird, ohne daß die besondere Anschauung zur Gewinnung des allgemeinen Gedankens benützt und dadurch die Fähigkeit zur Bewältigung neuer Fälle gewonnen würde, wozu sich naturgemäß auch die Vernachläßigung des sprachlichen Elements gesellt. Bei dieser richtigen Erkenntnis der zu vermeidenden Einseitigkeiten, von welchen die eine, freilich ohne Erfolg, den Gedanken ohne das Bild, die andere ebenso die Bearbeitung des Bildes ohne den Gedanken glaubte fördern zu können, und bei der wachsenden Einsicht in die Mittel der Verbesserung konnte die neuere pädagogische Schule nicht verfehlen, in dem geometrischen Schulunterricht einen Fortschritt zu erzielen, wie er augenfälliger kaum in einem andern Gebiet des Unterrichts zu verzeichnen ist. Es hatte früher als stehende Ueberlieferung gegolten, daß die Mathematik und ganz besonders die Geometrie nur wenigen, von Natur ganz eigenthümlich gearteten Köpfen zugänglich sei, deshalb auch nur auf dem Wege der besonderen Begünstigung und Ermunterung der auffallend mathematisch angelegten Individuen der Unterricht in diesem Fach auf Erfolg zu rechnen habe. So war es gekommen, daß an vielen höheren Unterrichtsanstalten sonst achtungswerthe Lehrer, und unter diesen nicht am wenigsten Mathematiker von Ruf, sich kein sonderliches Gewissen daraus machten, wenn in einer Schülerpromotion nach der andern je nur ein sehr kleiner Bruchtheil der ganzen Zuhörerschaft sich gute oder erträgliche Kenntnisse in der Geometrie aneignete, während die überwiegende

Majorität den Schulcurs in völliger Unwissenheit in diesem Fache verließ. Erst unter der Wirkung der naturgemäßeren Methode, welche mit der Einführung der geometrischen Formenlehre Einfluß gewann, stellte sich die bemerkenswerthe Erfahrung heraus, daß in keinem andern Schulfache so wenige Fälle von entschiedener natürlicher Nichtbefähigung vorkommen, als eben in der Geometrie. Durch die Einführung der geometrischen Formenlehre ist es möglich geworden, in Schulen mit niedriger gestecktem Lehrziel, besonders in Volksschulen, die Geometrie mit einem für die nächsten praktischen Zwecke genügenden Erfolg zu betreiben, in höheren wissenschaftlichen Bildungsanstalten aber dieselbe in früherem Alter zu beginnen und zu einem für die überwiegende Mehrzahl der Schüler befriedigenden Ziele zu fördern. Dabei war der frühere Beginn des geometrischen Unterrichts, also etwa mit dem 11ten oder 12ten Lebensjahr statt mit dem 14ten oder 15ten, ebensosehr Voraussetzung für die Einführung der geometrischen Formenlehre, als eine durch letztere erst möglich gewordene Maßregel; denn es ist unverkennbar, daß dieses Fach mehr für das Knabenalter als für das Jünglingsalter sich eignet. Die günstigen Erfolge, welche das Fach der geometrischen Formenlehre erzielt hat, die sichtliche Liebe und Lust zur Geometrie, welche dadurch in Kreisen geweckt worden ist, wo früher Widerwille und Verachtung oder auch eine Art unheimlicher Scheu gegen dieselbe die herrschende Stimmung gebildet hatten, führte demselben eine beträchtliche Zahl schriftstellerischer und unterrichtender Kräfte zu, deren Streben und Wirken allerdings vielfach das Misgeschick hatten, über das Ziel hinauszuschießen. Eine überwuchernde Literatur, Breite und Weitschweifigkeit in der schriftstellerischen Darstellung der Lehrmethode, zeitraubende, sogar in Spielereien sich verlierende Ausdehnung des Faches in der Schule und unnöthiges Zurückhalten der Schüler in seinem Gebiet, das sind Erscheinungen, welche es theilweise wenigstens erklären, warum unter den Vertretern der Mathematik an Gymnasien und Realschulen sich da und dort eine Reaction geltend gemacht hat, welche sich nun aber nicht damit begnügte, die geometrische Formenlehre in angemessene Grenzen zurückzuweisen, sondern theilweise ihre gänzliche Verbannung aus dem Schulunterricht verlangte, ohne zu erwägen, daß damit nur die Wiederkehr des früheren Uebels, nämlich der Vernachlässigung der Masse der Schüler zu Gunsten einer engen geistigen Aristokratie eingeleitet würde.

Was nun den Inhalt der geometrischen Formenlehre und die demselben angemessene Anordnung des Unterrichts im einzelnen betrifft, so ist es wohl das Zweckmäßigste, mit der Formenlehre in ihrer weitergehenden Bedeutung als einer populären Geometrie den Anfang zu machen.

Zweck und Ziel dieses Lehrfaches ist die Befähigung, einen in geometrischer Sprache abgefaßten Text in das entsprechende Bild (Vorstellung, Zeichnung oder Modell) zu übersetzen und umgekehrt, nebst Ausführung der zugehörigen Berechnung von Linien, Flächen und Körpern, und zwar dieses innerhalb des Gebietes derjenigen geometrischen Lehrsätze, welche einerseits aus der Anschauung unmittelbar sich ergeben, andrerseits für die gewöhnlichsten Vorkommnisse des praktischen Lebens und für den Eintritt in einen populären Unterrichtscurs über das Projections- und das gewerbliche Zeichnen ausreichen. Der Inhalt der Formenlehre in diesem Sinne läßt sich in sechs stufenmäßig aufeinanderfolgende Capitel zerlegen, welche nunmehr im einzelnen zu besprechen sein werden.

Einen Ueberblick über das erste Capitel gewinnen wir am leichtesten durch Betrachtung des nachstehenden Beispiels, in welchem eine Reihe von Anforderungen und Fragen zusammengefaßt ist, wie sie einem Schüler nach Absolvirung des ersten Capitels zugemuthet werden dürfen.

Figur 1.

Ziehe eine Gerade ab von ungefähr 12 Centimeter (es handelt sich hier wie in diesem ganzen Beispiel um eine Verwerthung der angegebenen Maße nur der Schätzung oder dem Augenmaße nach) Länge; lege an dieselbe nach derselben Seite hin die Winkel bac und abd je gleich 100 Graden an und gieb dem Schenkel ac 7 Centimeter, dem Schenkel bd 14 Centimeter Länge. Vollende das Viereck abdc und ziehe darin beide

Diagonalen, welche sich in e schneiden. Wähle auf ab einen Punct f, so daß af = $\frac{1}{3}$ab; ziehe fe, welche verlängert cd in g trifft; ferner gb, welche ad in h schneidet, ferner ch, welche fg in i schneidet und verlängert bd in k trifft; ferner fh, welche bc in l schneidet und verlängert cd in m trifft. Schätze nun die einzelnen in der Figur vorkommenden Strecken in Centimetern, desgleichen die Winkel in Graden; ergänze die Gleichung: ad = dh + he + ?; bilde andere Gleichungen dieser Art; ebenso nach der Gleichung: hi = kc — kh —?; lies den Winkel lfe auf verschiedene Arten; ebenso andere Winkel der Figur; ergänze die Gleichungen: Winkel bea = bef + ?; mhg = khg — khd —?; lhe = bhc + mhc — bhl —?; bilde andere Gleichungen dieser Art; welcher Winkel bildet mit dhk zusammen einen Flachwinkel? was fehlt zu einem Vollwinkel, wenn man mhk, kha und ahc addirt? welcher Art sind die Winkel ehe und chb? welcher Art ist hef + fec? welcher Winkel ist = mfg — efl, oder = kif — eih? bilde noch andere Differenzen von diesem Werthe; wenn man Viereck ghec von dem ganzen Viereck abzieht, was ist die übrig bleibende Figur und wie heißt dieselbe? bilde aus der Antwort eine Gleichung; mache es ebenso mit bfgd — fle + eci — khd; bilde noch andere Gleichungen mit Summen und Differenzen von Figuren; welche Winkel dieser Figuren sind der Schätzung nach nahezu rechte? spitze? stumpfe? überstumpfe (erhabene, einspringende)? gieb den Scheitelwinkel zu dhm, einen Nebenwinkel zu iec, einen innern Wechselwinkel zu gic an; was für ein Winkelpaar bilden dhb und aec? welche Gerade bildet dabei die Schnittlinie? welches sind die geschnittenen Linien? suche zu jeder Art von Winkelpaaren möglichst viele Beispiele in der Figur; von welchem Dreieck kann ce als Grundlinie betrachtet werden? welches ist dessen Spitze? wenn h die Spitze eines Dreiecks sein soll, wie kann dieses heißen? wie die Grundlinie? benenne die Winkel des Dreiecks ace je mit Angabe der Gegenseite und der einschließenden Seiten, desgleichen die Seiten je mit Gegenwinkel und anliegenden Winkeln! Aehnliches am Viereck cehg! benenne möglichst viele Außenwinkel des Dreiecks ehi je mit Angabe der anliegenden, beziehungsweise gegenüberliegenden Innenwinkel! wenn fmd Außenwinkel sein soll, welches Dreieck kann gemeint sein? Wenn ch Seite, oder wenn sie Diagonale eines Vierecks sein soll, welches Viereck kann gemeint sein? zeichne die Figur dgeb sammt allen Linien derselben dem Augenmaße nach auf ein anderes Blatt; dictire dieselbe an, so daß man durch Zeichnen nach dem Dictat annähernd dieselbe Figur erhält!

Aus diesen Beispielen ist unschwer zu entnehmen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten durch den Unterricht in der geometrischen Formenlehre auf der Stufe des ersten Capitels erworben werden sollen. Diese Stufe befaßt in sich folgende Puncte:

1) Das Lesen, Addiren und Subtrahiren (auch wohl Multipliciren und Dividiren) von Strecken und das Abschätzen ihrer Länge im Metermaß. Letzteres ist reichlich zu üben, nicht bloß an Zeichnungen, sondern auch an Körpern aller Art, Schulgeräthen, Zimmern, Häusern, Straßen, Luftlinien unter Aneignung von Notizen über natürliche oder häufig wiederkehrende künstliche Maße, als da sind: eine Fingerlänge = 1, Durchmesser eines Zweipfennigstücks = $\frac{1}{5}$, eine Spanne = 2, ein Schritt = 7, eine Hüfthöhe = 10, eine Mannshöhe = 16, die Spurweite der Eisenbahn = $14\frac{1}{3}$ Decimeter; eine 1 Hektometer oder 1 Kilometer lange geradlinige Strecke einer Straße sollte sich am Heimatort auch auffinden lassen; auch sollte daselbst die eine und andere Höhe, z. B. eines Thurmes, eines Hauses, eines Berges bekannt sein; 2) das Lesen, Addiren und Subtrahiren von Winkeln und das Abschätzen derselben, sowohl der Art nach (ob Spitzwinkel, Rechter, Flachwinkel, überhaupt Hohlwinkel, oder aber erhabener, anders gesagt überstumpfer Winkel, nebst Vergleichung mit dem Vollwinkel), als auch nach Graden. Auch hier begnüge man sich nicht mit den in den Zeichnungen vorkommenden Winkeln, sondern benütze wie bei dem Schätzen von Strecken Producte der Natur oder Kunst aus dem Gesichtskreise der Schüler, sogar Winkel zwischen Luftlinien, z. B. vom Auge des Beobachters zu zwei entfernten sichtbaren Puncten; 3) das Construiren und Erkennen der Winkelpaare, sofern dieses nicht schon in Ziffer 2 einbegriffen ist, also ausgedehnt

auf die nicht denselben Scheitel besitzenden Winkel an einer Geraden, welche zwei andere Gerade schneidet, und zwar auch in solchen Figuren, wo diese drei Gerade in Verbindung mit noch mehreren Geraden wie in obiger Figur 1 auftreten; 4) das Addiren und Subtrahiren von geschlossenen ebenen Figuren (von begrenzten ebenen Flächen); 5) die Gewöhnung einerseits an die geometrische Sprache, andrerseits an sauberes und pünctliches Zeichnen auch im Concept. Hienach könnte man das erste Capitel als das der Elementarbegriffe nebst zugehörigen Uebungen im Lesen, Schreiben, Zeichnen und Rechnen annähernd charakterisiren.

Was sodann die Mittel und Wege betrifft, durch welche das in obigem Beispiel angedeutete und in den Puncten 1) bis 5) noch näher bezeichnete Ziel des ersten Capitels der geometrischen Formenlehre betrifft, so kann hierin ohne Schaden der Neigung, dem Geschmack und der Erfindungsgabe des Lehrers ein weiter Spielraum gelassen werden. Der eine wird von der Betrachtung des Schulzimmers oder eines Geräthes einfacher Form ausgehen, vielleicht auch das massive oder aus Drähten und gespannten Fäden gebildete Modell eines ebenflächigen Körpers als erstes Anschauungsmittel gebrauchen, um den Schülern zum Bewußtsein zu bringen, daß dem Raum drei Dimensionen zuzuschreiben sind, daß die Fläche, um nicht Theil, sondern Grenze des Körpers zu sein, bloß zwei Ausdehnungen haben darf, die Linie aus ähnlichem Grund nur eine, der Punct gar keine; daß letzterer in seiner Bewegung eine Linie durchstreicht, die Linie (im allgemeinen, d. h. wenn sie nicht in sich selber bleibt) eine Fläche, die Fläche ebenso einen Körper, woran sich die Unterscheidung von eben und krumm, wagrecht, senkrecht und schief anschließen kann; daß der Schnitt zweier Flächen eine Linie, der Schnitt zweier Linien ein Punct ist; daß ein physischer Körper geometrisch nur einen Körper wirklich darstellen, wohl aber, wenn er sehr dünn ist, die Vorstellung einer Fläche, beziehungsweise einer Linie oder eines Punctes unterstützen und als Mittel der Erinnerung an solche dienen kann, woraus gewiße Vorsichtsmaßregeln für das Zeichnen sich ergeben. Er wird vielleicht erst nach Entwicklung dieser Fundamentalanschauungen zur Entwerfung und Besprechung ebener Figuren und den zugehörigen Uebungen fortschreiten. Ein anderer Lehrer wird gerade mit dem letzteren den Anfang machen, dagegen den Inhalt jener Einleitung in einer Recapitulation mit Erweiterung am Schlusse des Abschnittes unterbringen. Mit der Definition der elementarsten Begriffe, wie insbesondere der der geraden Linie und des Winkels, sich anfangs lange aufzuhalten, ist um so weniger rathsam, als über die richtigste und zweckmäßigste Fassung selbst in gelehrten Kreisen bekanntlich noch große Meinungsverschiedenheit obwaltet. Auf der ersten Stufe der geometrischen Formenlehre bildet ja überhaupt nicht die formal logische Thätigkeit der Begriffsdefinition den Ausgangspunct und die Grundlage zu weiterem Vorgehen, sondern die Uebung der Anschauung und der Vorstellung, aus welcher sich später bei höherer Reife der geistigen Entwicklung der Begriff und die sprachlich richtige Darstellung desselben von selber ergiebt. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß die in Ziffer 2) und 3) angedeuteten Uebungen durch eine rationelle Einleitung vorbereitet werden. In derselben wird den Schülern zum Bewußtsein kommen müßen, daß, wenn zwei unendlich beiderseits verlängert gedachte Gerade AB und CD in dem zwischen A und B, sowie zwischen C und D gelegenen Puncte E sich schneiden, die ganze Ebene in vier unendlich große, mit einer Ecke E zusammenstoßende Fächer getheilt wird, daß, wenn man dem einen dieser Theile die Benennung „Winkel AEC mit der Spitze E und den Schenkeln EA und EC" oder auch „Winkel CEA" giebt, der zweite folgerichtig „Winkel CEB" u. s. w. genannt werden muß; ferner wenn man CEB und AED zusammen ein Paar Scheitelwinkel, dagegen AED und AEC Nebenwinkel nennt, welche andere Winkel der Figur auch Scheitelwinkel, beziehungsweise Nebenwinkel genannt werden müßen; daß, wenn der Winkel DEB in zwei Theilwinkel zerlegt werden soll, innerhalb desselben ein Punct F angenommen, EF gezogen und über F unendlich verlängert gedacht werden muß. Man wird noch mehr solche Theilungen vornehmen, hieran die Addition und Subtraction, und an die Addition die Bildung des Flachwinkels, des Vollwinkels anknüpfen, hierauf

zu der einfachen Figur (AB, CD, E) zurückkehrend erfragen, daß ein Winkel seinem Scheitelwinkel, ein Flachwinkel dem halben Vollwinkel gleich ist, und nun die zwei Fälle mit ungleichen und mit gleichen Nebenwinkeln besprechen und den Ausdrücken voll und flach die weiteren: spitz, stumpf, recht, hohl, erhaben oder überstumpf, endlich 1 Grad $= \frac{1}{360}$ Vollwinkel $= \frac{1}{180}$ Flachwinkel $= \frac{1}{90}$ Rechter anschließen. Nicht gerade nothwendig, aber immerhin nützlich ist es, alles Bisherige zu recapituliren, indem man den Winkel durch Drehung als die von einem Schenkel nebst hinzugedachter Verlängerung durchstrichene Fläche entstehen läßt, wobei man auf den Kreis als die von dem begrenzten Schenkel durchstrichene Fläche und auf die Kreislinie als die von dem äußeren Endpunct durchstrichene Linie aufmerksam machen, Bogen und Winkel, desgleichen Bogengrad und Winkelgrad in Zusammenhang bringen kann. Nach solcher Einleitung wird es eine passende Sprech- und Denkübung bilden, wenn die Schüler dazu angehalten werden, die an bestimmten Figuren und Beispielen kennen gelernten Ausdrücke nun allgemein in Worten ohne und mit Buchstabenbezeichnung (letztere je unmittelbar an das betreffende Hauptwort angeschlossen) zu erklären. Doch wird hiebei auf die Entwicklungsstufe der Schüler milde Rücksicht zu nehmen und nicht sowohl ein zusammenhängender selbständiger Vortrag, als die Beantwortung vorgelegter Fragen zu verlangen sein. Gleichzeitig ist auf Aneignung zweckmäßiger mechanischer Angewöhnungen zu dringen, z. B. daß der Schüler die Strecke AB durch Aufsetzen beider Zeigefinger auf A und B oder einen vor AB straff angespannten Faden, ferner daß er einen ihm vorgesprochenen, einer Figur auf der Schulwandtafel angehörigen Winkel durch Einzeichnung eines Bögchens, oder indem er zuerst beide Zeigefinger auf den Scheitel aufsetzt und dann gleichzeitig von hier aus auf den Richtungen beider Schenkel hinausfährt, anschaulich zu bezeichnen weiß. Wie aber auch die dem ersten Capitel der Formenlehre in Obigem zugetheilten Elementarübungen vorbereitet und eingeleitet werden mögen, so ist jedenfalls die Form des Unterrichts dem Wesen unseres Lehrfaches und seiner Stellung in der Schule genau anzupassen. Dieselbe ist hienach in erster Linie dadurch bestimmt, daß es sich nicht um äußerliche Uebertragung von Ergebnissen der Wissenschaft handelt, sondern vorherrschend um Entwicklung der natürlichen Fähigkeiten des Schülers, mit welcher man ihm behülflich wird, sich dessen klar bewußt zu werden, was unbestimmt, zusammenhangslos und lückenhaft schon vor dem Schulunterricht in seiner Seele verborgen lag. Hienach kann der Unterricht in der geometrischen Formenlehre, was freilich in nicht minderem Grade von dem elementaren arithmetischen Unterricht gilt, höchstens insoweit, als es sich um die Mittheilung von conventionellen Vorschriften, Kunstausdrücken und Bezeichnungsweisen handelt, die Form des lehrhaften Vortrags, des Docirens, annehmen; er wird sich vielmehr vorherrschend als Gespräch zwischen Lehrer und Schüler gestalten, welches so bald und so ausgedehnt als möglich zu einem System von Forderungen und Aufgaben sich fortentwickelt. Diese sind stufenmäßig in solche Reihenfolge zu bringen, daß der Schüler eine jede derselben selbständig oder nach Umständen mit mäßiger katechetischer Nachhülfe sicher zu erfüllen im Stande ist, wofern er bei den vorangegangenen Uebungen das Seinige geleistet hat. Der Unterricht wird bei solcher Behandlung weniger wie ein Geben von Seiten des Lehrers als wie ein von ihm nur veranlaßtes und geleitetes Erfinden und Schaffen von Seiten des Schülers erscheinen. Sogar die oben berührte Mittheilung des Conventionellen, der Terminologie, wird für den gewandten Lehrer keine Versuchung bilden, den in Obigem anläßlich der Einleitung in die Uebungen mit dem Winkel bereits angedeuteten Weg des wechselseitigen Gedankenaustausches auf die Dauer zu verlassen. Er wird sonach, wenn wir die Figur 1 als weiteres Beispiel verwerthen wollen, an diese Figur anknüpfend den Schülern mittheilen, daß man das Winkelpaar bke und fic correspondirende Winkel nennt, sofort aber zu bdc den andern correspondirenden verlangen, ebenso zu verschiedenen andern hieher passenden Winkeln der Figur, und dabei jedenfalls die zu jedem Paare erforderlichen drei Geraden in eine Nebenfigur gesondert herausfetzen lassen. Die durch solche Uebung erreichte Fertigkeit im Auffinden von Paaren correspondirender Winkel in verschiedenen Lagen und Verbindungen wird

er sofort verwerthen, um die Schüler auffinden zu lassen, was zur Bildung von correspondirenden Winkeln erforderlich ist, mit welchen auf alle vorkommende Fälle passenden Ausdrücken (also nicht: rechts, links, oben, unten) die Lage derselben beschrieben und wie sonach schließlich der Ausdruck „correspondirende Winkel" erklärt werden kann. Auf diese und ähnliche Weise wird der Begriff sammt seinem sprachlichen Ausdruck, der Definition, ohne daß solche octroyirt würde, aus der Anschauung entwickelt, die Anschauungsübung aber zur Denkübung emporgehoben sein. Dieser auf jeder Stufe des Unterrichts in der geometrischen Formenlehre in vielerlei Gestalt sich wiederholende Proceß sichert das naturgemäße Fortschreiten von der sinnlichen Warnehmung zur Vorstellung des Einzelnen und von da zum allgemeinen Gedanken. Der correcte sprachliche Ausdruck für denselben ist alsdann wohlerworbenes Eigenthum des Schülers und hat damit auch das Recht, schließlich Depositum des Gedächtnisses zu werden. Dieses Fortschreiten ist aber, wie auch die bisher gebrauchten Beispiele angedeutet haben, nur dann möglich, wenn auch das Einzelne, von dessen Anschauung ausgegangen wird, von dem Lehrer mit Bewußtsein des zu erreichenden Zieles ausgewählt worden ist, und es ist um so nothwendiger, hierauf aufmerksam zu machen, als in vielen Schulen der geometrische Elementarunterricht unter der Einseitigkeit der gewählten Figuren und dem Behaftetsein derselben mit ungehörigen Zufälligkeiten nothleidet. Schon darin liegt eine verweichlichende Einseitigkeit, daß vielfach bloß wirklich gezeichnete und mit Buchstaben bezeichnete Figuren besprochen werden und die, allerdings nur innerhalb mäßiger Grenzen empfehlenswerthe Uebung mit bloß vorgestellten oder auch der Buchstabenzeichnung entbehrenden Figuren gänzlich versäumt wird. Wenn aber sogar der Schüler ein Semester hindurch niemals von einem rechten Winkel reden hört, außer wenn an der Wandtafel eine Figur zu sehen ist, bestehend aus einer wagrechten und einer senkrechten Geraden, nie von einem gleichschenkligen Dreieck, außer angesichts eines solchen in der obligaten Stellung mit der wagrechten Grundlinie AB und der nach oben gerichteten Spitze C; wenn man ihm erlaubt, ein rechtwinkliges Dreieck als Beispiel an die Tafel zu zeichnen, wo ein Dreieck schlechtweg von ihm verlangt war, ein rechtwinklig-gleichschenkliges, wo es sich um ein rechtwinkliges überhaupt gehandelt hat; wenn er jeden Kunstausdruck bloß auf die zugehörige isolirte Figur und nicht auch auf einen Bestandtheil einer verwickelteren Figur in wechselnder Lage und Verbindung anzuwenden angehalten wird: da ist es kein Wunder, wenn die Anschauung Anschauung bleibt und der Fortschritt zum Gedanken fehlt. Nur dadurch entsteht ja der Reiz, die Abstraction, auf welcher der Gedanke beruht, zu vollziehen, daß die gemeinschaftlichen Merkmale in einer Reihe von Einzelfällen wiederkehren. Diese Einzelfälle dürfen aber nicht so beschaffen sein, daß sie den Begriff immer wieder in ganz oder nahezu gleichgestalteten Figuren und stets nur in isolirter Stellung vergegenwärtigen, so daß auch der gedankenlose Zuschauer an dem Gängelbande des suggestiven Verfahrens den gestellten Anforderungen mühelos Genüge leistet; sie müßen vielmehr den Trieb zum Aufsuchen, Vergleichen und Ausscheiden herausfordern, um schließlich auch die Befriedigung des selbst Erworbenen gewähren zu können. Die beiden hier geltend gemachten methodischen Grundsätze: Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit der Anschauung und Uebung und naturgemäße Entwicklung des Gedankens aus der Anschauung kommen in dem nunmehr zu besprechenden zweiten Capitel der geometrischen Formenlehre zu noch ausgedehnterer Verwendung, sofern hier neben der Entwicklung der Grundbegriffe die Auffindung von Lehrsätzen nebst zugehörigen Elementarconstructionen in Frage kommt. Vorauszusenden sind die den Kreis betreffenden Grundbegriffe, sofern sie nicht schon in der Erklärung des Winkels vorgekommen sind: Kreis in der Bedeutung Kreisfläche und in der Bedeutung Kreislinie oder Kreisumfang, Mittelpunct, Halbmesser, Durchmesser, Bogen. Hierauf folgen die Elementarconstructionen: das Errichten und Fällen eines Lothes (Perpendikels) überhaupt und eines Mittellothes insbesondere, das Halbiren einer Geraden, das Anlegen und Halbiren eines Winkels und nach Einschaltung der Lehrsätze über die Winkel an Parallelen auch das Construiren von Parallelen. Die methodische Behandlung der

Constructionen und der Lehrsätze richtet sich nach den in dem ersten Capitel angedeuteten Grundsätzen. Die Constructionen dürfen sich nicht je auf die Behandlung eines einzelnen, typisch gewordenen Falles beschränken, sondern jede derselben muß in solcher Mannigfaltigkeit geübt werden, daß dem Schüler beispielsweise das Fällen eines Lothes von gegebenem Punct auf gegebene Richtung keine Schwierigkeit macht, auch wenn ihm diese beiden in einer mehr oder weniger verwickelten Figur bezeichnet würden. Es sollte also die Ausführung von folgenden Befehlssätzen, welche sich auf die oben dictirte Figur 1 beziehen und dieselbe fortsetzen, keinem Anstande unterliegen: fälle von g ein Loth gn auf die Richtung bc; lege an fg in f (von fm abgewendet) einen Winkel = bdh an; ziehe durch a eine Parallele mit bc u. s. w., und zwar sollten die Lothe und Parallelen ebenso fertig mittelst des Schiebdreiecks als mittelst der Zirkelconstruction zuwege gebracht werden. Weitaus das vorzüglichste Mittel, um die Einübung der Elementarconstructionen reichlich genug und doch ohne Ermüdung des Schülers, ja sogar zu dessen Lust und Freude zu bewerkstelligen, besteht darin, daß der Lehrer Figuren erfindet, in welchen ein ästhetisch gefälliges oder das intellectuelle Gefühl anregendes interessantes Gebilde, also etwa ein Ornament oder eine höhere Curve dadurch zu Stande kommt, daß der Schüler nach einem dictirten oder schriftlich vorgelegten Text, Befehlssätze über Elementarconstructionen enthaltend, arbeitet. Das einzelne Beispiel kann dabei entweder auf eine einzige Elementarconstruction in mannigfaltigster Wiederholung oder auf eine Mischung der verschiedenen Elementarconstructionen angelegt sein. Derartige Gebilde sind insbesondere dann unschwer aufzufinden, wenn man noch die Uebung über das Abschneiden, Ansetzen und Auftragen einer durch Zeichnung oder durch Berufung auf den Maßstab gegebenen Strecke auf gegebener Richtung, sowie das Theilen einer Geraden oder eines Kreises oder Kreisbogens in gleiche Theile dazu nimmt, was keinem Anstande unterliegen kann. Bei der Theilung der Kreisbögen beschränkt man sich jedenfalls auf das Halbiren durch Construction und auf weitere Theilung auf mechanischem Weg unter Hervorhebung der zugehörigen Kunstgriffe; wogegen die Theilung der Geraden auch mit Anwendung der Parallelen hier schon Raum finden kann, weil die Begründung des Verfahrens bloß die Congruenz von Dreiecken und die Gleichheit der Gegenseiten des Parallelogramms in Anspruch nimmt. So könnte man z. B. nach einem einfachen Text, welcher keine höhere Forderung enthielte als: Theilung des Kreisumfangs in gleiche Theile, Parallelenziehen, Streckenabschneiden, mit Leichtigkeit eine große Zahl von Puncten einer Ellipse bestimmen lassen nebst den Brennpuncten. Läßt man hierauf an jeden Punct zwei Brennstrahlen ziehen und je den Winkel zwischen denselben halbiren, so gewinnt man mit dieser weiteren Elementarconstruction annähernd Puncte der Evolute der Ellipse, von denen aus sie sich sehr schön aus Kreisbögen zusammensetzen läßt, und hat nun als Zugabe zu der mühevollen Ausführung der Elementarconstructionen ein interessantes Gebilde gewonnen. Welch unendliche Mannigfaltigkeit aber die Ornamentik zur Verfolgung des vorliegenden Zweckes darbietet, hat der Verfasser dieses Artikels in einem besonderen Werke, betitelt „Mustersammlung für das Linearzeichnen“ (Stuttgart, bei J. F. Steinkopf) nachgewiesen. Die auf dieser Stufe betriebene Construction von geometrischen Gebilden, welche man das Linearzeichnen nach ausführlicher Vorschrift (nach Recept) nennen könnte, wird sich im weiteren Verlauf zum Zeichnen nach Programm fortentwickeln, bei welchem die Befehlssätze nicht oder nicht ausschließlich auf die oben bezeichneten Elementarconstructionen, sondern selber schon auf die Figuren gerichtet sind, deren bloßer Name je eine Reihenfolge von Elementarconstructionen in sich faßt, so daß mehr und mehr nur das Ziel bezeichnet, die richtige Wahl der Mittel aber von dem Schüler verlangt wird. Hievon muß anläßlich der Constructionen des dritten Capitels weiter die Rede sein. Ein zweiter Punct, welcher bei der Einübung der Elementarconstructionen neben der Vielseitigkeit derselben ins Auge zu fassen ist, betrifft die fortgesetzte Schreib- und Sprechübung. Hätte z. B. ein Schüler, während obige Figur 1 auf der Schulwandtafel gezeichnet vorläge, die Aufgabe erhalten, nun in c auf kc ein Loth durch Zirkelconstruction ohne Verlängerung der kc zu errichten, so

sollte er die physische Ausführung mit Worten begleiten, deren bloßes Anhören auch ohne gleichzeitiges Verfolgen seiner Thätigkeit mit den Augen dem Zuhörer das Mitzeichnen ermöglicht. Er dürfte sich also etwa in nachstehender Weise vernehmen lassen: ich wähle einen Punct o irgendwo über kc, etwa mitten im Dreieck eca, beschreibe um o mit dem Halbmesser oc einen Kreis, welcher kc (außer in c auch) in p schneidet; ziehe den Durchmesser pq und die Linie eq, so ist letztere das verlangte Loth. Zum Lobe wird es dem Schüler gereichen, wenn er beachtet hat, daß es genügt, statt des Kreises drei Bögchen bei c, p und q, sowie statt des Durchmessers drei kurze, zarte Strichelchen bei p, o und q wirklich zu zeichnen. Der dritte beachtenswerthe Punct im Capitel der Elementarconstructionen betrifft die damit zusammenhängende Gewinnung von Lehrsätzen. Die Lehrsätze nehmen im Gebiet der geometrischen Formenlehre, diese als populäre Geometrie (s. Eingang) aufgefaßt, und zwar nicht nur in den zwei ersten Capiteln, sondern auch im weiteren Verlauf den Charakter von Erfahrungssätzen an, also von Verallgemeinerungen derjenigen Erfahrungen, welche innerlich in der Vorstellung auf dem Wege der bisher beschriebenen Besprechungen und Exercitien und anknüpfend an die sinnliche Warnehmung, aber nicht beschränkt auf dieselbe, in möglichst vielseitiger Weise gemacht worden sind. Es ergeben sich hieraus für die geometrische Formenlehre in ihrem Verhältnis zu der streng wissenschaftlichen Geometrie Folgerungen ebenso bezüglich der Begrenzung und der Auswahl des Lehrstoffes, wie bezüglich der Methode. In ersterer Beziehung ist zu betonen, daß hieher bloß solche Lehrsätze gehören, welche wirklich auf dem Wege der, allerdings methodisch entwickelten und geübten Anschauung erworben werden können, und bloß dringliche praktische Bedürfnisse, wie sie z. B. im Gebiet der stereometrischen Rechnungen oder des Zeichnens praktisch wichtiger Curven vorkommen, mögen unter Umständen die Mittheilung von Lehrsätzen, insbesondere von einzelnen geradezu zu memorirenden Formeln rechtfertigen. Will der Lehrer wirklich die hier angedeutete naturgemäße Beschränkung eintreten lassen, so wird er auch unschwer sich und andere vor Täuschungen der Art bewahren, daß man Lehrsätze, welche auf mechanisch historischem Wege aus dem Munde des Lehrers in das Ohr des Schülers übergegangen sind, für das ehrlich selbst erworbene, geistige Eigenthum des letzteren ansieht oder ausgiebt; er darf nur in ähnlicher Weise, wie dieses für die Entwicklung der Grundbegriffe im ersten Capitel angedeutet worden ist, die Lehrsätze von den Schülern selbst auffinden lassen, indem er seine eigene Thätigkeit darauf beschränkt, den Gedankengang bei Besprechung gezeichneter oder für die Vorstellung angedeuteter Gebilde durch methodisch geordnete Fragen und Forderungen zu leiten und zu unterstützen. So wird eine geeignete Besprechung der Figur, in welcher drei unendlich verlängert gedachte Gerade in den Puncten A, B und C sich schneiden und CA also um C sich drehend gedacht wird, daß A von B sich entfernt, somit der Außenwinkel bei C allmählich kleiner, endlich nur noch gleich CBA wird, verbunden mit der Besprechung der anderen Fundamentalfigur, in welcher eine Gerade durch zwei andere unter gleichen correspondirenden Winkeln geschnitten wird, und die eine Hälfte der Figur an der Schnittlinie fortbeweglich gedacht wird, den Begriff der Parallelen feststellen und den Satz von den gleichen correspondirenden Winkeln an Parallelen nebst Converse entdecken lassen, desgleichen die übrigen Sätze von den Winkelpaaren. Hieran werden sich sogleich Constructionen von Parallelen anschließen, um sodann zu den Winkeln in und am Dreieck und Vieleck übergehen und die Ausdrücke für die Arten von Dreiecken, und was dazu gehört (gleichseitig, gleichschenklig, ungleichseitig, spitzwinklig, stumpfwinklig, rechtwinklig, Schenkel, Hypotenuse, Kathete) unter Hervorhebung der zwei Eintheilungsgründe nach der Gleichheit oder Ungleichheit der Winkel einerseits, der Seiten andererseits erklären zu können, ebenso die Ausdrücke für die Vierecke, wiederum die Eintheilungsgründe, erstens nach dem Parallelismus der Gegenseiten, zweitens nach der Größe der Winkel und der Seiten, hervorhebend. An dieser Stelle angekommen darf man nicht versäumen, die Recapitulation alles Bisherigen theilweise in die Form von Constructionsaufgaben mit angeknüpften Fragen und Winkelberechnungen zu kleiden. Das gleichseitige Dreieck wird den Ausgangs-

punct bilden für die Construction des Winkels von 60 Grad und von Winkeln, welche durch dessen fortgesetzte Halbirung nebst Additionen und Subtractionen sich bilden lassen, so daß unter gleichzeitiger Benützung des gleichschenklig-rechtwinkligen Dreiecks eine gewiße Fertigkeit in der Construction wenigstens von 60°, 30°, 15°, 90°, 45°, 75°, 120°, 105° entsteht, woran die auf mechanischer weiterer Theilung beruhende Construction von Winkeln mit ganz beliebiger Zahl von Graden und umgekehrt das Messen gezeichneter Winkel sich anschließt. Ob man die Zeichnung des Transporteurs und die Verwendung des letzteren hereinziehen soll, ist fraglich; größerer Werth dürfte dem Winkelmessen mit Kettenbruch zugeschrieben werden, weil dasselbe zugleich eine vortreffliche Denkübung einschließt. Hätte z. B. der Schüler ein gleichschenkliges Dreieck ABC gezeichnet, worin AB = 424, dagegen AC = BC = 333 Millimeter, und hätte er die Aufgabe, den Winkel C zu messen, so dürfte er nur um C den Bogen BA beschreiben, mit demselben Halbmesser, also mit CB einen Bogen BD = 60° darauf abschneiden und könnte nun den Rest DA gegen B hin dreimal (DE, EF, FG) auftragen, sodann den Rest GB gegen F hin fünfmal (GH, HI, IK, KL, LM), und es bliebe noch MF übrig, das in LM zweimal aufgeht. Der Kettenbruch mit den hiedurch gefundenen Nennern 3, 5 und 2 ist = $\frac{11}{35}$, somit wäre der Winkel BCA = $(1 + \frac{11}{35})$. 60° = 78° 51′, was auf 9 Minuten ungefähr genau ist. An die Winkelconstructionen wird das Zeichnen von Dreiecken mit gegebenen Stücken angeschlossen, was Anlaß giebt, die wichtigsten Fälle zu besprechen, in welchen Dreiecke als deckungsfähig (congruent) zu erkennen sind. Dabei darf nicht versäumt werden, auf die gewöhnlichen Fehlschlüsse aufmerksam zu machen, indem an verschiedenen Figuren gezeigt wird, daß zwei Dreiecke nicht deckungsfähig (incongruent) sein können, obwohl sie gleich, vielleicht zum Theil gemeinschaftlich haben: zwei Seiten und einen Winkel, eine Seite und zwei Winkel, drei Winkel. Nach den Constructionen von Dreiecken folgen die von Vierecken, insbesondere von Parallelogrammen der verschiedenen Arten, schließlich aber Figuren mit gemischter Verwendung des Bisherigen, wie z. B. Folgendes:

Figur 2.

Zeichne in die Mitte eines Blattes Papier, das mindestens 250 Millimeter Länge und Breite hat, ein Quadrat abcd, worin ab = 30 Millimeter; errichte (nach auswärts) die vier gleichseitigen Dreiecke abe, bcf, cdg und dah; ziehe durch e und f Senkrechte zu eb, beziehungsweise fb, die sich in i schneiden, so daß das Viereck ebfi entsteht, zeichne ebenso gcfk, gdhl und haem; kf und lh schneiden sich verlängert in n, ebenso me und lg in o, if und mh in p, kg und ie in q; ziehe eine Parallele durch e mit ab, durch f mit bc, durch g mit dc und durch h mit ad, und nenne den Durchschnitt der ersten mit der zweiten r, der zweiten mit der dritten s, worauf t und u folgen. Ziehe zur Probe li, km, np und oq; bezeichne auch die übrigen bemerkenswerthen Puncte mit Buchstaben, wie z. B. v auf au, w auf br, x auf cs und y auf dt; schreibe in alle vorkommende Winkel in der Figur die zugehörige Zahl von Graden, welche sie bei richtiger Zeichnung haben müßten, leite daraus ab, welche Gerade in der Figur als lothrecht oder parallel zu einander zu erkennen sind; stelle und beantworte Fragen über die Arten der vorkommenden Figuren, z. B. qfk, kln, qeog, hnea u. s. w.; zähle congruente Dreiecke und Vierecke in der Figur auf; schließlich dictire und zeichne die ganze Figur nochmals, aber in anderer Anordnung, z. B. zeichne ein Quadrat mikl; errichte (einwärts) auf den Quadratseiten als Grundlinien die mit einem Winkel von 120° versehenen gleichschenkligen Dreiecke mie, ikf, lkg und lmh sammt Verlängerungen der Schenkel über die Spitzen hinaus u. s. w. Auf ähnliche Weise wie die Figur 2 läßt sich die, später nochmals in Verwendung kommende

Figur 3

behandeln: man zeichne eine Gerade abcd, auf welcher ab = 2, bc = 3, cd = 2 Centimeter; errichte das Quadrat acef und nach der andern Seite hin abgh; schneide von fa die Strecke fi = ab ab; ziehe ig, gd, de und ei; ig und ab schneiden sich in k.

Mit Uebungen in solchem Umfang kann das zweite Capitel als abgeschlossen betrachtet werden.

Das dritte Capitel befaßt in sich der Hauptsache nach die Flächenberechnungen an geradlinig begrenzten ebenen Figuren. Den Ausgangspunct bildet natürlich das mittelst Quadratnetzes eingetheilte Rechteck. Weiterhin empfiehlt es sich, die Flächengleichheit von Parallelogrammen durch Zerlegung in wirklich deckungsfähige Theile anschaulich zu machen und dabei nöthigenfalls der Anschauung durch passend zugeschnittene Figuren aus Kartenpapier oder durch Zeichnungen mit gefärbten oder verschieden schraffirten Flächen zu Hülfe zu kommen. Ein einfaches Verfahren, wie man zu diesem Behuf jedes beliebige Parallelogramm in Stücke zerschneiden kann, welche in anderer Ordnung zusammengelegt ein Rechteck von gleicher Grundlinie und Höhe zudecken, ist von dem Verfasser dieses Artikels a. a. O. angegeben worden und kann in dem „Leitfaden für den Rechenunterricht in Volksschulen, Stuttgart, Hofbuchdruckerei zu Guttenberg, 1875", welcher auf Anordnung des K. württembergischen Cultusministeriums verfaßt worden ist, Seite 146 nachgelesen werden. Bekannt ist ohnehin die ähnliche in dem chinesischen Beweis enthaltene Behandlung des pythagoreischen Lehrsatzes. Sie ist oben in der Figur 3 bereits dargestellt und der Schüler wird sich unschwer vorstellen können, daß wenn man von dem Hypotenusenquadrat, als welches edgi leicht nachzuweisen ist, Dreieck ecd und dbg abschneidet und diese auf efi und ihg legt, die Summe der Kathetenquadrate durch die Stücke von edgi gedeckt wird. Eine Vervielfältigung der Figur in anderen Stellungen und Kathetenverhältnissen wäre aber anzurathen. Die Anwendung der hieher gehörigen Sätze ist mindestens so weit einzuüben, daß die Berechnung des Dreiecks und Parallelogramms bei gegebener Grundlinie und Höhe, sowie des Paralleltrapezes bei gegebenen Parallelseiten nebst Abstand, ferner die Berechnung von Vielecken durch Zerlegung in Dreiecke und Trapeze, insbesondere mit Abscissen und Ordinaten mit Sicherheit ausgeführt wird. Hätte z. B. der Lehrer in einer Classe die Figur 2, und zwar von jedem Schüler wieder in etwas anderer Größe nach der zweiten Anordnung in großem Maßstab pünctlich zeichnen lassen, so könnte er auf Grund von Messung und Berechnung die Beantwortung von Fragen (nebst Erläuterung des Verfahrens) verlangen, wie z. B. wie vielmal ist die Fläche des Sechsecks mofedh in der des Siebenecks mydefki enthalten? Die Antworten müßten mit einer gewißen Annäherung übereinstimmen ungeachtet des verschiedenen Maßstabs. Eine sehr zweckmäßige Vervollständigung erhalten solche Uebungen, wenn man je das Vieleck in ein Dreieck durch Zeichnung verwandelt und dann zur Probe nochmals berechnet. Zu gleichem Zweck läßt sich die obige Figur 3 verwenden, wobei man jedem Schüler andere Maße vorschreiben, und die Berechnung der in der Figur enthaltenen Theilfiguren aufgeben kann. Unter Umständen wird man sich aber mit dieser Stufe von Aufgaben nicht begnügen, sondern Linienberechnungen nach dem pythagoreischen Lehrsatz nebst Umkehrungen obiger Aufgaben noch hereinziehen, so daß z. B. vorkommen könnte: in dem bei A und B rechtwinkligen Trapez ABCD ist AD = DC = 3 m 2 mm, BC = 7 cm 4 mm; wie groß ist der Umfang und die Fläche des Trapezes? oder: die Fläche von ABCD sei gleich 3 Ar 87 □m, AB = 2 Dm 5 m, AD = 2 Dm 3 m; wie groß ist der Umfang? Ebenso: berechne in Figur 3 den Umfang verschiedener Figuren.

Das vierte Capitel bildet die Kreisrechnung, wobei man wie im dritten mit den directen Aufgaben (Halbmesser gegeben, Umfang, beziehungsweise Bogen, sowie Kreisfläche, beziehungsweise Sector oder Segment gesucht) begnügen oder auch die indirecten Aufgaben (z. B. Inhalt gegeben, Umfang gesucht und Aehnliches) mit aufnehmen kann. Die Einleitung geschieht jedenfalls nach den früher angedeuteten Grundsätzen; dagegen wird es von den gegebenen Verhältnissen, unter denen der Unterricht ertheilt wird, abhängen, ob und wie weit die auf die verschiedenen Linien und Winkel in und an dem Kreis bezüglichen Kunstausdrücke und Lehrsätze Berücksichtigung finden können. Wo nicht äußerste Beschränkung geboten ist, sollten die Schüler in der Kenntnis der Kunstausdrücke und in der Gewandtheit geometrischer Anschauung soweit gefördert werden, daß sie z. B.

an der Figur 2 folgenden Anforderungen und Fragen Genüge leisten könnten: Beschreibe mit dem Halbmesser ik vier Kreise, von welchen jeder durch zwei gegenüberliegende Ecken des Quadrats mikl geht; beschreibe den Kreis abn und den Kreis abc; was ist die Gerade mk für den Kreis i? ac für abc? ib für abn? iw? wb? lk für den Kreis m? was ist der Winkel gkc für den Kreis i? für welchen Bogen ergiebt sich daraus die Zahl der Grade? ebenso mit Kreis m und Winkel glk! für welche andere Bögen in der Figur läßt sich auf ähnliche Weise die Zahl der Grade bestimmen? ziehe (mechanisch durch Anlegen des Lineals) zwei Tangenten von k an den Kreis e! bestimme die Berührungspuncte genau! zeichne die kürzeste Gerade von h an die Kreislinie nab! von s an mpk! bestimme den von x entferntesten Punct des Kreises e! beschreibe um s einen Kreis, welcher den Kreis e von außen berührt nebst genauer Bezeichnung des Berührungspunctes! desgleichen von innen! um u einen Kreis, welcher mqk berührt! beschreibe einen Kreis um das Dreieck fni! in das Dreieck lgk! An derartige Uebungen läßt sich auch das Nothwendigste über die regulären Figuren und die zugehörige Berechnung von Winkeln und Seiten am regulären Vier- und Sechseck nebst Verdoppelung anfügen; man wird sich aber auf die geometrischen Sätze vom Fünf- und Zehneck, welche der Anschauung ferner liegen, nicht einlassen.

Als fünftes Capitel könnte man noch die Lehre von der Aehnlichkeit der Figuren aufnehmen; doch gehört diese, soweit sie überhaupt für populäre Behandlung sich eignet, mehr in das Fach des geometrischen Zeichnens als in das der Formenlehre. Hier kann es genügen, einen Einblick in dieselbe dadurch zu eröffnen, daß man ähnliche Figuren theils orientirt in einen Strahlenbüschel, theils getrennt und in veränderter Stellung mittelst eines Verjüngungsmaßstabs und aus ähnlichen Dreiecken oder mittelst Abscissen und Ordinaten und Proportionsrechnung zeichnen läßt.

Das sechste Capitel endlich beschäftigt sich mit den räumlichen Gebilden, begreift also in sich einen populären Unterricht in der Stereometrie. Bei Schülern, welche die in den vier ersten Capiteln angegebenen Uebungen mit Erfolg durchgemacht haben, wird ein System von Fragen und Aufgaben aus dem Gebiet, welches in den gewöhnlichen Lehrbüchern der Stereometrie mit dem Ausdruck „Gerade und Ebenen im Raum" bezeichnet zu werden pflegt, insbesondere bei Verwendung zweckmäßiger Modelle, auf keine Schwierigkeit stoßen; wohl aber wird für dieselben bei dem einen Theil der Schüler wenig Zeit übrig bleiben, bei dem andern wird das hier vorliegende Bedürfnis theils im Projectionszeichnen, wenn dieses in richtiger Weise gelehrt wird, theils in der Geographie bei der Besprechung des Gradnetzes seine Befriedigung finden. Als unerläßliche Aufgabe der Formenlehre bleibt die Reihe von Sätzen und Uebungen, welche zur Berechnung von quaderförmigen Körpern und von geraden Säulen (Prismen und Cylinder) nach Oberfläche und Inhalt gehören. Unter günstigeren Verhältnissen wird noch die Berechnung von schiefen Säulen, von senkrechten Pyramiden und Kegeln und von der Kugel hinzutreten. Die dabei in Verwendung kommenden Sätze nebst zugehörigen Formeln lassen sich unschwer auf dem Wege der Anschauung katechetisch gewinnen, und es wird nur etwa eines Modells für Zusammensetzung des Quaders aus Centimeterwürfeln und des Prismas aus drei gleichen Pyramiden bedürfen. Der Satz über die Flächengleichheit der Kugelzone mit der zugehörigen Zone des unbeschriebenen Cylinders, aus welchem hernach der von der Oberfläche und dem Rauminhalt sich katechetisch entwickelt, wird von den Schülern nicht aufgefunden werden können, sondern von dem Lehrer gegeben werden müßen. Auch innerhalb dieses sechsten Capitels sollte neben der Fertigkeit im Rechnen die Befähigung, geometrische Gebilde sprachrichtig sowohl mündlich als schriftlich zu beschreiben und dieselben nach solchen Beschreibungen durch Zeichnung oder Modell darzustellen oder in andrer Anordnung nachzubeschreiben, somit aus dem Bild in das Wort und rückwärts zu übersetzen, mit aller Sorgfalt angestrebt werden.

Nachdem in dem Bisherigen der Inhalt der geometrischen Formenlehre in dem Sinne einer populären Geometrie, an welche sich naturgemäß in Schulen von unmittelbar praktischer Richtung, insbesondere an Fortbildungsschulen das Projections- und das

gewerbliche Zeichnen anschließt, zur Darstellung gekommen ist, bleibt noch die geometrische Formenlehre in dem Sinne einer Vorschule der wissenschaftlichen Geometrie zu besprechen, wie sie an Realschulen und Gymnasien vertreten sein soll. Dieselbe kann sich als besonderes, eine Zeitstrecke von etwa 40 Schulstunden ausfüllendes Unterrichtspensum, wobei es ziemlich gleichgültig ist, ob mit besonderem Titel oder von Anfang an unter dem Namen Geometrie, füglich auf dasjenige beschränken, was oben als Inhalt des ersten Capitels der Formenlehre als populärer Geometrie bezeichnet worden ist. Dagegen wäre es als eine Ueberwucherung dieses Faches zu bezeichnen, wenn dem geometrischen Unterricht die Formenlehre in der ganzen Ausdehnung der obigen sechs Capitel, oder auch nur eine Sammlung sämmtlicher Worterklärungen, welche im Verlauf der Geometrie zur Anwendung kommen, also insbesondere für die verschiedenen Arten von Dreiecken und Vierecken, von den Linien und Winkeln in und an dem Kreise vorangeschickt würde. Die Formenlehre dürfte bei solcher Ausdehnung nicht bloß eine unverhältnismäßig große Zeit in Anspruch nehmen, sondern von Anfang an im Gegensatz zu ihrer natürlichen Bestimmung das Wortgedächtnis auf Kosten der Anschauungs- und Denkübung in den Vordergrund treten lassen. Die richtige Fortsetzung der Formenlehre in dem zweiten Sinne wird nach Absolvirung des ersten Capitels, das sie mit der populären Geometrie gemein hat, nur darin zu suchen sein, daß die im Verlauf der wissenschaftlichen Geometrie allmählich auftretenden neuen Begriffe gleichfalls, wie oben angedeutet wurde, an der Hand der Anschauung entwickelt werden, und daß auch bezüglich der Mannigfaltigkeit der Uebungen die oben dargelegten Grundsätze zur Geltung kommen. Als eine Verschmelzung der Formenlehre mit der wissenschaftlichen Geometrie sind die beachtenswerthen Versuche zu betrachten, welche in verschiedenen neueren Schulbüchern über Planimetrie in der Richtung gemacht worden sind, daß in der Behandlungsweise unterschieden wird zwischen den nach gehöriger Vorübung aus der Anschauung unmittelbar sich ergebenden und den der Anschauung ferner liegenden, erst durch eine mehr oder weniger verwickelte Schlußweise auffindbaren Lehrsätzen. Den letzteren wird alsdann ausschließlich die eigentlich demonstrative Ausführung zugewendet, wogegen die ersteren, gewöhnlich als Zusätze zu den Definitionen redigirt, in den Rang von Grundsätzen zweiter Ordnung eintreten. Solche Sätze sind beispielsweise die über die kürzeste Entfernung eines Punctes von einer Geraden oder einer Kreislinie, über die Bedingungen, unter welchen Kreise sich schneiden oder berühren, über größere und kleinere Chorden und Secanten. Es läßt sich nicht verkennen, daß auf diesem Wege ohne große Gefahr für die logische Strenge eine namhafte Kürzung des Unterrichts sich erzielen läßt. Wie dieser Weg zu betreten ist, dürfte aus obiger Entwicklung einigermaßen zu entnehmen sein.

Schließlich ist noch zu bemerken, daß in gegenwärtigem Artikel das geometrische Zeichnen nicht wie in der ersten Auflage ausführlicher besprochen worden ist, weil dieses Fach inzwischen in dem Artikel „Zeichnen" eingehende besondere Berücksichtigung gefunden hat. **O. Fischer.**

Fortbildung. Einer planmäßigen Fortbildung bedürfen die Lehrer an Mittelschulen noch in höherem Grade als die der Volksschule. Sie bedürfen derselben nicht nur als Lehrer, in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht, sondern auch als Erzieher. Die Nothwendigkeit einer solchen ergiebt sich aber eben sowohl aus der Natur der Unterrichtsgegenstände als der Schüler, mit denen diese Classe von Lehrern es zu thun hat, und sie ist um so bestimmter ins Auge zu fassen, je leichter der innerhalb seines Gebietes einigermaßen heimisch gewordene Lehrer der Gefahr ausgesetzt ist, in einen gewißen Mechanismus zu verfallen, der für die wahrhafte Erfüllung seiner Aufgabe nur nachtheilig werden kann.

Wenn das menschliche Leben nirgends, weder als Einzel- noch als Gesammtleben eine Stagnation verträgt, wenn zu seiner Gesundheit Bewegung unentbehrlich ist, alles geistige Leben aber, um den Charakter der Menschheit zu bewahren, eine Bewegung zu gewißen Zielen und Idealen hin nothwendig macht, so tritt dieses Bedürfnis wohl in keinem

Beruf mit größerer Entschiedenheit hervor, als in dem des Jugendlehrers. Es geht dem Lehrer das wesentlichste Erfordernis ab, wenn ihm Leben und Frische abgeht. Die Jugend, und ganz besonders das Knaben- und Jünglingsalter, vom 8. bis in das 18. Lebensjahr steht in einer Periode geistiger Entwicklung und hegt, wenn das Leben gesund ist, eine solche Fülle vorwärtstreibender Kräfte, daß um den geistigen Bedürfnissen zu genügen, um die Lebensentwicklung in ihrer Frische zu erhalten, in ihre rechten Bahnen zu leiten, um selbst dem übersprudelnden Leben mit rechtem Verständnis gewachsen zu bleiben, auch von Seiten des Lehrers eine Fülle von Leben, Frische und Kraft vorausgesetzt werden muß. So wenig wir eine schwächliche und todte Jugend wünschen können, so wenig einen lebenslosen Lehrer, der arm und leer im eigenen Innern die Jugend nicht aus sich selbst anzuregen versteht, der, während er seiner Schule nicht Meister im allgemeinen diese nach Belieben gewähren, ja wohl auch die heilsame Ordnung überschreiten läßt, hinwiederum in einzelnen Fällen gereizt, leidenschaftlich und ungerecht wird. Durch einen solchen Lehrer werden nicht nur die geistigen Bedürfnisse der Jugend nicht gehörig befriedigt, sondern auch manche an und für sich unschuldige Triebe, die recht verstanden und geleitet zu guten Kräften ausgebildet werden könnten, werden durch Achtlosigkeit und falsche Behandlung der Lehrer in verkehrte Bahnen hinübergeführt. Die Sphäre, welche der Lehrer mit seiner Auctorität ausfüllen sollte, wird dann als leerer Raum durch die Expansion der jugendlichen Kraft ausgefüllt.

Es treten nun zwar diese Nachtheile hauptsächlich infolge eines Mangels an innerem Berufe zum Lehramt ein, und die nächste Regel wäre freilich, eine Bahn lieber überhaupt nicht zu betreten, wenn die natürliche Befähigung dazu fehlt — ein Punct, der an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden kann; — aber das ist hier mit allem Grund geltend zu machen, daß einerseits auch die natürliche Befähigung, wie sie in dem Temperament, in der Freude an den Wissenszweigen, auf welche der Unterricht sich erstreckt, Geschick im Unterricht und Liebe zur Jugend gegeben ist, nach und nach, wofern sie nicht genährt wird, erlöschen, und daß andererseits natürliche Mängel durch Hingebung an die erwählte Pflicht und durch treuen Eifer allmählich verbessert und ausgeglichen werden können. Kein Lehrer ist, wenn er nach erstandener Prüfung für tüchtig erklärt wird, darum absolut tüchtig; ohne fortgesetzte Arbeit an sich selber wird eben so wenig das Erworbene erhalten, als Neues dazu erworben.

Zwar sind die Aufgaben und Anforderungen innerhalb der Sphäre, von welcher wir hier sprechen, je nach den verschiedenen Stufen des philologischen oder des Reallehramtes verschieden; und je höher die Stufe, um so gesteigerter sind die Ansprüche, welche an die wissenschaftliche Tüchtigkeit des Lehrers erhoben werden müßen; aber auf keiner Stufe darf sich der Lehrer theilnahmlos verhalten gegen die Bewegung und die Fortschritte, welche in den Wissenszweigen stattfinden, in denen er unterrichtet. Eben sowohl in den Sprach- und historischen Wissenschaften, welche in den Berufskreis des philologischen Lehrers fallen, als in den exacten und den Naturwissenschaften, und in diesen zum Theil noch in höherem Grade ist ein Vorwärtsstreben, eine fortgehende Bereicherung oder Sichtung und Berichtigung des Erworbenen sichtbar, die selbst auf den mehr elementaren Stufen dem Lehrer nicht völlig fremd bleiben darf; Interesse an den wissenschaftlichen Fächern, in welchen er zu unterrichten hat, und Liebe zur Jugend, die sich nicht ohne ein Streben denken läßt, derselben, soweit sie dafür das nöthige Verständnis besitzt, neuere Resultate dieses Gebietes zugänglich zu machen, jedenfalls aber nichts durch die Fortschritte der Wissenschaft Antiquirtes ihr mitzutheilen, muß dem Lehrer, der seine Aufgabe gewissenhaft erfüllen will, es nahe legen, ja ihn unwillkürlich drängen, mit den betreffenden Wissenszweigen und ihren Fortschritten sich immer vertrauter zu machen. Dieses wissenschaftliche Bedürfnis erscheint, je höher die Unterrichtsstufe ist, welcher der Lehrer dient, um so naturgemäßer und dringender; ja man darf von dem Lehrer an den höheren Gymnasial- und Realclassen erwarten, daß er zu selbständigen wissenschaftlichen Forschungen befähigt ist, mag er nun ihre Ergebnisse der

Oeffentlichkeit übergeben oder nicht. Würde die Liebe zur Wissenschaft ganz fehlen, so wäre dies ein so wesentlicher Mangel, daß er die Nichtbefähigung zum Lehramte darthäte. Wir betonen dies mit vollem Bewußtsein der Tragweite dieser Behauptung, nicht ohne eingedenk zu sein, daß ein Streit besteht, ob tiefere philologische oder ob pädagogische Studien für die späteren Bedürfnisse und Zwecke des philologischen Lehramts nützlicher und nothwendiger seien.*) Man scheint hiebei den Formalismus, die theoretischen Grundlagen einer erfolgreichen Praxis theilweise überschätzt und übersehen zu haben, daß neben der Tüchtigkeit des Charakters die wissenschaftliche Befähigung den eigentlichen Kern des Lehrers ausmacht, und daß auf ihr vornehmlich dessen Auctorität unter den Schülern beruht.**) Denn namentlich den Schülern der oberen Classen entgeht der Mangel gründlichen Wissens auf die Dauer nicht. Wir werden unten hervorzuheben haben, wie wichtig für den Lehrer eine stete Fortbildung auch im Praktischen ist; hier aber gilt es daran zu erinnern, daß alle Praxis ihre Wurzeln in der Wissenschaft hat, aus ihr ihre Nahrung zieht, ohne sie verkümmert. — Es fehlt uns leider nicht an Beispielen solcher Lehrer, die, wenn sie einmal in ihre Fächer sich eingearbeitet haben, nach Beendigung ihrer Unterrichtsstunden an jede andere Erholung eher denken, als an die, welche wissenschaftliche Studien zu gewähren vermögen. Sie sind, wenn die Schulthüre sich schließt, ihrer Meinung nach fertig, ohnehin wissenschaftlich fertig für das Bedürfnis ihrer Schule. Solche Lehrer eben sind es, die nicht bloß ihre Unterrichtsfächer, die auch sich selbst Jahr für Jahr wiederholen, die sich allmählich in einem gewißen Mechanismus festfahren, der für den Lehrer selbst den Reiz verloren hat und eben darum auch für die Schüler wenig Reiz haben kann. Für einen Lehrer, der in seinen Unterrichtsfächern abgeschlossen hat, müßen diese mit den Jahren mehr und mehr an Interesse verlieren, mit dem Interesse aber verliert sich auch das Lebendige und Anregende des Vortrags. Ermangelt die Unterrichtsweise der belebenden anregenden Elemente, so ist der Lehrer factisch emeritirt; ein wesentliches Element aber für das Leben des Lehrers (nicht das einzige) sind fortgesetzte wissenschaftliche Studien.

Gehen wir dann von der Nothwendigkeit der wissenschaftlichen Fortbildung auf die Frage nach den Mitteln derselben über, so wird die Antwort hierauf jedem, der von ihrer Nothwendigkeit sich überzeugt hat, leicht sich darbieten.

Vor allem muß die Möglichkeit zu wissenschaftlicher Fortbildung gegeben sein. Sie fehlt, wo der Lehrer mit öffentlichem oder Privatunterricht überladen ist. Es liegt in der Pflicht des Staates, das eine wie das andere zu verhüten. Der Gedanke, daß durch eine Ueberbürdung mit Unterrichtsstunden die Kraft des Lehrers (der freilich bald mehr, bald weniger zugemuthet werden darf) erschlafft, muß den Staat abhalten, dem Lehrer durch ein Uebermaß von Unterricht die lebendige Frische, die zu erfolgreichem Unterricht so unentbehrlich ist, oder die nöthige Muße zu wissenschaftlichen Studien zu nehmen, sie muß ihn andererseits bestimmen, die ökonomischen Verhältnisse so zu stellen, daß der Lehrer sich nicht zur Sicherung seines Unterhalts genöthigt sieht, zu vielen Privatunterricht zu übernehmen. Hat aber der Staat den Lehrer hinlänglich sicher gestellt, so darf er denn auch der Ungebühr Schranken setzen, mit welcher manche Lehrer, von zu weit gehendem Erwerbstrieb geleitet, die für eigene Studien frei gelassene Zeit lediglich zu Privatunterricht verwenden.

Die positiven Mittel zu wissenschaftlicher Fortbildung sind Literatur und Verkehr mit wissenschaftlich strebsamen Fachgenossen. Es ist durchaus nöthig, daß der Lehrer

*) Man vergleiche hierüber A. Lange, das Studium und die Principien der Gymnasialpädagogik in den Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1858. 10. S. 483 ff.

**) Welchen Werth es andererseits habe, in das System und den Zusammenhang pädagogischer Begriffe sich zu vertiefen, wenn man an die Zeitfragen auf diesem Gebiet mit selbständigem Urtheil herantreten, die Unterrichtsmethode auf die Erkenntnis des naturgemäßen Entwicklungsgangs bei den Schülern und nicht auf traditionelle Routine gründen und einen wirklich bildenden und erziehenden Unterricht ertheilen will, das hat H. Bonitz in der österr. Gymnasialzeitung 1859, IX bei Gelegenheit einer Besprechung dieses Werkes sehr schön auseinandergesetzt. D. Red.

sich in Kenntnis erhalte von den Fortschritten und den wichtigeren Erscheinungen innerhalb der Disciplinen, in denen er zu unterrichten hat, daß er, namentlich auf höheren Unterrichtsstufen, mit dem Wichtigsten sich durch eigenes Studium bekannt mache. Wenn das erstere am natürlichsten durch Zeitschriften erreicht wird, so ist das letztere nicht möglich ohne eine den Verhältnissen entsprechende eigene Bibliothek oder die Benützung von fremden. Auch hier dürfte es zu der Aufsichtspflicht und dem Aufsichtsrecht des Staates gehören, darauf zu achten, daß die Benützung solcher Mittel den Lehrern möglich wird und daß sie wirklich stattfindet. Die erforderlichen Zeitschriften sich zu verschaffen, kann nicht schwer fallen. Fehlt es in kleineren Verhältnissen den localen Schulbibliotheken an den nöthigen Mitteln, so kann das Zusammentreten mehrerer Lehrer zu einem Leseverein die Anschaffung von Zeitschriften sowie von sonstigen interessanten Erscheinungen der pädagogischen Literatur möglich machen. Dagegen sollten freilich bedeutendere wissenschaftliche Werke, welche ein eigentliches Studium erfordern, womöglich Eigenthum des Lehrers sein, wofern nicht die ungehinderte Benützung größerer Bibliotheken ihm verstattet ist. Wo wissenschaftliches Leben in dem Lehrer ist, wird sich die Erwerbung einer den Verhältnissen angemessenen eigenen Büchersammlung von selbst ergeben, denn Freude an der Wissenschaft läßt sich nicht denken ohne Freude an Büchern und an deren eigenem Besitz. Wenn man da und dort, auch bei Lehrern, die eine wissenschaftliche Stellung einnehmen sollen, den eigenen Besitz bedeutenderer Werke aus den Wissenschaften, in welchen sie unterrichten, für einen Luxus erklären hört, den die Verhältnisse ihnen nicht gestatten, so dürfte bei näherer Betrachtung der Grund oft weniger in den wirklichen Verhältnissen, als in den individuellen Lebensrichtungen, in der verschiedenen Ansicht von dem, was Bedürfnis ist, liegen, und durch Beschränkung *angeblicher* Bedürfnisse dürften sich nicht selten *wirkliche* befriedigen lassen. Und zu den wirklichen Bedürfnissen eines Lehrers an Gelehrten- und Realschulen sind die Mittel zu wissenschaftlichen Studien zu rechnen.

Neben eigenen Studien ist zu wissenschaftlicher Fortbildung auch der Verkehr mit strebsamen Fachgenossen dienlich. Der einzelne Lehrer wird von selbst sich gedrängt fühlen, über bedeutendere literarische Erscheinungen das Urtheil anderer zu vernehmen, hinwiederum auch die eigenen Ansichten, die Früchte seiner Lectüre oder seiner Forschung andern mitzutheilen und mit ihnen in eine Discussion einzugehen. Bekanntlich suchen die Conferenzen von Lehrern, welche bald kleinere, bald größere Kreise umfassen, auch diesen wissenschaftlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen, und da es dem Staate daran gelegen sein muß, überall wissenschaftliches Leben unter den Lehrern zu fördern und zu unterhalten, so läge auch die Förderung solcher Conferenzen, jedoch ohne Beeinträchtigung ihrer freien Bewegung, in seiner Aufgabe.*)

Wenn aber diese Conferenzen andererseits und vielleicht noch in höherem Grade zu Mittheilungen und Erörterungen aus dem praktischen Gebiete sich eignen, so führt uns dies von selbst auf eine andere Seite: die *Fortbildung* des Lehrers *für die Praxis des Unterrichts*.

Auch hier möge sich der Lehrer, wenn er seine Anstellung erhalten hat, nicht für fertig halten, weder derjenige, der nur mit natürlichem Verstand, mit einiger Menschenkenntnis und mit der Erinnerung an diejenigen Unterrichtsmethoden, die einst an ihm selbst angewandt wurden, ausgerüstet in sein Amt eintritt, noch auch derjenige, welcher zuvor der pädagogischen Wissenschaft ein besonderes Studium gewidmet hat.

Wer ohne theoretische Vorbildung sofort in medias res sich wirft, wird in den meisten Fällen bewußt oder unbewußt die Unterrichtsweise seiner eigenen früheren Lehrer, wofern sie nicht einen offenbar verkehrten Weg eingeschlagen hatten, nachahmen, und da glücklicherweise wenigstens im philologischen Unterricht eine allgemeine und bewährte Tradition sich gebildet hat, so wird es in der Regel keinen Nachtheil bringen,

---

*) Vergl. die Art. Lehrervereine, Lesegesellschaften, Schulbibliothek, sowie die betreffenden Abschnitte in den Schulbeschreibungen der einzelnen Länder. D. Red.

dem Vorbilde eines früheren Lehrers zu folgen. Indessen, wenn zwei dasselbe thun, so ist es darum nicht dasselbe. Wenn auch die Methode im allgemeinen aus den beiden Factoren, den Objecten und Subjecten, mit denen der Lehrer es zu thun hat, sich ergiebt, so macht sich doch unwillkürlich als dritter Factor geltend Temperament, Charakter, Form der Geistesbildung. Mann und Methode müßen zusammenstimmen; außerdem ist selbst die zweckmäßigste Methode ohne rechte Wirkung. So ergiebt sich denn die Nothwendigkeit, die überlieferte Methode sich selber, aber auch den übrigen veränderten Verhältnissen anzupassen, und der Lehrer wird von Anfang an auf das Bedürfnis hingewiesen, über die angemessenste Methode in den verschiedenen Unterrichtsfächern und je nach den verschiedenen Alters- und Kenntnisstufen nachzudenken, und das eigene Nachdenken zu fördern durch die Winke und Belehrungen, die in Schriften niedergelegt sind, oder die in dem persönlichen Verkehr von erfahrenen Schulmännern ihm mitgetheilt werden können.

Auch die Studien, welche man auf der Akademie der Didaktik gewidmet hat, machen das weitere Nachdenken über die angemessenste Lehrweise keineswegs überflüßig. Zwischen der Theorie von der Praxis und der Praxis selbst ist immerhin eine Kluft, die erst die Erfahrung ausgleichen kann. Erst die Erfahrung mit ihrer Masse concreter Fälle, die in der Theorie nicht berücksichtigt werden konnten, wird die Bedeutung theoretischer Vorschriften in ihr rechtes Licht stellen und auf die Grenzen ihrer Anwendbarkeit aufmerksam machen; erst die Erfahrung pflegt eine Menge von Fragen nahe zu legen, über die man sich wird Rath einholen müßen, sei es in Schriften oder im Umgang mit erfahrenen Collegen. Wenn nun schon ein Unterschied besteht zwischen der perspectivischen Ansicht, die sich in pädagogischen Vorlesungen von der künftigen Lehrthätigkeit gewinnen läßt und der Anschauung der unmittelbar vor Augen liegenden Wirklichkeit, und wenn erst diese die wichtigsten Bedürfnisse und Fragen gehörig heraushebt, so ist die Nothwendigkeit einer praktischen Fortbildung auch durch die Rücksicht geboten, daß die Unterrichtswissenschaft nicht auf dem Puncte stehen bleibt, auf dem sie etwa stand, als wir in das Schulamt eintraten, daß sie in steter Bewegung sich findet, daß immer neue Wege und neue Methoden empfohlen und versucht werden, die einem Lehrer nicht fremd bleiben dürfen, der von treuem Eifer für seinen Beruf und von Liebe zu seinen Schülern beseelt, diese gern mit dem besten Erfolg unterrichten möchte.

Um aber in praktischer Beziehung sich fortzubilden, bieten sich dem Lehrer die gleichen *Mittel* dar, mit welchen die wissenschaftliche Fortbildung erstrebt wird. Mit eigener Beobachtung und Prüfung muß sich das Bestreben verbinden, die Beobachtungen, Grundsätze und Lehrweisen anderer kennen zu lernen, und es kann dies, wie schon angedeutet, auf doppeltem Weg geschehen, einerseits aus Schriften, namentlich den *Zeitschriften*, die eine fortwährende Uebersicht über neue Erscheinungen der pädagogischen Literatur geben, andererseits aus dem Verkehr mit Fachgenossen und aus der unmittelbaren Beobachtung der Lehrweise anderer, insbesondere tüchtiger Lehrer. Hier können denn die oben erwähnten *Lehrerconferenzen* besonders fruchtbar werden, da sie ihrer Natur nach vorzugsweise zur freieren Discussion specieller Fragen sich eignen, und da die Mittheilung eigener Beobachtungen und Erfahrungen auf praktischem Gebiet um so interessanter und lehrreicher wird, je mehr verschiedene Orte, Landschaften, Gewohnheiten und Standpuncte in den Conferenzen vertreten sind.

Es dürfte sich aber zu fortwährender Anregung und Fortbildung in dem Praktischen des Lehrerberufs ganz vorzüglich empfehlen der *gegenseitige Besuch der Lehrer während ihres Unterrichts*. Die theilnehmende Beobachtung des Unterrichts anderer, besonders bewährter Lehrer wird, je mehr Stellung und Unterrichtsstufe sich gleich ist, um so lehrreicher werden. Sicherlich werden sich dem beobachtenden Lehrer manche neue Gesichtspuncte und Wege zeigen, von deren Berücksichtigung und geeigneter Anwendung er für seine eigene Lehrweise Gewinn hoffen kann. Hinwiederum wird er an der Lehrweise des Collegen ohne Zweifel auch manches bemerken, was berichtigt zu werden verdient, und es kann hier, ist anders das gegenseitige Verhältnis ein vertrauens-

volles, durch freundschaftliche offene Mittheilung eine wechselseitige Erziehung zu immer besserer Erfüllung des übernommenen Lehramts eintreten. Wenn es sich um Lehrer derselben Anstalt handelt, so ist die Sache leicht ausführbar (vgl. den Art. Classenprüfungen unter „Schulprüfungen"). Es schiene aber der Mühe werth, daß der Staat seinerseits die Möglichkeit wechselseitiger Schulbesuche auch zwischen verschiedenen Anstalten sowie der Lehrerconferenzen förderte.

Sind die angegebenen Mittel wissenschaftlicher und praktischer Fortbildung auch zunächst auf den Beruf des Lehrers berechnet, so dienen sie doch zugleich auch seinem Beruf als Erzieher. Sowie in der Praxis der Beruf des Lehrers von dem des Erziehers nicht geschieden werden kann, wie alles Lehren auch einen erziehenden Einfluß üben soll, so sind hinwiederum die Wege, auf welchen die Fortbildung, die ungeminderte und wachsende Tüchtigkeit des Lehrers erreicht wird, eben damit auch Mittel, die erziehende Tüchtigkeit zu fördern. Indessen, auch wenn wir davon absehen, wiefern lehren und erziehen sich berühren und zusammenfallen, ist alles, wodurch die Stagnation im Leben des Lehrers verhütet, und derselbe immer wieder auf das ideale Ziel seines Berufs hingewiesen, sein Streben nach diesem rege erhalten wird, eine Förderung des Erzieherberufs.

Es ist unumgänglich nothwendig, daß in dem Erzieher eine Fülle von frischem, rechtem Leben vorhanden sei. Leben soll von ihm ausströmen, Leben soll allem, was er mittheilt, den Kenntnissen, den sittlichen Grundsätzen, den religiösen Ueberzeugungen inwohnen; lebendig soll es Sinn und Gemüth ergreifen. Da gilt es, einen unversiegbaren Born des rechten Lebens sich zu gewinnen und zu erhalten; und das meiste wird gewonnen sein, wenn die Liebe und Begeisterung für den Beruf, wenn die Begeisterung für das höchste Gut und Ziel unseres Glaubens nicht erstirbt, wenn der Lehrer diese heilige Flamme zu nähren und zu läutern vermag. Aber wenn diese Erfordernisse in dem Leben des Lehrers anderwärts ausführlicher hervorzuheben sind, so möge an dieser Stelle vornehmlich an das erinnert werden, was den Lehrer überhaupt frisch und regsam erhalten, was ihn einerseits davor bewahren kann, in Schlaffheit, der die Zügel entfallen, andererseits in starre Einseitigkeit zu versinken und der Jugend allmählich fremd zu werden. — Der Lehrer hüte sich, sein Leben nur in die Wände seiner Schule und in den einmal gewohnten Kreis zu bannen. So sehr dies der Bequemlichkeit zusagt, so sehr fördert es dieselbe und führt damit allmählich einen Stillstand, eine Stagnation in den angenommenen Gewohnheiten herbei. Er hat mehr, als es in andern Berufskreisen nöthig scheint, seinen Gesichtskreis frei und weit zu erhalten, und muß darum von Zeit zu Zeit aus seiner nächsten Sphäre und Atmosphäre hinaustreten, um seine Lebensluft zu erneuern, neue Anschauungen und neue Bewegung seinem Leben zuzuführen. Es wird dies beitragen, die Elasticität des Geistes, die mit zunehmenden Jahren leicht abnimmt, möglichst zu erhalten, die Schärfe des Auges, die schnell erkennt, wo die Ordnung bedroht scheint, und die rasche Sicherheit zu erhalten, die mit leichten Mitteln den Anfängen steuert.

Die scharfe Bestimmtheit des Charakters kann, wenn schlimme Erfahrungen das Gemüth mit Mistrauen erfüllt und zu einer bittern Ansicht von den Menschen geführt haben, in Einseitigkeit und schroffe Härte übergehen, welche das Verständnis der Jugend verloren hat und die Motive ihres Thuns unrichtig und zu streng beurtheilt. So kann ein an sich tüchtiger Charakter zum Lehrer untüchtig werden. Wenn es darum gilt, jenen Einflüssen mit Ernst entgegenzuarbeiten, das Herz nicht vorschnell dem Mistrauen zu öffnen, die Unbefangenheit der Anschauung sich zu wahren, die ohne Voreingenommenheit gerecht und billig zu urtheilen sucht, so bietet sich dazu ein zweifaches Mittel dar. Zunächst Kenntnis des Lebens und der Menschen. Sie wird vor überspannten Erwartungen uns schützen, die unbefriedigt am leichtesten in unbedingtes Mistrauen umschlagen (Plato, Phaedo, p. 89 D.). Fortgesetztes Studium der Menschen und der Jugend wird uns zu der Ueberzeugung führen, daß des absichtlich bösen Willens vergleichungsweise wenig, der Thorheit und Schwäche unendlich viel ist, zu der Ueber-

zeugung, daß die Jugend im allgemeinen bildsam, nur in selteneren Fällen verhärtet, nur selten der rechten Liebe, die in Ernst wie in Wohlwollen sich bethätigt, unzugänglich ist, zu der Ueberzeugung, daß ein weises Vertrauen, womit man ihr entgegenkommt, nicht unbeachtet und unvergolten bleibt. Aber das Zweite, Größere, das sich der Lehrer erringen muß, ist die Liebe, die sich nicht erbittern läßt, die alles hofft. Das ist die Waffe, die vieles überwindet, die selbst Mistrauen und feindseliges Entgegenstreben, wenn auch nicht immer, in Vertrauen zu verwandeln vermag. Hier gilt es fortwährende Arbeit an sich selbst, aber sie gewährt uns auch den reichsten Erfolg.

Bäumlein †.

Fortbildung (des Volksschullehrers). Schon aus dem allgemein gültigen Satze, daß wir lernen, so lange wir leben, und der Erfahrung, daß Stillstand Rückgang ist, ergiebt sich die Nothwendigkeit der Fortbildung auch für den Volksschullehrer. Noch klarer erkennen wir diese, wenn wir uns das Wesen seines Berufs und seine besondern Lebens- und Bildungsverhältnisse vergegenwärtigen. Der Seminarbildung sind zwar in neuerer Zeit durchweg höhere Ziele gesteckt, und man ist eifrig bemüht, die Erreichung derselben durch eine gründlichere Präparandenbildung den Seminaren möglich zu machen: dessenungeachtet bleibt der angehende, in der Regel noch sehr jugendliche Lehrer ein „Reifling", und die im Seminare selbst gewonnene Einsicht, Kenntnis und Lehrbefähigung können nur durch Fortbildung erst die rechte Gediegenheit erlangen und ein Besitz für das ganze Leben werden. Man muß es immer wieder betonen, daß in der Masse des im Seminare durchzuarbeitenden Bildungsstoffes eine doppelte Gefahr sich birgt: einmal ist es die Selbstüberschätzung und geistige Zerfahrenheit, welcher derjenige leicht verfällt, der in verhältnismäßig kurzer Zeit sich eine Masse von Kenntnisstoff angeeignet hat, und für diese Gefahr giebt es kein besseres Correctiv, als die fortgesetzte ernste wissenschaftliche Beschäftigung, namentlich eine solche, die innern Zusammenhang in das Wissen bringt, sei es auch nur in einzelnen Fächern; dann ist es eine mit Geringschätzung verbundene Vernachläßigung der Forderungen, welche die elementare praktische Berufsthätigkeit an die meisten Volksschullehrer stellt, der am gründlichsten dadurch vorgebeugt wird, daß der Volksschullehrer alles, was zum kleinen Dienste seines Amtes gehört, nicht in seiner Vereinzelung erfaßt und übt, sondern sich gewöhnt, es zurückzuführen auf seine theoretischen und principiellen Grundlagen, wozu ihn das ernste Studium grundlegender pädagogischer und psychologischer Werke befähigt. Das aber ist Mannes-, ist Lebensarbeit, kann im Seminare nicht abgemacht werden und fordert eine Fortbildung, mit der eine Anstrengung und Zucht des Geistes verbunden ist, die wirkliche Bildung absetzt und doch von dem praktischen Dienste des Lehrers nicht abzieht, sondern im Gegentheil die einzelnen Leistungen desselben aus dem handwerksmäßigen Thun heraushebt, sie vergeistigt und ihnen in den Augen des Lehrers höhern Werth verleiht. Das Bewußtsein dieses Werthes giebt auch dem wahrhaft gebildeten Elementarlehrer Befriedigung bei seinem einfachen und bescheidenen Thun und diesem Thun selbst innern Zusammenhang und dadurch erziehliche Wirkung. Die bloße Cultur des Wissens und Könnens ist nicht Aufgabe des Volksschullehrers, weder bei seiner Fortbildung, noch bei seiner Schularbeit; vielmehr kommt es darauf an, daß alles in diejenige Verbindung und Beziehung tritt, durch welche es dem Erziehungszwecke in seiner den ganzen Menschen erfassenden Bestimmung wirksam dient. Die bloße Vielwisserei ist für den Volksschullehrer nur verderblich, während freilich ebenso scharf betont werden muß, daß der Schulmeister eine klägliche und lächerliche Erscheinung ist, der um seinen beschränkten geistigen Horizont eine chinesische Mauer zieht. In diesem engen Kreise unter seinen unmündigen Schülern das tägliche Orakel, kann er bornirter Selbstüberschätzung, pedantischer Wichtigthuerei kaum entgehen, wenn er sein beschränktes Wissen nicht durch reges Weiterstudium fortwährend erfrischt, durchgeistigt, berichtigt und erweitert, wenn er nicht immer durch Blicke in das große Bildungsgebiet um ihn her das heilsame Bewußtsein in sich pflegt, daß er nur in der Vorhalle des Wissens steht und daß ihm nur einzelne Blicke tiefer in das Innere vergönnt und möglich sind. — Der junge Schullehrer ist

in seiner Bildungsanstalt mit einer bestimmten Methode in den verschiedenen Elementarschulfächern ausgerüstet worden; daran darf er sich aber nicht genügen lassen, sondern er muß das Erlernte zu seinem wahrhaften Eigenthume machen. Jede Methode empfängt und bedarf ihre individuelle Ausprägung und Anwendung; es ist die ganze geistige Persönlichkeit, die darin hindurchwirkt, und diese muß durch die Fortbildung im allgemeinen gehoben werden, wenn die Methode davon verklärt werden soll; die vortrefflichste wird sonst geistlos und bloße Manier. Andererseits erfährt dieselbe beständig Einfluß durch die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten; da erscheint das eine fast durchgängig bestätigt, das andere erfordert individualisirende Modificationen; es stellt sich das Wesentliche heraus in der vieljährigen Probe, dadurch kommt man auf die nothwendigen Freiheiten und Veränderungen. Es gilt hier, nachzuerfahren, was andere erfahren haben, nachzufinden, was andere gefunden haben; dann erst wird eine Methode wirklich geistiges Eigenthum, dann wird der Lehrer die Methode, d. h. er identificirt sich damit in voller Freiheit seiner Persönlichkeit und seiner besonderen Verhältnisse. Dazu gehört fortwährende Beobachtung der Schüler, ihrer Anlagen und Neigungen, des Erfolgs der Methode auf verschiedenen Puncten, bei verschiedenen Schülern und immer die Frage: Wie kommt das? Warum ist das so? Die dazu nöthige Gabe der Beobachtung muß aber geübt werden. Da ist denn ein weites Feld und dringende Nöthigung für die Fortbildung, welche in dieser Beziehung die Geschichte der Methodik nicht vernachläßigen sollte, durch die der Lehrer vor Einseitigkeit und rechthaberischer Ueberschätzung der eigenen Methode bewahrt wird, in förderliche Geistesgemeinschaft mit denen tritt, die vor ihm lebten und strebten, und durch die er auf den Standpunct gelangt, der ihm ein eigenes und freies, aber auch mildes und nicht absprechendes Urtheil gestattet. — Und fassen wir erst das umfangreiche Gebiet der von dem Lehrer zu leitenden Schulerziehung ins Auge. Wie unzureichend erweist sich da selbst eine gründliche Kenntnis der dafür geltenden Grundsätze und Maßregeln, eine allgemeine Einsicht in die menschliche Natur überhaupt und die kindliche Natur insbesondere. Fortwährende individuelle Beobachtungen und Erfahrungen, einschlagende Schriften und vor allem ein immer tieferes Eindringen in Gottes Wort, in welchem das Wesen und die Erziehung des Menschen in ewig gültiger Wahrheit sich darstellen, müßen da den Blick des Lehrers schärfen, das Urtheil läutern, das Verhalten regeln, den Erfolg sichern. Und wenn bei irgend einer Thätigkeit der ganze Schwerpunct in der Persönlichkeit liegt, so ist es hier der Fall. Es wird aber der Mensch nie fertig, es hilft auch dazu nicht bloßes Lernen und Studiren: es gilt die Arbeit im innersten Heiligthum des Geistes. Hieher gehört neben dem oben dringend empfohlenen Studium allgemein pädagogischer Werke die liebevolle Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik, die in neuerer Zeit durch die Sammlungen pädagogischer Classiker dem Lehrer in so förderlicher Weise zugänglich gemacht ist. Wenn man auch praktische Erfahrung und darauf gegründetes praktisches Geschick für Erziehung und Unterricht in ihrem vollen Werthe anerkennt, so steht doch die Wahrheit fest, daß nur derjenige gültige Erfahrungen auf dem Gebiete der Erziehung machen kann, dessen Blick für richtige und allseitige Beobachtung durch leitende theoretische Grundanschauungen und durch Kenntnis der Beobachtungen und Erfahrungen hervorragender Meister gerichtet und geschärft ist. — Die Stellung der meisten Volksschullehrer in der Gemeinde ist von der Art, daß praktische Einsicht in das Volksleben, in Arbeit und Gewinn, in Leiden und Freuden desselben, in die öffentlichen Verhältnisse der bürgerlichen Gemeinde nothwendig werden, wenn des Lehrers Wirksamkeit in der Schule realen Grund und Boden unter sich haben, reale Früchte bringen soll; wenn er dem schlichten Handwerker und Landmann nicht als ein abstracter Theoretiker und Schulstubenhocker erscheinen, sondern seinen Unterricht nach Bedürfnis örtlich individualisiren und dadurch wahrhaft praktisch machen will. Nicht Politik treiben und machen helfen soll der Volksschullehrer, wohl aber soll er für die öffentlichen Zustände seines Vaterlandes je mehr und mehr Verständnis und Theilnahme erstreben und befördern. Das alles lernt man bei weitem nicht ausreichend im Seminar, das muß

man im Leben lernen. Und wo wäre eine Zeit, die in dieser Beziehung an jeden einzelnen stärkere Anforderungen stellte, als die gegenwärtige, die Zeit der Selbstverwaltung und des allgemeinen Stimmrechts, in der auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens die tiefgreifendsten Veränderungen sich durchsetzen? Hier gilt es, daß der Volksschullehrer eine auf Einsicht in die geschichtliche Entwicklung begründete Ueberzeugung gewinne, in welcher er das Neue und Werdende in seiner geschichtlichen Nothwendigkeit begreift und wobei er doch diejenige Nüchternheit, ja mehr, denjenigen sittlichen und religiösen Ernst sich bewahrt, die ihn treiben, die ewigen Grundlagen alles gesitteten Menschendaseins um so schärfer zu betonen und zu pflegen, je mehr die moderne Entwicklung durch grundstürzende sociale und religiöse Irrthümer verhängnisvoll und verderblich zu werden droht. Hiefür reicht die bequeme Zeitungs- und Zeitschriften-Lectüre nicht aus; hier kommt es darauf an, daß der Lehrer gründliche Werke studirt und durch ernstes Streben eine feste Stellung auf dem Grunde christlicher Welt- und Lebensanschauung erstrebt, damit er nicht Spielball und Werkzeug der Parteien, sondern zu heilsamem Rath und helfender That geschickt und würdig werde. Der Lehrer ist nicht zum theologischen Parteimann berufen; sein höchstes Streben soll sein: ein einfacher Christ zu werden, der aber Rechenschaft geben kann von dem Glauben, der in ihm ist; und eben hiezu gehört es, daß er lebendiges Interesse für die tiefgreifenden kirchlichen Bewegungen dieser Zeit hat, daß er zu erkennen sich bemüht, welche Stunde in der Kirche des Herrn geschlagen hat, daß er die Mächte des Lichtes und der Finsternis unterscheiden lernt, statt eine Beute des Materialismus und Indifferentismus, der gleißenden Freisinnigkeit oder des beschränkten Fanatismus zu werden. Und darin lernt man nie aus. Besondere Anforderungen erwachsen dem Lehrer noch aus seiner kirchlichen Amtsthätigkeit. Die Erfahrung lehrt es ja leider zu oft, wie leicht der Cantor und Organist, selbst wenn er Tüchtiges im Seminare gelernt hat, doch gerade in seinen musikalischen Leistungen in Geschmacklosigkeit oder Leichtfertigkeit oder haltungs- und regellose Routine verfällt, wenn er sich nicht durch gewissenhafte Benützung der ihm gebotenen Mittel zur Fortbildung auf der Höhe einer wahrhaften Kunstleistung, wenn auch am einfachsten Stoffe, in einfachster Form und im beschränktesten Kreise zu halten sucht. Hier wie in der Schule kann er der Gefahr eines bloßen Naturalisirens nur durch angestrengteste Fortbildung entgehen. — Der Volksschullehrer ist durch seine Lebensstellung vorherrschend in die sogenannten ungebildeten Stände gesetzt; aber auch von ihnen, d. h. von den reellen Objecten, in denen sie daheim sind, kann und soll er fortwährend lernen. Soll er eine Wirksamkeit im Leben haben, so muß er gerade ihren eigenthümlichen Verhältnissen, ihrem Wesen und ihrer unscheinbaren Tüchtigkeit nicht durch Unkenntnis ferne stehen, er muß das Volk, dessen Glied er ist, in dem er wirkt, gründlich kennen lernen; auf dem Lande muß er sogar, soweit sein eigentlicher Beruf darunter nicht leidet, von den ökonomischen Beschäftigungen sich nicht vornehm abschließen, sondern gerne lernen, um den Leuten nahe zu treten und sich vor der Gefahr eines halbschürigen Büchergelehrten zu bewahren. Dabei muß er durch höhere Einsicht und weiteren Blick sich auszeichnen, daher das vielgestaltige Leben mit seinem unabläßigen Fortschritt nicht bäurisch ignoriren, damit er zugleich jedem wahrhaft Gebildeten als ein zwar einfacher, doch wohlunterrichteter Mann erscheine und der Masse der Halbgebildeten und oberflächlichen Vielwisser durch innerliche Ueberlegenheit imponire. Aber nur der, welcher sein Amt immer auf dem Herzen trägt und den innersten Drang verspürt, alle gewonnene Erkenntnis und Erfahrung auf sein Amt zu beziehen, erwirbt die Fähigkeit, dieselbe für seinen Beruf fruchtbar anzuwenden und sich dadurch vor Erschlaffung zu bewahren. — Je einsamer die Stellung eines Volksschullehrers ist, je mehr Hindernisse für die Weiterbildung daraus und aus der Beschränktheit seiner Mittel ihm erwachsen, desto nothwendiger ist diese und desto näher liegend ist die Gefahr des Verbauerns und Versauerns. Daher und mit Hinzunahme der vielfach mangelhaften Vorbildung zum Amte erklärt sich auch die entgegengesetzte Warnehmung, daß gerade unter den Volksschullehrern der Trieb zur Weiterbildung einerseits am lebendigsten und ausdauerndsten,

andererseits aber das Zurücksinken unter die Anforderungen, die an die Bildung derselben zu machen sind, doch so häufig ist. Die wahre Treue im Berufe macht die Fortbildung zu einer sich von selbst verstehenden Sache. Wer mit seinem ganzen Herzen im Amte steht, calculirt nicht über die Nothwendigkeit der Fortbildung.

Wenn wir das Wie? derselben ins Auge fassen, so ist zunächst die Einseitigkeit abzuweisen, als ob es nur auf wissenschaftliche Weiterbildung ankäme. Für einen strebsamen jungen Volksschullehrer liegt die Gefahr nahe, daß er nach einem sprachlichen, naturwissenschaftlichen, mathematischen, ja philosophischen und theologischen Wissen und Erkennen strebt, für welches ihm theils die nothwendigen Grundlagen, theils Zeit und Kraft mangeln. Er überspannt seine Kräfte, überarbeitet sich, er entfremdet sich seiner einfachen Beschäftigung, wird hohlherzig und unpraktisch. Harnisch sagt von solchen sich „hinaufzunkernden Leuten, daß sie leicht einen Drehwurm in den Kopf bekämen;" am Herzen nagt ihnen der Mismuth unbefriedigender Thätigkeit, ein quälendes Trachten nach einer höhern Stellung. Sie fallen dem Bankerot des Weltschmerzes anheim und werden als Unzufriedene sich und der Welt zur Qual oder ruiniren sich durch den Fluch der Lächerlichkeit, den sie auf sich laden. Der Volksschullehrerstand befindet sich gegenwärtig in dieser Hinsicht in einer günstigeren Lage als ehemals, indem strebsamen Gliedern desselben durch gesetzliche Bestimmungen (vgl. Allgemeine Bestimmungen von 1872) der Weg geöffnet ist, mittelst Ablegung der Mittelschul- und Rectoratsprüfung sich eine der erlangten wissenschaftlichen Tüchtigkeit entsprechende Berufsstellung zu erwerben. Doch liegt dabei die Gefahr nahe, daß man im Wissen sich verliert und darüber das, was man als Lehrer ist und sein soll, gering schätzt. Eine vorherrschend materialistische Richtung in der Fortbildung der Lehrer birgt eine große Gefahr für die Volksschule in sich; ihr gegenüber muß um so stärker hervorgehoben werden, daß gerade die heutige chaotisch bewegte Zeit an den Volksschullehrer die Anforderung tüchtiger Charakterbildung stellt, und daß die Schule, an der er arbeitet, unserm Volke nur dann einen wahrhaft heilsamen Dienst leistet, wenn ihr Unterricht durchweg den Charakter eines erziehenden Unterrichts bewahrt. Im allgemeinen giebt es für die Fortbildung — die schon in ihrem Namen ein gewißes infinitum andeutet, — kein bestimmtes Ziel, so daß man sagen könnte, wenn das erreicht ist, so bedarf es keiner abermaligen Weiterbildung, oder so ist keine solche mehr möglich. Wir können nur die Richtung bezeichnen, in welcher solche Fortbildung geschehen soll. Sie ist eine zweifache. Einmal muß sie auf alles dasjenige gehen, was überhaupt zur menschlichen, allgemeinen Bildung gehört, wie sie einer Nation im ganzen zur Zeit zukommt, so daß der Schullehrer in demjenigen stets auf dem Laufenden bleiben muß, was zum Capitel allgemeinen Wissens gehört, daß er z. B. über einen zur Zeit wichtigen Kriegsschauplatz geographisch unterrichtet ist, daß er über die bedeutendern geschichtlichen Facta, die irgendwie in die Gegenwart hereinleuchten, Bescheid weiß, daß ihm eine Eisenbahn, ein Telegraph u. s. w. nicht, wie seinen Bauern, böhmische Dörfer sind. Zweitens muß sich die Fortbildung speciell auf den Lehr- und Erzieherberuf beziehen, so daß er, was in diesem Gebiete irgend von Bedeutung ist, kennt, mit den Fortschritten der pädagogischen Wissenschaft und Kunst sich bekannt macht und sich über alles dahin einschlagende zu einem klaren, begründeten Urtheil befähigt. Diese zwei Dinge erhalten allein auch das Interesse am Berufe selber wach; wo es an ihnen fehlt, treibt man ihn nur eben noch, weil man muß. Die Mittel hierzu sind folgende:

1) Im allgemeinen schon bildet jeden Menschen die Welt, das Leben selber fort, indem er täglich und stündlich Erfahrungen macht, die ihn irgend etwas lehren, was er noch nicht wußte. Um sie zu machen, bedarf es nur der rechten Aufmerksamkeit, des Lernen-Wollens, und des durch diese Aufmerksamkeit sich selbst übenden hellen Blickes, um, wo irgend ein Goldkorn von Wahrheit liegt, das er für sich persönlich oder für sein Amt speciell nützen kann, dasselbe sogleich warzunehmen und seinen Werth zu erkennen, aber auch des Triebes, sofort alles so erkannte auch ins Leben umzusetzen. Das ist nicht falsche Experimentirlust, die auf dem Boden der Schule nur verderblich

wirkt; aber es ist doch die Lust an der Erkenntnis, durch die der Schatz der Erfahrung stets Zuwachs empfängt.

2) Eigene Erfahrung aber, so reich sie sein mag, ist doch immer beschränkt, sie muß sich daher ergänzen durch die fremde. Also Umgang mit tüchtigen Collegen, mit gebildeten Menschen überhaupt. Der Landschullehrer hat hierin freilich nicht die Auswahl, die die Stadt bietet; aber Collegen sind doch immer in der Nähe, mit denen man verkehren kann, deren Schulen zu besuchen, deren Unterricht anzuhören wohl oft sehr lehrreich sein könnte. (Vgl. Kapp, über gegenseitige Schulbesuche der Lehrer, im süddeutschen Schulboten 1853. S. 61 ff.) Insbesondere aber ist es der Pfarrer und Schulinspector, in dessen ganzem Amtskreis auch diese Aufgabe liegt, dem Schullehrer von dem, was er selbst weiß und von geistigem Gut in sich trägt, mitzutheilen; nicht freilich, indem er den Schulmeister selbst schulmeistert, überhaupt nicht in aufdringlicher Weise, sondern so, daß der Lehrer gern sich bei ihm Raths erholt und guten Bescheid empfängt.*)

3) Organisirt und in größerem Maßstab ausgeführt ist dieser Austausch der Erfahrung und des Wissens durch Lehrerconferenzen. Sie sind in den meisten Ländern freiwillige Zusammenkünfte von Lehrern, die sich zu solchem Zwecke verbinden, einen Dirigenten aus ihrer Mitte wählen, ihre Statuten entwerfen u. s. w. Zu Zeiten sind sie freilich in eine Art Volksversammlungen oder Märzvereine ausgeartet; auch sonst haben sie sich vor dem Abweg in Acht zu nehmen, daß zu viel Reden gehalten und Worte gemacht werden, oder daß sich Einzelne eine Herrschaft anmaßen; der Zweck, sich collegialisch mitzutheilen, ist nie zu vergessen. Anderwärts (s. z. B. die Art. Baden, Bayern, Württemberg, Preußen) sind die Conferenzen gesetzlich eingeführt; jeder Schullehrer ist einem von einem Schulinspector unter Oberaufsicht der Schulbehörden geleiteten Conferenzbezirk zugetheilt. Hier ist es Aufgabe des Vorstandes, die geeigneten Themen zur Besprechung und schriftlichen Ausarbeitung zu wählen, den Gegenstand selbst gründlich zu durchdenken, um das, was die Lehrer selbst zu sagen oder schriftlich ausgesprochen haben, zum Nutzen aller zu ordnen, zu sichten, zu ergänzen und zu fruchtbaren Resultaten fortzuführen. (Vgl. den Art. Schulconferenzen.)

4) Fortbildung ist nicht möglich ohne fortdauerndes Lesen. Um aber lesen und zwar Ersprießliches lesen zu können, muß man Gelegenheit, zu Büchern zu kommen, und Auswahl haben, also auch die Mittel, um sie sich anzuschaffen. Soweit sollte daher jeder Lehrer aller Nahrungssorgen überhoben sein, um sich alljährlich doch auch einige Bücher, und zwar nicht bloß solche, die er unmittelbar in der Schule braucht (Rechenbücher, Dictatensammlungen, Katechismusauslegungen), sondern Bücher von allgemeiner Art, z. B. naturwissenschaftlichen, geschichtlichen, biographischen, pädagogisch-wissenschaftlichen, psychologischen, physiologischen Inhalts anschaffen zu können; wohin wir insbesondere auch Musikliteratur, abermals nicht bloß Schullieder, sondern Sachen rechnen, die den Mann selbst erfrischen, an denen er wieder etwas lernt, wieder einen geistigen Besitz gewinnt. Auch hiefür aber ist die Association äußerst vortheilhaft; die Schullehrer sollen eine Lesegesellschaft bilden, die gemeinsam auch theurere Werke (z. B. Werke über deutsche Geschichte, wie die von Ranke, Häußer ꝛc.) leicht bestreiten kann. Es kann nicht misdeutet werden, wenn wir uns die Bemerkung erlauben, daß ein encyklopädisches Werk, wie gegenwärtiges, ganz besonders auch diese Lehrer-Lesecirkel als den Ort seiner Bestimmung betrachten darf. Da die freie Vereinigung der Lehrer in dieser Hinsicht vielfach nicht als ausreichend sich erwiesen hat, so ist es dankenswerth, daß z. B. in Preußen die Schulgemeinden verpflichtet werden, bei den Mittelschulen

*) Wir kennen einen Lehrer, der als Lehrgehülfe von Zeit zu Zeit zu dem Diakonus in seinem Orte kam, mit einem langen Zettel voll Fragen aus allen möglichen Gebieten, die ihm im Leben, Lesen und Lehren aufgestoßen waren, und über die er sich sämmtlich genaue Auskunft erbat; hatte er sie erhalten, so zog er ab, erschien aber richtig wieder, sobald sich ihm eine neue Fragenliste angesammelt hatte. Anm. d. Red.

„für eine Bibliothek Sorge zu tragen, welche diejenigen größeren wissenschaftlichen Werke enthält, deren Benützung für die Lehrer nothwendig ist." Auch die Orts-Schulbibliotheken sollen der Fortbildung der Lehrer dienen; nur ist dies alles vergeblich, wenn der Lehrer zwar alles Schöne anschafft oder anschaffen läßt, aber nicht liest. — Auch für das Lesen gewißer Bücher selbst müßen wir die Association befreundeter oder benachbarter Lehrer vorschlagen. Die Lectüre wird durch die Theilnahme mehrerer belebter und belehrender, und es wird zugleich auf edle Weise dem Trieb zur Geselligkeit genügt, der sonst so leicht am Wirthshaustische eine gefährliche Befriedigung sucht. Selbstverständlich darf über dem Neuen das Alte, und unter diesem voran das göttliche Wort nicht vernachläßigt werden, damit nicht, während die Peripherie sich erweitert, das Centrum verloren geht, in das sich immer mehr zu vertiefen eine conditio sine qua non für alle wahre Fortbildung, weil für alle wahre Bildung ist.*) (Vgl. den Art. Lesegesellschaften.)

5) Von vielen wird empfohlen, daß die Lehrer keinen Tag ohne Linie lassen, d. h. sich selbst fortwährend in Abfassung schriftlicher Arbeiten üben. Das kann nicht heißen, daß sie, auch wenn sie innerlich nichts umtreibt, nichts bedeutendes in ihnen zum Worte zu kommen strebt, dennoch privatim schriftstellern sollen. Aber theils das Excerpiren aus gelesenen Büchern, theils die fleißige und gründliche Ausarbeitung von Conferenzaufgaben wird immerhin einen Lehrer so beschäftigen können, daß er nie alles schriftlichen Arbeitens längere Zeit ledig ist. Es kann ja keinem Zweifel unterliegen, daß die eigene schriftliche Gedankendarstellung das beste, ja ein unentbehrliches Mittel ist, um eines Gegenstandes mächtig zu werden. — In andern Dingen ist ebenfalls die fortwährende Uebung auch die beste Fortbildung. Für Uebung im Katechisiren, im Dociren sorgt die Schule selbst, hier ist nur die gewissenhafte Vorbereitung und Ausführung jedes einzelnen Lehractes nöthig. In andrem aber, wie in Musik und Zeichnen, bedarf es der speciellen Uebung; wer darin nicht vorwärts kommt, kommt rückwärts. Zu Uebungen aller Gattungen können wiederum die Conferenzen den besten Impuls geben, indem mit ihnen Lehrproben, Proben im Clavier- und Orgelspiel u. s. w. verbunden werden. Läßt sich damit eine größere musikalische Production verbinden, um so besser; freilich werden in diesem Puncte die Leistungen eines Lehrervereins oder Schulchores (wie auch die Liederfeste) zur musikalischen Fortbildung weniger beitragen, als das Anhören eines classischen Musikwerkes von einem künstlerisch geschulten Personal. Darum: das eine thun und das andere nicht lassen!

6) Schriftliche Vorbereitung auf den Unterricht ist dem Lehrer sehr zu empfehlen. Keiner soll ohne Präparation auf jede einzelne Stunde vor die Schüler treten, nicht so freilich, daß er nur ängstlich von der Hand in den Mund lebt, besonders im Religions- und Sprachunterricht. Zu Zeiten mag es rathsam sein, alles bis ins Einzelne hinein in Frage und Antwort zu verarbeiten, meist wird die zusammenhängende Erörterung oder die Behandlung eines Gegenstandes in kurzen, markigen Sätzen mit detaillirenden Stichwörtern und mit angedeuteten leitenden Fragen bei schwierigen Puncten vorzuziehen sein. Hauptzweck ist die klare, volle und mit aller Muße vollzogene Durchdringung des Stoffes mit Anpassung der entsprechenden Form, ob es sich nun um eine freie Reproduction des Aufgenommenen oder um eine klare Ausgestaltung des Selbstgedachten handelt.

7) Ein treffliches Mittel der Fortbildung, das sich an den Unterricht anschließt, ist die sorgfältige Führung von Notizbüchern, in welchen der Lehrer sich seine beim Unterricht gemachten Erfahrungen kurz verzeichnet. Sein Interesse an jedem einzelnen Schüler bleibt so immer lebendig; er wird genöthigt, in dieser oder jener Richtung

*) Besondere Beachtung bei seiner Lectüre sollte der Lehrer den Meisterwerken deutscher Literatur zuwenden, für deren Verständnis die neueren Seminar-Lesebücher (von Kehr und Kriebitsch, von Dr. Günther 2c.) eingehendere Vorbereitung gewähren als früher.

besondere Forschungen anzustellen, und bewahrt sich dadurch Winke auf, die ihm für die Zukunft zur Berichtigung oder zur Bestätigung des eingeschlagenen Weges dienen.

8) Nicht zu vergessen sind hier auch die Preisaufgaben, welche von Schulbehörden oder Redactionen von Schulblättern ausgeschrieben werden und strebsame Lehrer zur Concurrenz veranlassen. Auch wer nicht so glücklich ist, der eine zu sein, der gekrönt wird, hat den großen Gewinn davon, einen Gegenstand umfassender und gründlicher durchgearbeitet zu haben. Bei der Vertheilung der Prämien für ausgezeichnete Lehrer, wo solche bestehen, wird die Behörde wohl daran thun, besonders auch die Fortbildung in die Wagschale zu legen.

9) Auch die Seminare, welche eine lebendige Verbindung mit ihren ehemaligen Zöglingen unterhalten — wozu namentlich auch Schulbereisungen der Seminardirectoren und Lehrer sehr förderlich sich erwiesen haben — können die Fortbildung derselben in Fluß erhalten und durch solche von ihnen ausgehende jüngere Kräfte rührige Elemente in den Schulstand bringen, die ihn vor Stagnation bewahren.

Damit nach der Anstrengung im Seminar die jungen Lehrer nicht der in ihren Jahren leicht zur Gewohnheit werdenden Selbstvernachläßigung anheim fallen, erscheint die allgemein angeordnete Einrichtung abermaliger Prüfungen zweckmäßig; das ist zwar kein Mittel der Fortbildung, aber eine Nöthigung dazu. Von den sogenannten Nachhülfecursen mit älteren Lehrern im Seminar ist man — sicher mit Recht — abgekommen. Dagegen wird man es gewiß allgemein billigen, wenn sich Volksschullehrer in einer Stadt oder in der Nähe einer solchen zuweilen an einander anschließen, um bei einem tüchtigen Reallehrer einen Cursus in der Experimentalphysik und der Mathematik oder im Zeichnen, etwa zur Sommerzeit, wo sie Nachmittags meistens viele freie Stunden haben, zu nehmen. **Schurig.**

Fortbildungsschulen. Es ist allgemein anerkannt, daß ein mit dem vierzehnten Lebensjahr abschließender Schulunterricht selten ausgiebig und nachhaltig genug wirke, um als sichere Grundlage für jenes Maß der Bildung dienen zu können, welches auch in den gewöhnlichen bürgerlichen Lebensstellungen zum Bedürfnis geworden ist. Andererseits haben sich bis jetzt fast alle Versuche, an den für solche Lebensstellungen vorbereitenden Volksschulen die Verlängerung der Unterrichtszeit um ein oder gar ein paar Jahre über die Confirmation hinaus zur Regel zu machen, als unausführbar erwiesen, und in der That hat die solchen Versuchen sich entgegenstellende Anschauung, welche den Eintritt in praktische Lehre und Uebung nicht verspätet wissen will, ihre Berechtigung. Es blieb demnach nur übrig, eine Fortsetzung des Schulunterrichts *neben* der praktischen Lehre hergehen zu lassen. Auf diese Weise sind Schulen entstanden, welche, obwohl sie mit verschiedenen Namen auftreten, unter der allgemeinen Bezeichnung „Fortbildungsschulen" zusammengefaßt werden können.

I. Die ältesten Fortbildungsschulen sind die *gewöhnlichen Sonntagsschulen* (Feiertagsschulen, Wiederholungsschulen, Ergänzungsschulen ꝛc.), wie sie in mehreren deutschen Staaten gesetzlich, in einigen (Sachsen, Großherzogthum Hessen) nach freier Entschließung der einzelnen Gemeinden eingeführt worden waren; Schulen nämlich, welche die aus der *Volksschule* getretenen Knaben und Mädchen bis zum Alter von 16 oder 18 Jahren in den Elementarkenntnissen zu festigen und nach Möglichkeit zu fördern suchen, gewöhnlich aber nur *eine* Stunde, höchstens zwei Stunden des Sonntags auf den Unterricht verwenden können, weil daneben für die nämlichen Altersclassen auch sonntägliche Religionsstunden (Katechisationen) angeordnet sind. Während die Katechisationen dem Ortsgeistlichen zufallen, haben in den Sonntagsschulen die Lehrer der Volksschule zu unterrichten. Die Lehrgegenstände der Sonntagsschule sollen keine anderen sein, als die der Volksschule; dies ist geboten theils durch die beschränkte Unterrichtszeit, theils durch die Bildungsstufe der Lehrer, theils durch die Art der Schüler. Man kann einzelne der hieher zählenden Unterrichtsfächer mit den Sonntagsschülern weiter führen, unter vorsichtiger Auswahl, und nicht eher als bis die etwa von der Volksschule her gebliebenen Lücken des elementarsten Wissens ausgefüllt sind;

das Hereinziehen von Lehrstoffen aber, welche der Volksschule fremd sind, ist vom Uebel. Ein Hinausschreiten über die soeben bezeichnete Grenze würde nur für eine Minderzahl der an die Sonntagsschule gewiesenen Schüler passen und fordert besondere Schulen mit erweiterter Organisation, Fortbildungsschulen in bestimmterem Sinne des Worts, deren Besprechung später an die Reihe kommen wird. Da die Sonntagsschule nur eine Fortsetzung der Volksschule sein soll, so kann man es ganz in der Ordnung finden, daß die für letztere bestehende Besuchspflicht auch auf jene ausgedehnt wird, wenn nur hier die Verpflichtung nicht einen zu langen Zeitraum umfaßt. Schulgeld ist in der Regel nicht mehr zu entrichten.*)

Die Anordnung von Sonntagsschulen durch den Staat hat in mehreren Ländern schon ziemlich früh stattgefunden (in Württemberg 1735, in Baden 1756, in Preußen 1763, in Bayern 1803), und meist waren einzelne Gemeinden oder Districte mit Versuchen bereits vorangegangen.**) Trotz dieses langen Bestandes fehlt es den Sonntagsschulen noch jetzt nicht an Gegnern. Die erhobenen Einwürfe sind entweder von der Heiligkeit des Sonntags hergenommen, oder sie sind aus der Rücksicht für die Lehrer entsprungen, denen man nach der mühevollen Wochenarbeit in der Volksschule und neben dem (wenigstens auf dem Lande ihnen obliegenden) sonntäglichen Organistendienst nicht noch weitere Sonntagsarbeit zumuthen dürfe, oder man betont, daß die heranwachsende Jugend der hieher gehörigen Kreise nicht zu lange einem von ihr ungern ertragenen Schulzwang unterworfen bleiben solle. Ein näheres Eingehen auf die beiden ersten Einwürfe würde in einen besondern Artikel über Sonntagsschulen gehören. Zunächst mag die Hinweisung auf die Thatsache genügen, daß die Gegner der Sonntagsschulen nirgends durchgedrungen sind. Man darf die Leistungsfähigkeit der Sonntagsschule nicht überschätzen, noch weniger aber sie misachten. In einer Lehranstalt, welche die Thätigkeit ihrer Schüler während der ganzen Woche für sich in Anspruch nimmt, verliert sich allerdings ein mit nur einer wöchentlichen Stunde bedachter Unterrichtsgegenstand neben den bevorzugten Fächern, und es wird darin nichts erhebliches erreicht werden. Anders aber verhält sich's, wenn die eine Wochenstunde überhaupt die einzige Unterrichtsstunde ist, wie bei der Sonntagsschule. Hier erhöht sich die Wirkung der Lehrstunde durch den Gegensatz zur Werktagsarbeit; diese stumpft keineswegs die Empfänglichkeit für den Unterricht ab, wie man hie und da meint, begünstigt vielmehr das ruhige Aufnehmen und das Behalten des einfachen Lehrstoffs. Dafür spricht die Erfahrung; dem Lehrer der Sonntagsschule wird das Anknüpfen an die vorhergegangene Unterrichtsstunde in der Regel leichter als einem Lehrer, zwischen dessen weit auseinander liegende Lectionen sich anderweitiger Unterricht einschiebt. So erklärt sich, daß — wenn nur die vorangegangene Volksschule keine schlechte war — den Erfolg der Sonntagsschule selbst die Vertheilung der spärlich gemessenen Zeit auf mehrere Unterrichtsgegenstände nicht zerstört. Uebrigens wird der Lehrer besser thun, die verschiedenen Lehrfächer in angemessenen Zeitabschnitten einander ablösen zu lassen, als von Stunde zu Stunde damit zu wechseln oder gar die einzelne Stunde zu spalten. Eine Spaltung in anderem Sinne, nämlich nicht Zertheilung der Zeit, sondern Trennung der Schüler in Abtheilungen, wird sich ohnehin bei beträchtlicher Frequenz selten vermeiden lassen.

Freilich gilt, was hier günstiges über Sonntagsschulunterricht angeführt werden konnte, nur in bedingter Weise, nämlich vor allem unter der Bedingung, daß es dem

---

*) Sonntagsschulen ohne Besuchszwang, aber auch ohne Schulgeld, sind in Berlin die schon 1797 von Professor Großheim gegründeten „Freischulen für versäumte Lehrlinge", und die in Leipzig 1816 durch eine Freimaurerloge errichtete Schule, welche späterhin auch einigen Zeichenunterricht aufgenommen hat.

**) In Oesterreich war „Wiederholungsunterricht" bereits von Joseph II. empfohlen, wurde 1816 allgemein zur Pflicht gemacht, 1864 neu eingeschärft. Hier liegen aber die Verhältnisse insofern anders, als in ganz Oesterreich früher die Volksschulpflicht nur bis zum vollendeten 12. Lebensjahr dauerte, worin erst die neueste Zeit eine Aenderung gebracht hat.

Lehrer rechter Ernst sei und er zugleich die Schüler für den Unterricht zu interessiren verstehe, dann unter der andern paradox klingenden Voraussetzung, daß, wo die Besuchspflicht über das Alter von 16 oder gar 17 Jahren hinausgeht, nachher die Controle des verordneten Schulbesuchs nicht allzustreng betrieben werde. In großen Städten macht sich Nachsicht nothgedrungen von selbst; hier stößt die Controle auf so bedeutende und mannigfache Schwierigkeiten, daß man da und dort die altbestehende Verordnung geradezu in Vergessenheit gerathen ließ oder die Sonntagsschule selbst stillschweigend ganz fallen gelassen hat. Doch auch an kleineren Orten oder auf dem Lande kann eine zu lange dauernde Aufrechthaltung des Zwanges den wahren Zweck der Schule schädigen. Nehmen wir indes den glücklichen Fall an, daß die überwiegende Mehrzahl der Schüler die Sonntagsschule gern besuche, so ist allerdings gewiß, daß bei vermehrter Stundenzahl mehr gelernt werden könnte, obschon sich nicht sicher behaupten läßt, die Bereitwilligkeit zum Besuch werde durch Steigerung der beanspruchten Zeit keine Abnahme erfahren. Die Frage ist nur, wie die Stundenvermehrung zu erreichen sei. Da süddeutsche gewerbliche Fortbildungsschulen den Beweis geliefert hatten, daß es mit Unterricht in Werktags-Abendstunden gehe, kam man darauf, die Ergänzungsschulen in

II. Winterabendschulen umzugestalten, entweder mit oder ohne Beiziehung des Sonntags. Eigentlich bilden diese keine besondere Kategorie, sofern sie dieselbe Aufgabe haben wie die alten Sonntagsschulen, nur daß sie bei größerem Zeitaufwand die Aufgabe besser zu lösen hoffen. Da sich aber an die Einführung abendlichen Wiederholungsunterrichts noch andere Forderungen und Fragen angereiht haben, scheint es zweckmäßig, den Winterabendschulen einen besondern Abschnitt zu widmen.

Die wichtigste jener Forderungen ist die eines obligatorischen Charakters. Die alten Verordnungen über Sonntagsschulen waren dort, wo man sie nicht aufgefrischt oder durch neue ersetzt hat, außer Beachtung gekommen, namentlich in Preußen. Daher ist die Agitation für Einführung obligatorischer „Fortbildungsschulen", in der Bedeutung von Ergänzungsschulen,*) hauptsächlich von Norddeutschland ausgegangen. Nachdem die 1869 erschienene „Gewerbeordnung für den norddeutschen Bund" um 1872 auch von den süddeutschen Staaten eingeführt und demnach zu einer „deutschen" Gewerbeordnung geworden war, stellte sich die 1871 in Berlin von liberalen Abgeordneten gegründete „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" alsbald die Aufgabe, dem auf Fortbildungsschulen bezüglichen Paragraphen der Gewerbeordnung zu fruchtbarer Ausnützung zu verhelfen.**) Die Gesellschaft hat seitdem Mitglieder in fast allen

*) Der Name „Fortbildungsschulen" für Wiederholungsschulen war in Süddeutschland nur in Baden üblich, seit Errichtung der dortigen „Gewerbeschulen", von denen sich jene andern schon durch die Benennung unterscheiden sollten (vergl. S. 499). Man kann bedauern, daß der vielumfassende Name jetzt so häufig in jenem besonderen Sinne gebraucht wird; höchstens liest man zuweilen „allgemeine Fortbildungsschule", wobei man aber öfters wieder nicht weiß, ob das Adjectiv bedeuten soll: „für alle verbindlich", oder ob nur eine Schule ohne specielle Tendenz gemeint ist. Auch das Wort „Handwerkerschule", sogar der Ausdruck „gewerbliche Fortbildungsschule", kommt in Norddeutschland in zweifacher Bedeutung vor (selbst in officiellen Schriftstücken): bald zur Bezeichnung einer wirklichen gewerblichen Fortbildungsschule, bald lediglich im Gegensatz zu einer ländlichen Ergänzungsschule, so daß damit gesagt sein soll, die Schule sei nicht für die ackerbautreibende Jugend eines Dorfs bestimmt, sondern für Handwerkslehrlinge, obgleich jede Bezugnahme auf besondere Bedürfnisse des Gewerbestands fehlt. Wie man im einzelnen Fall einen dieser drei Titel zu verstehen habe, erfährt man erst, wenn man Einblick in den Lehrplan der betreffenden Schule erhält. Der Mangel an Präcision in den Benennungen hat die schlimme Folge gehabt, daß die erwähnte Agitation, bei welcher immer nur von obligatorischen „Fortbildungsschulen" in Bausch und Bogen die Rede war, im großen Publicum auch auf gewerbliche Fortbildungsschulen, deren Lebensbedingung Freiwilligkeit des Besuchs ist, bezogen wurde, und nicht im Publicum allein, sondern auch von manchen Behörden.

**) Der Paragraph lautet:

§ 106. Die nach den Landesgesetzen zuständige Behörde hat darauf zu achten, daß bei

Theilen Nord- und Mitteldeutschlands gewonnen und zur Verfolgung ihrer Zwecke Zweigvereine ins Leben gerufen. Da die Gewerbeordnung das Fortbildungsschulwesen den Entschließungen der einzelnen Gemeinden überläßt, so galt es, möglichst viele Gemeinden zur Einrichtung solcher Schulen, wo sie nicht etwa schon bestanden, zu veranlassen; zugleich aber sollte, nach dem Wunsche der Gesellschaft, die Gemeinde überall die Besuchspflicht aussprechen, womit die Unentgeltlichkeit des Besuchs eng zusammenhängt. Wie höchst wünschenswerth es sei, daß in jeder Gemeinde eine wenn auch noch so bescheidene Ergänzungsschule bestehe, wird niemand verkennen. Bezüglich des Besuchszwanges aber ist so viel für und wider geschrieben und gesprochen worden, daß gar mancher Mann heutzutage nicht weiß, nach welcher Seite er seine Ansicht wenden soll. Die Sache liegt ziemlich einfach, sobald man, statt auf einem Principienstreit zu beharren, sich zu klarer Unterscheidung entschließen mag. Wie bei der Zwangsfrage die Ergänzungsschule durchaus getrennt gehalten werden muß von der gewerblichen (kaufmännischen ꝛc.) Fortbildungsschule, oder — wenn man lieber will — die elementare Schule von der höher gehenden Schule, so sollte man rücksichtlich der Ergänzungsschule selbst wieder unterscheiden zwischen Knaben unter 16 Jahren und Jünglingen über dieses Alter. (Das Wort „Knaben" ist mit Absicht gewählt und würde sich nöthigenfalls rechtfertigen lassen, trotz mancher Beispiele raschen Körperwuchses.) Der aus der Volksschule entlassene Knabe findet sich bald darein, in der Ergänzungsschule nur die Fortsetzung jener mit der von dort gewohnten Zucht zu sehen; vorkommende Anwandlungen eines verfrühten Selbstgefühls sind mehr kindisch als gefährlich und werden überdies von der Zucht der Werkstätte niedergehalten; die eigentlichen „Flegeljahre", wo sie überhaupt kommen, folgen erst später. Auch ist es ganz richtig, daß vielen Knaben innerhalb der bezeichneten Altersgrenze die eigne Einsicht in die Nothwendigkeit des Fortlernens noch fehlt. Ferner soll gar nicht gesagt sein, daß für Jünglinge über 16 Jahren die Schule aufzuhören habe; nur der Zwang zum Besuch sollte wegfallen. Es würde die Ergänzungsschule sozusagen eine Oberclasse erhalten, in welcher der Unterricht mit freiwilligen Schülern weiter geführt wird.*) Sollte diese Classe auch wenig bevölkert sein, so müßte die weitaus ergiebigere Frucht des Unterrichts dagegen in

---

Beschäftigung der Lehrlinge gebührende Rücksicht auf Gesundheit und Sittlichkeit genommen und denjenigen Lehrlingen, welche des Schul- und Religions-Unterrichts noch bedürfen, Zeit dazu gelassen werde.

Durch Ortsstatut (§ 142) können Gesellen, Gehülfen und Lehrlinge, sofern sie das 18. Lebensjahr nicht überschritten haben, oder einzelne Classen derselben, zum Besuch einer Fortbildungsschule des Orts, Arbeits- und Lehrherren aber zur Gewährung der für diesen Besuch erforderlichen Zeit verpflichtet werden.

Der Ausdruck „Fortbildungsschule" ist hier im weitesten Sinne gemeint. Sofern Fürsorge für Fortbildung von Lehrlingen ꝛc. unter die „gewerblichen Gegenstände" gerechnet werden kann, versteht man die Verweisung auf § 142, dessen vollständiger Inhalt dieser ist:

§ 142. Ortsstatuten können die ihnen durch das Gesetz überwiesenen gewerblichen Gegenstände mit verbindlicher Kraft ordnen. Dieselben werden, nach Anhörung betheiligter Gewerbtreibender, auf Grund eines Gemeindebeschlusses abgefaßt. Sie bedürfen der Genehmigung der höheren Verwaltungsbehörden.

Die Controlbehörde ist befugt, Ortsstatuten, welche mit den Gesetzen in Widerspruch stehen, außer Kraft zu setzen.

Während der vorliegende Artikel in seiner umgearbeiteten Form niedergeschrieben wurde (April 1877), waren im deutschen Reichstag vorläufige Verhandlungen und Anträge über Abänderungen an der Gewerbeordnung, namentlich in der Richtung auf das Lehrlingswesen und die Arbeiterverhältnisse, im Gang, welche möglicherweise zu einer Modification der citirten Paragraphen führen könnten; die Erledigung wird aber voraussichtlich nicht mehr vor dem Druck des Artikels erfolgen.

*) Die Oberclasse ist entbehrlich, wenn am Orte zugleich eine höher organisirte (freiwillige) Fortbildungsschule existirt. In diese werden dann wahrscheinlich auch schon strebsame Leute unter 16 Jahren eintreten.

Anschlag gebracht werden. Allein eine allzugeringe Frequenz wäre schwerlich zu besorgen. Man unterschätzt häufig das Bildungsverlangen unserer Jugend, wie nicht bloß die Erfahrungen an den auf Freiwilligkeit ruhenden gewerblichen Fortbildungsschulen gezeigt haben. In der Schrift „Die Fortbildungsschule" von Prof. Dr. J. B. Meyer (1873), welche für allgemeine Besuchsverpflichtung eintritt, jedoch in unparteiischer Weise auch die Gegenstimmen zu Worte kommen läßt, wird gezeigt, wie früher die preußischen Ministerien, bis an die Zeit Mühlers heran, die von einigen Städten eingereichten Petitionen um Zwangsvorschriften für Benützung der dort noch bestehenden Sonntagsfortbildungsschulen ablehnend beschieden haben, und aus einem solchen Erlaß vom Jahre 1861 wird die Stelle angeführt: „Infolge der Aufhebung der Zwangspflicht zum Besuche der Fortbildungsanstalten hat sich daselbst" (es ist nicht gesagt, wo) „die Zahl der Schüler nur ganz unerheblich vermindert (von 4154 auf 4029, also nur um 125), was zur Genüge beweist, daß es zur Sicherung des Fortbestehens dieser Schulen des Schulzwangs gerade nicht bedarf." Als einen völlig „genügenden" Beweis wird man zwar diese besonders günstige Erfahrung noch nicht ansehen können; aber sie ist in hohem Grade beachtenswerth, und sie dürfte sich, wenn auch in minderem Umfange, wenigstens bezüglich gereifterer Jünglinge wiederholen, wo tüchtige Lehrer vorhanden sind. Hat ein von der Volksschule gekommener Knabe bis zum 16. Jahre nichts zugelernt, so ist er entweder absolut talentlos, oder leichtsinnig und träge. Im ersteren Fall wird er auch in weiteren Schuljahren nichts oder äußerst wenig lernen, denn man kann vieles befehlen, nur nicht Besserung der natürlichen Begabung. Im andern Fall ist von einem Zwang zu unmittelbarer Fortsetzung des Schulbesuchs viel weniger zu hoffen als von einem Zuwarten, ob mit dem Lebensalter nicht zugleich Einsicht und Wille wachse und nach einiger Zeit den Jüngling aus freiem Entschluß zur Schule zurückführe, in welcher er dann während *eines* Jahrs mehr lernen wird, als er durch erzwungenen Fortbesuch bis zum vollendeten 18. Lebensjahre gelernt hätte. Ein begabter und fleißiger Knabe aber kann, wenn der frühere Unterricht in der Volksschule gut war, mit 16 Jahren so viel zugelernt haben, daß er entlassen oder ihm anheimgestellt werden darf, ob er länger bleiben will oder nicht. Allerdings giebt es noch immer schlechte Volksschulen, darunter selbst solche mit guten Lehrern, denen jedoch Ueberfüllung ihrer Schulen eine ersprießliche Wirksamkeit unmöglich macht. Statt sich immer auf ungenügende Volksschulen zu berufen und daraus die Nothwendigkeit eines lange dauernden obligatorischen Fortbildungsunterrichts abzuleiten, sollte man für Verbesserung der Volksschulen, da wo es nöthig ist, zu wirken suchen. In Städten von einiger Bedeutung ist jetzt fast überall (namentlich in Süddeutschland) so viel zur Hebung der Volksschulen geschehen, daß man wohlzufrieden sein kann. Wie schwierig diese Hebung zuweilen (nicht überall) auf Dörfern ist, von woher so viele Lehrlinge in die Städte kommen, weiß jedermann; doch kann, was im einen Lande möglich war, in einem andern nicht für unmöglich erklärt werden, und wenn einmal Agitation nach oben und unten sein soll, so würde sich dieselbe auf kein besseres Ziel lenken können als auf Beseitigung der bei Volksschulen noch bestehenden Mängel. Es haben sich sogar eifrige Stimmen dahin vernehmen lassen, durch allgemeine Verbesserung der Volksschulen würde das ganze Ergänzungsschulwesen überflüssig werden.*) Darin ist wohl zu weit gegangen; denn — abgesehen davon, daß auch mit aller Anstrengung die Volksschulen an ärmeren Orten und auf Dörfern nie ganz auf dieselbe Stufe gebracht werden können wie in wohlhabenden Städten — die Fortsetzung des gebotenen Schulbesuchs bis zu 16 Jahren läßt sich grundsätzlich rechtfertigen, selbst gut unterrichteten Volksschülern gegenüber, da erst für solche die Abendschule in Wahrheit zu einer „Fortbildungsschule" werden kann, indem sie die mitgebrachten Kenntnisse erweitert oder vertieft und Neues zufügt. Ueberhaupt ist es, wenn ein auch nur zweijähriger Zwang gern ertragen werden soll, unerläßlich, daß die gut vorbereiteten Schüler ge-

*) Vgl. Dr. Bücher: „Die gewerbliche Bildungsfrage."

trennt von den schwachen unterrichtet werden; man darf die in der Volksschule vernachläßigten Knaben nicht „fortbilden" wollen, ehe das Versäumte möglichst nachgeholt ist und andererseits die besser vorgeschulten nicht lediglich mit Wiederholungen behelligen, die sie meist entbehren können. Vielleicht sind allzuherbe Klagen über Erfolglosigkeit eines erzwungenen Besuchs nicht einzig aus einer zu langen Ausdehnung des Zwangs entsprungen, sondern zugleich aus einer Vermischung der bezeichneten beiden Schülerclassen, aus einem Zusammenwerfen des „Ergänzungs"- und des „Fortbildungs"-Unterrichts.*) — Sollen noch directe Gründe gegen Ausdehnung des Zwangs über das Alter von 16 Jahren hinaus angeführt werden, so ist zuerst daran zu erinnern, daß man Jünglinge nicht als Knaben behandeln soll; es sind nicht die schlechtesten, die durch eine solche keineswegs von Liberalität zeugende Behandlung störrig gemacht werden. Wer die Jugend dieser Altersstufe kennt, wird es gar nicht unwahrscheinlich finden, daß mancher fleißige und anständige Schüler einer freiwilligen Fortbildungsschule sich in der „obligatorischen" Schule ungeberdig zeigen und dem Lehrer zur Last fallen würde. Das Wissen ist eine Wohlthat, die gesucht sein will, aber keinem dem Knabenalter entwachsenen Menschen aufgezwungen werden kann; will sich ihr ein junger Mann durchaus verschließen, so hat er selbst den Schaden davon zu tragen. Man hat gesagt, die Gesammtheit, der Staat habe ein Interesse daran, daß Bildung im Volke sich verbreite. Dies ist ganz richtig, und hieraus folgt für Staat und Gemeinde die Pflicht zur Darbietung von Bildungsgelegenheiten; nur ist nicht abzusehen, was der Staat durch Leute gewinnen soll, die man für ihr 17. und 18. Jahr gegen ihren Wunsch in eine Schule gesperrt hat, in der sie entweder wegen Mangels an geistigen Anlagen nichts mehr lernen können, oder aus einer Art von Trotz nichts mehr lernen wollen. Mit weit mehr Grund dürfte man behaupten, der Gesammtheit erwachse daraus ein Verlust, indem lernlustige Jünglinge durch die Mitanwesenheit widerwilliger nothwendigerweise verkürzt werden. Und welche Plage einem Lehrer widerwillige Schüler gerade in dem Alter, mit welchem das Sträuben gegen Bevormundung am lebhaftesten erwacht, bereiten, darüber möge man die Lehrer selbst hören! Man sollte doch nicht vergessen, daß in gegenwärtiger Zeit die Mehrzahl der achtzehnjährigen Jünglinge bereits Gehülfen (Gesellen, Arbeiter) sind, daß bei solchen Gewerbszweigen, für welche sich die Grenzlinie zwischen Lehrling und Gesellen ganz verwischt hat (wie namentlich bei den meisten Kunstgewerben), gewöhnlich ein Jüngling im 17. Jahre nach Verhältnis seiner Brauchbarkeit bereits Lohn empfängt, also bis zu einem gewißen Grade sich selbständig fühlt und deshalb um so mehr geneigt sein wird, gegen einen ihm verhaßten Schulzwang durch anhaltendes Wegbleiben oder durch sein Verhalten in den Lehrstunden selbst zu demonstriren. Polizeistrafen werden da wenig helfen, sie werden nur erbittern. Die richtigen Disciplinarmittel für solche Fälle sind noch nicht gefunden, vielleicht weil sie sich überhaupt nicht finden lassen.**) Endlich ist auf noch einen Umstand aufmerksam

*) Die zu Leipzig erscheinende „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung" brachte 1875 (Nr. 2) einen auf der Waldeck'schen Lehrerversammlung zu Wildungen gehaltenen Vortrag „über die obligatorische Fortbildungsschule", welchem die Redaction ein besonderes Interesse deshalb zuerkennt, weil man bezüglich solcher Schulen im Fürstenthum Waldeck bereits eine fast zwanzigjährige Erfahrung aufzuweisen habe. Der Kern dieses Vortrags liegt in der Behauptung, daß die Fortbildungsschule „Eltern, Schülern und Lehrern ein Dorn im Auge sei". In der weiteren Ausführung ist u. a. gesagt: „Der mangelhafte und unregelmäßige Besuch der wenigen Stunden macht ein stufenweises unterrichtliches Fortschreiten unmöglich. Die gesetzlichen Strafen (Geldstrafen) fruchten wenig (weil die Arbeitslöhne hoch stehen). Die Schüler betheiligen sich meist mit Unlust am Unterricht; ja es gehört nicht zu den Seltenheiten, daß dieselben geradezu den Gehorsam verweigern."

**) Das einfachste und radicalste Mittel wäre freilich Ausweisung aus der Schule; allein dieses Mittels hat sich ja die Zwangsschule beraubt. Wie soll Ausweisung eine Strafe sein für einen Menschen, welcher möglicherweise nichts sehnlicher wünscht und anstrebt als ein Loskommen von der Schule? Es ist auffallend, daß bei Ausarbeitung des 1872 für das Herzogthum Gotha

zu machen. Die alten Sonntagsschulen erforderten keinen Aufwand, weil das Abhalten derselben in die allgemeinen Verpflichtungen des Schulmeisters eingeschlossen war. Diese unbillige Zumuthung ist jetzt überall aufgehoben. Die Fortbildungsschulen, besonders die Winterabendschulen, kosten also Geld, und um so mehr Geld, je mehr durch große Schülerzahlen Parallelclassen oder Abtheilungen nöthig werden. Keine Gemeinde wird gern einen Theil dieses Geldes zum Fenster hinauswerfen; solches geschieht aber, wenn Lehrstunden bezahlt werden müßen für Schüler, von denen man im voraus oder durch Erfahrung weiß, daß sie so viel wie nichts lernen. Verzichtet man auf das Hereinzwingen der Jünglinge über 16 Jahren, so verringert sich (auch wenn die im vorigen als Oberclasse bezeichnete Freiwilligenclasse bleibt) mit der Zahl der Schüler die Zahl der erforderlichen Unterrichtsstunden; man erspart an Lehrerhonorar, und wenn die Gemeinde das Ersparte als Zuschuß zu den für Verbesserung ihrer Volksschule aufzubietenden Kosten verwendet, wird der Bildungszweck damit weit besser gefördert sein.

Bezüglich der von einer Winterabendschule anzusetzenden Stundenzahl gehen die Forderungen, wenn überhaupt solche in bestimmter Weise ausgesprochen werden, sehr auseinander. In manchen Vereinsversammlungen scheint (nach den vielleicht unvollständigen Zeitungsberichten) dieser wichtige Punct gar nicht discutirt worden zu sein. Wo man bestimmte Stundenzahlen verlangt findet, bewegen sich diese von 2 bis zu 8, oder es wird ein Spielraum zwischen zwei Grenzen genannt.*) Es wäre ein Fehler, der obligatorischen Schule viele Stunden zuzuweisen, auch wenn sie mit dem 16. Jahre abbrechen sollte, ja dann gerade ein doppelter Fehler, denn den Knaben unter 16 Jahren darf schon in Rücksicht auf körperliche Entwicklung und auf die in der Werkstätte aufzuwendende Kraft keine zu große Anstrengung für den Abend zugemuthet werden; an freiwilligen Fortbildungsschulen, zu denen manche solcher Knaben

---

publicirten Gesetzes, Fortbildungsschulen betreffend, nicht der innere Widerspruch bemerkt worden ist, in welchem zwei Bestimmungen des nämlichen Paragraphen zu einander stehen. Es heißt dort: „§ 4. Diejenigen, für welche der Unterricht in der Fortbildungsschule bestimmt ist, sind zu deren Besuche .... verpflichtet. .... Im Interesse der Schule darf der Schulvorstand den Ausschluß aus der Schule ausnahmsweise verfügen". Man kann doch nicht einen aus der Schule gewiesenen Schüler auch aus der Stadt verweisen, damit er in einer andern Stadt seine noch nicht abgelaufene Schulpflicht vollens abdiene? (Die Verpflichtung dauert bis zum vollendeten 18. Jahre.) Uebrigens enthält derselbe Paragraph noch die verständige Bestimmung: „Die Befreiung vom Besuche der Fortbildungsschule darf der Schulvorstand in besonderen Fällen ausnahmsweise genehmigen", und gleichfalls zweckmäßig klingt § 7: „Für den Fortbildungsunterricht kann ein Schulgeld erhoben werden."

Dr. J. B. Meyer, in dessen Schrift das Gesetz vollständig mitgetheilt ist, erklärt dasselbe „für das bis jetzt beste." („Durch dieses Gesetz hat sich Gotha an die Spitze der Bewegung für gesetzliche Regelung des obligatorischen Fortbildungsschulunterrichts in Deutschland gestellt.") Dennoch vermißt er noch einiges daran. Namentlich ist er gegen Gestattung von Schulgelderhebung, es sei denn, daß eine Gemeinde auch „besondere Berufsbildung" zufüge, welche dann „in das Belieben eines jeden gestellt" und bezahlt werden könnte. In Bezug hierauf findet sich unter den am Schlusse der Schrift empfohlenen Thesen die folgende: „§ 6. Der obligatorische Unterricht" (d. h. der auf allgemeine Bildung ausgehende, an welchem nach § 5 „unter allen Umständen alle" theilnehmen müßen) „wird unentgeltlich ertheilt. Für Theilnahme an besonderem Fachunterricht kann ein durch gesetzliche Bestimmung normirtes Schulgeld genommen werden. Wo Verpflichtung auch zur Theilnahme an diesem Unterrichte beschlossen wird, darf weiter kein Schulgeld erhoben werden." Hinsichtlich des obligatorischen Unterrichts in den gewöhnlichen Schulfächern ist der Verfasser milder als andere Wortführer, indem er sich (These § 3) begnügt, den Knaben die Besuchsverpflichtung nur bis zum vollendeten 17. Jahre (trotz dem um ein Jahr höher hinaufgreifenden gothaischen Gesetze) aufzuerlegen.

*) Bei J. B. Meyer lautet die betreffende These: „§. 4. Das Gesetz bestimmt ein Minimum und ein Maximum von Stunden, für welche der Pflichtbesuch der Fortbildungsschulen in Anspruch genommen werden darf (etwa 2 bis 6 Stunden wöchentlich)." Diese Grenzen stimmen mit dem gothaischen Gesetz überein.

mit einem urtheilslosen Eifer herankommen und alle oder beinahe alle Abende der Woche belegen wollen, pflegt man Ueberbürdung nicht zu gestatten oder wenigstens (falls die Entwicklung den Jahren vorausgeeilt erscheint) ernstlich zu widerrathen. Bei älteren Jünglingen ohne eigenen Lerntrieb aber müßte an der obligatorischen Schule der Mismuth im Verhältnis mit den aufgebürdeten Stunden wachsen. Wenn man bei Einführung von Winterabendschulen an die Erfahrungen der gewerblichen Fortbildungsschulen gedacht hat, durfte der große Unterschied zwischen einer obligatorischen und einer freiwilligen Schule nicht übersehen werden. Da der Titel „Winterabendschule" weder das Mitbenützen von Frühstunden des Sonntags, noch das Hinübergreifen auf einige Frühlings- und Sommermonate ausschließt, so dürfte zuläßig sein, aber zugleich als Maximum gelten, Unterricht Sonntags 1½ Stunden durchs ganze Jahr, an zwei Winterabenden je 1½ Stunden, und dann noch bis zum Eintritt der heißen Jahreszeit an einem Abend 1—1½ Stunden zu geben. Damit wäre gegenüber der Sonntagsschule bedeutend an Lehrzeit gewonnen, und mit dieser Zeit ließe sich bis zum 16. Jahre das Ziel einer Ergänzungsschule gut erreichen, wenn man dieses Ziel nicht unnatürlich hinaufschrauben will.

Die Frage, ob auch für die der Volksschule entwachsenen Mädchen obligatorischer Fortbildungsunterricht (wie an den alten Sonntagsschulen) eingerichtet werden soll, ist meist bejahend beantwortet worden, doch haben hier alle Vorkämpfer des Zwangs eine Beschränkung auf geringere Dauer (2, höchstens 3 Jahre) vorgeschlagen. Der Unterricht muß ein sonntäglicher bleiben.

In Württemberg bestehen Winterabendschulen (soweit sie nicht gewerbliche Fortbildungsschulen sind) nur als landwirthschaftliche; ihre Besprechung würde also in einen späteren Abschnitt (V) gehören, wenn sie nicht ihrer Mehrzahl nach mit der Zeit (was dort näher anzuführen sein wird) mehr und mehr den Charakter allgemeiner Fortbildungsschulen angenommen hätten. Diese Schulen sind zum Theil freiwillige, gleich den gewerblichen Fortbildungsschulen, und ihr Besuch befreit dann von der obligatorischen Sonntagsschule; zum größern Theil sind sie Erweiterungen der Sonntagsschule (durch Aufnahme einiger auf Landwirthschaft Bezug nehmenden Fächer) und dann wie diese obligatorisch. Im Jahr 1875/76 betrug die Zahl der ersteren (mit 2—3 Abenden) 130, die der andern (mit 1—2 Abenden neben dem Sonntag) 703.*) Für die Dauer des obligatorischen Besuchs von Sonntagsschulen (ohne oder mit Abendunterricht) ist die Verordnung v. J. 1836, welche Besuch bis zum 18. Lebensjahre ausspricht, noch nicht aufgehoben, es wird aber nicht streng auf ihre volle Ausführung gehalten; an manchen Orten werden die jungen Leute nach Vollendung des 16. Jahrs nicht mehr zur Verantwortung gezogen, namentlich wenn sie bis dahin fleißig gewesen

*) Dr. J. B. Meyer citirt aus einer officiellen Statistik über das Jahr 1870/71, daß es damals in Württemberg neben 140 freiwilligen landwirthschaftlichen Fortbildungsschulen mit 2703 Schülern 572 obligatorische Winterabendschulen mit 11361 Schülern gab und findet darin eine „lehrreiche Thatsache" zu Gunsten des Zwanges, „ein deutliches Zeugnis, in wie beträchtlichem Grade die Gemeinden vorgehen, die rechte Benützung der von ihnen dargebotenen Bildungsmittel auch durch Zwang zu sichern." Eine einfache Division hätte eine andere, noch lehrreichere Thatsache ergeben. Bei den freiwilligen Schulen kommen im Durchschnitt auf jede etwas über 19 Schüler (19,3), bei den obligatorischen noch nicht 20 (19,86), d. h. die relative Frequenz der freiwilligen Schule (an Stelle der weniger Zeit verlangenden reinen Sonntagsschule) war fast genau ebenso groß wie beim Zwang. Ein ganz ähnliches Verhältnis zeigen die nachfolgenden Jahrgänge. Im Jahre 1874/75 hatten die 127 freiwilligen Schulen 2483 Schüler, also durchschnittlich jede nahe an 20 (19,55), die 735 obligatorischen 14524 Schüler, jede noch nicht 20 (19,76). Im Jahre 1875/76 hat die freiwillige Frequenz etwas überwogen; bei 130 Schulen mit 2620 Schülern treffen auf die einzelne reichlich 20 (20,15), bei 703 obligatorischen mit 13613 Schülern wenig über 19 (19,36). Ist auch bei diesen Vergleichungen auf die freie Wahl noch kein sonderlich großes Gewicht zu legen, da der Wählende immerhin schulpflichtig sein wird und seinen guten Willen nur darin bethätigt, daß er gegenüber der reinen Sonntagsschule einige Unterrichtsstunden mehr ohne Zwang auf sich nimmt, so sind dennoch die Ergebnisse der Vergleichung nicht ohne Bedeutung.

sind. (Das ursprüngliche Gesetz von 1735 über Sonntagsschulbesuch verpflichtete nur bis zum Alter von 16 Jahren.)

Nach 1872 haben die meisten andern deutschen Staaten, infolge der bekannten Paragraphen der Gewerbeordnung, ihr Fortbildungsschulwesen (abgesehen von gewerblichen Fortbildungsschulen) neu geregelt, und zwar durch landesherrliche Verordnungen. Einiges aus diesen ist hier in kurzen Andeutungen aufzunehmen. Königreich Sachsen (Volksschulgesetz von 1873, mit Ausführungsverordnung von 1874, Fortbildungsschulen berührend): dreijährige Besuchspflicht für die männliche Jugend, 2 Wochenstunden durchs ganze Jahr oder 4 Wochenstunden nur während des Winters; für Mädchen „kann" Fortbildungsunterricht mit Verpflichtung eingerichtet werden; „der regelmäßige Besuch einer mittleren oder höheren Volksschule bis zum vollendeten 15. Lebensjahre befreit von der Verpflichtung zur Theilnahme am Fortbildungsunterricht, wenn das betreffende Kind die seinem Alter entsprechende Classe erreicht hat." Großherzogthum Hessen (Gesetz von 1874): Jede Gemeinde ist verpflichtet zur Errichtung von Fortbildungsschulen, die männliche Jugend zum Besuch drei Jahre lang; mindestens 4 Wochenstunden durch 4—5 Wintermonate; Mädchen-Fortbildungsschulen „können" errichtet werden. Baden (Gesetz über Fortbildungsunterricht v. J. 1874): Besuchspflicht für Knaben 2 Jahre, für Mädchen 1 Jahr; wenigstens 2 Wochenstunden durchs ganze Jahr oder 3 Wochenstunden während des Winters; Abendstunden dürfen nicht verwendet werden. Preußen: Ein Erlaß des Cultusministers v. J. 1876 betrifft Errichtung ländlicher Fortbildungsschulen, ohne Verpflichtung für die Gemeinden.*) — In Bayern (dessen erste Fortbildungsschulen zwei „Feiertagsschulen" waren, die eine errichtet um 1790 in Landshut durch Prof. Forster, die andere 1793 in München durch Prof. Heser) steht das 1803 erlassene Gesetz über obligatorische Feiertagsschulen noch in Kraft. Dasselbe besagt: „Die Schulpflichtigkeit erstreckt sich auf alle Knaben und Mädchen bis zum vollendeten 16. Lebensjahre. Die ersten 7 Jahre, vom 6. bis zum 13., werden in der Werktagsschule zugebracht, aus welcher die Entlassung nur auf Grund befriedigender Jahresschlußprüfung erfolgt. Die Sonn- und Feiertagspflichtigkeit beginnt nach der Entlassung aus der Werktagsschule und endet mit erfolgreicher Bestehung der öffentlichen Schulprüfung in demjenigen Jahre, in welchem der Schulpflichtige das 16. Lebensjahr zurücklegt. Wer die Prüfung nicht besteht, kann noch zu weiterem Schulbesuch, jedoch nicht über ein Jahr, angehalten werden." Es ist also im allgemeinen ein dreijähriger Besuch der Feiertagsschule angenommen, der sich aber in den protestantischen Theilen des Königreichs gewöhnlich auf zwei Jahre reducirt, weil dort die Werktagsschule in der Regel bis zum 14. Jahr fortgesetzt wird.

Man sieht, daß bisher dem Drängen auf vierjährigen Zwangsbesuch und zum Theil auf beträchtliche Stundenzahlen noch wenig entsprochen worden ist.

Während bei diesem Drängen der Hauptnachdruck auf Ergänzung und Festigung des schon der Volksschule angehörigen Lehrstoffs (oder, etwas vornehmer gesprochen, auf „allgemeine Bildung") gelegt bleibt, hatte man in Süddeutschland lange zuvor den Gedanken erwogen, ob und wie den nach der Volksschule noch fortlernenden Jünglingen, welche bereits in einem praktischen Berufe leben, der Unterricht so dargeboten werden könne, daß er zugleich in Beziehung zur praktischen Thätigkeit trete. Aus kleinen Anfängen erstanden

III. Gewerbliche Fortbildungsschulen. Sie beschränkten ihren Unterricht ursprünglich auf den Sonntag, und sind (unter dem Namen Sonntagsgewerbschule, sonntägliche Handwerkerschule ꝛc.) entweder an die Stelle der gewöhnlichen Sonntagsschulen, oder — was entschieden das Richtigere war — neben dieselben getreten. Als ein Hauptfach der gewerblichen Fortbildungsschule

*) Mehreres in diesem Betreff findet man in einem Artikel des „Correspondenzblattes" zum X. Band des Meyer'schen Conversationslexikons, S. 13—18, von Schulrath Sander.

wurde aller Orten und von Anfang an das Zeichnen erkannt; es läßt sich nachweisen, daß durch diese Erkenntnis eigentlich und zunächst die Entstehung gewerblicher Fortbildungsschulen herbeigeführt worden ist, indem die ältesten Schulen dieser Art ursprünglich reine (sonntägliche) Zeichnungsschulen waren, welche nur nach und nach durch das Hinzutreten einiger andern Lehrfächer erweitert wurden. Solange man auf den Sonntag allein angewiesen bleibt, kann und darf jene Erweiterung, wenn sie den zeichnenden Schülern mit zugute kommen soll, eine sehr enge Grenze nicht überschreiten, weil das Zeichnen eine Verkümmerung der Unterrichts- (Uebungs-) Zeit am allerwenigsten verträgt. Jede namhafte Erweiterung schließt entweder diejenigen Schüler, welche Vortheil aus ihr ziehen wollen, vom Zeichnen aus, oder nöthigt zur Mitverwendung von Werktagsstunden. Die gegenwärtig in Deutschland bestehenden gewerblichen Fortbildungsschulen sind theils noch solche mit bloß sonntäglichem Unterricht, theils benützen sie die am Sonntag verfügbare Zeit ganz oder beinahe ganz für das Zeichnen und lassen einige anderweitige Lehrstunden an Werktagen nebenhergehen, theils dehnen sie ihren Unterricht über die ganze Woche (an den Abenden) aus, wobei dann auch im Zeichnen durch vermehrte Stundenzahl ausgiebigere Leistungen ermöglicht werden. Wo die gesammte Unterrichtszeit nicht zu beschränkt ist, reiht sich an das Zeichnen das damit verwandte Modelliren. Für Zeichnen und Modelliren stellen größere Schulen während der Woche auch Tagesstunden solchen Schülern zur Verfügung, welche vor Eintritt des Abends aus der Werkstätte abkommen können oder um ihrer künstlerischen Fortbildung willen die Werkstättenarbeit auf einige Zeit ganz ausgesetzt haben. Von theoretischen Unterrichtsfächern trifft man schon an den kleinsten Schulen mindestens Rechnen und Schreiben, mit Anleitung zu schriftlichem Gebrauch der Muttersprache. Zunächst tritt dann Buchführung oder Geometrie auf oder beides. Bei höher entwickelten Fortbildungsschulen ist der Lehrplan mannigfaltiger; man findet naturwissenschaftliche Fächer, Mechanik, Volkswirthschaft, fremde Sprachen, wohl auch Geographie und Geschichte. Selbst an kleinere Schulen sind einzelne dieser Fächer gelangt, entweder aus Anlaß besonderer örtlicher Bedürfnisse, oder auch infolge individueller Ansichten.

Je weiter die Lehrfächer einer Fortbildungsschule angewachsen sind, um so eher könnte sie in Versuchung kommen, sich eine bestimmte Gliederung mit Classeneintheilung ꝛc. beilegen zu wollen. Dies wäre aber nicht zweckmäßig. Wo man es versucht hat, ist man meist wieder davon abgegangen oder hat doch durch zahlreiche Dispensationen und Gestattung von Ausnahmen den principiell aufgestellten Organisationsplan factisch so durchlöchert, daß ein förmliches Aufgeben desselben vielleicht das Bessere gewesen wäre. Eine gewerbliche Fortbildungsschule kann keine festgeschlossene Anstalt sein, in welcher die Schüler von Stufe zu Stufe, von Jahr zu Jahr regelmäßig aufwärts rücken und auf jeder Stufe zu gleichzeitigem Besuch bestimmter Fächer verpflichtet werden; sie ist ein Aggregat von Unterrichtsgegenständen, aus denen der Eintretende frei zu wählen hat. Damit soll nicht gesagt sein, daß eine Controle der Wahl wegfallen dürfe. Der Vorstand der Schule muß die Pflicht haben, den Eintretenden bei der Auswahl zu berathen, und das Recht, ihm die Theilnahme an einem Unterrichtsgegenstande zu verweigern, wenn die etwa nöthigen Vorkenntnisse oder Vorübungen fehlen oder auch die für Erfassung des Gegenstands wünschenswerthe Altersreife noch nicht erreicht ist. Eine zweckmäßige Stufenfolge im Lernen gestaltet sich dabei für diejenigen Schüler, welche mehrere Jahre hintereinander die Anstalt besuchen, von selbst. — Die hier empfohlene Beseitigung eines Classenzwangs wird nur als eine natürliche Consequenz erscheinen, wenn die Benützung der Fortbildungsschule überhaupt eine freiwillige ist, wie es überall der Fall sein sollte. Nöthigung zum Besuche besteht jetzt nur noch an sehr wenigen Orten. Durch ein „Ortsstatut“ auch Gesellen zu verpflichten, dürfte wohl selten eine Stadt wagen; aber schon bei Lehrlingen hat die Verpflichtung ihre großen Bedenken. Werden sämmtliche Lehrlinge oder auch nur alle Lehrlinge gewißer Gewerbe in die Fortbildungsschule commandirt, so hat diese nur zwei Möglich-

keiten vor sich: entweder beschränkt sie sich in der Zeit und in den Lehrstoffen auf das bescheidenste Maß und läßt ebendadurch gerade die bildungsfähigsten Schüler, welche meist zugleich die am besten vorgebildeten sein werden, fast leer ausgehen; oder sie läßt sich bei ihrer Organisation durch die Rücksicht auf die besseren Schüler leiten und bleibt dann belastet mit dem Bleigewicht eines Schweifs, den sie weder fortschleppen noch abwerfen kann. Zudem wird, wenn man nicht Parallelclassen einrichten kann, durch eine übergroße Zahl von Schülern den Lehrern die nähere Bekanntschaft mit diesen, die besondere Nachhülfe bei den einzelnen ꝛc. unmöglich gemacht, die Disciplin und die Controle der Versäumnisse erschwert. Die eigenthümlichen Schwierigkeiten, mit denen jede Fortbildungsschule, auch bei freiwilligem Eintritt, zu kämpfen hat, steigern sich bei gezwungener Einreihung ins unüberwindliche. Die gewerbliche Fortbildungsschule ist nicht zum Ersatz der gewöhnlichen Ergänzungsschule da, sondern diese soll neben jener bestehen. (Wer in jene eintritt, ist selbstverständlich von der Ergänzungsschule dispensirt.) Freilich ist auch da, wo kein Zwang geübt wird, die Betheiligung der Lehrlinge nicht immer eine rein freiwillige, indem diese nicht selten durch die Lehrmeister zur Schule geschickt werden, theils in wohlwollender Fürsorge für den Lehrling, theils im eigenen Interesse des Meisters, welcher den besser geschulten Lehrling besser und früher benützen kann (wie namentlich bei Kunstgewerben, wo die Uebung des Lehrlings im Zeichnen oder Modelliren sofort auch dem Lehrherrn zu gute kommt). Mit solchen unfreiwilligen Schülern mögen der Schule unpassende Elemente zukommen; ein Correctiv liegt aber darin, daß sie die Berechtigung haben muß, Schüler wieder zu entfernen, welche sich beharrlich theilnahmlos und träg erweisen sollten. Auf Seite der Lehrmeister kommt übrigens auch das entgegengesetzte Verhalten vor, daß sie Lehrlinge von dem gewünschten Besuch der Fortbildungsschule abhalten. Dem gegenüber ist eine Verordnung, welche die Abhaltung verbietet, ganz am Platze.*)

Von selbst versteht sich, daß die Freiwilligkeit des Besuchs sich *nur auf den Eintritt* beziehen kann und daß der Schüler mit dem Eintritt sich der Schulordnung vollständig unterwirft, namentlich die Verpflichtung zu regelmäßigem Besuche der von ihm gewählten Fächer übernimmt.**)

Ob an einer gewerblichen Fortbildungsschule *Schulgeld* zu bezahlen sei oder nicht, ist eine Frage, welche da, wo solche Schulen erst eingeführt werden sollen, immer noch discutirt wird. Wahrscheinlich wird aber die für Ansetzung eines Schulgelds sich aussprechende Ansicht überall die Oberhand behalten. Die Erfahrung lehrt, daß häufig, und besonders in den untern oder mittlern Volksschichten, auf unentgeltlichen Unterricht weniger Werth gelegt wird als auf bezahlten, daß ein mit einigem Opfer

*) Vgl. die Schlußzeilen des § 106 der „Gewerbeordnung."

**) In der ersten Auflage der „Encyklopädie ꝛc." folgte im Artikel „Fortbildungsschule", welcher damals noch keinen besonderen Abschnitt über Winterabendschulen hatte, an dieser Stelle die Fortsetzung:

> Ebenso wird kaum bemerkt zu werden brauchen, daß das gegen Eintrittszwang Gesagte nicht auch für die gewöhnliche Sonntagsschule gelten soll. Es ist ohne Zweifel ganz in der Ordnung, die aus der Volksschule entlassene Jugend nicht sogleich des schulmäßigen Lernens völlig zu entbinden; nur muß das *befohlene* Fortlernen auf mäßigen Umfang und leicht zugänglichen Stoff eingeschränkt bleiben, wie es bei der gewöhnlichen Sonntagsschule der Fall ist, und soll nicht allzulange andauern.

Diese jetzt durch vorangegangenes überflüssig gewordenen Sätze werden hier nur citirt, um an einem Beispiel zu zeigen, wie es selbst einsichtsvollen Männern ohne nähere, auf eigenen Beobachtungen beruhende Kenntnis vom Fortbildungswesen sehr schwer werden kann, zwischen einer gewerblichen Fortbildungsschule und einer gewöhnlichen Ergänzungsschule zu unterscheiden. Eine von warmem Eifer und vieler Belesenheit zeugende Schrift zu Gunsten des Schulzwangs citirt aus dem speciell die *gewerblichen* Fortbildungsschulen behandelnden Abschnitt des Artikels (I. Aufl.) die für Freiwilligkeit vorgebrachten Gründe, bezieht dieselben aber sofort (trotz der oben reproducirten Sätze) auf *alle* Fortbildungsschulen (Ergänzungsschulen) überhaupt und sucht sie von diesem verschobenen Standpunct aus zu widerlegen.

zu erkaufender Unterricht in der Regel gewissenhafter benützt wird. Die Entrichtung eines Schulgelds liefert zugleich einen weiteren Beleg für die ernste Absicht des Eintretenden, dessen freiwilliger Anschluß an die Schule bei freier Zulassung ja möglicherweise auch durch unlautere Motive (Scheu vor der gewöhnlichen Sonntagsschule, Hochmut ꝛc.) herbeigeführt sein könnte. Das Schulgeld braucht nicht hoch zu sein, soll aber auch nicht auf einen ganz unbedeutenden Betrag herabkommen; bei armen und würdigen Schülern kann Ermäßigung oder gänzliche Befreiung eintreten, obwohl man mit letzterer nicht zu freigebig sein sollte. Keinesfalls kann das Schulgeld die Unterhaltskosten der Anstalt decken. Der Ueberschuß des Bedarfs über die Schulgelder wird in der Regel aus den Mitteln der Ortsgemeinde bestritten, häufig unter Zuschuß eines Staatsbeitrags. Als reine Staatsanstalten werden die Fortbildungsschulen nirgends behandelt.

Die gewerblichen Fortbildungsschulen sind junge Institute und die meisten derselben (die ältesten und größten nicht ausgeschlossen) noch in fortwährender Weiterentwicklung begriffen. Nicht selten hat die Entwicklung auch zur Gründung anderer Schulen geführt, welche, als specielle Fachschulen, nicht mehr in den Rahmen dieses Artikels fallen. Dahin gehören (mit Einrechnung einiger schon vor den hier zu behandelnden Fortbildungsschulen entstandenen Anstalten) die jetzt in den meisten Einzelstaaten Deutschlands vorhandenen Baugewerksschulen, die Schulen für Decorationsmaler, die Uhrmacherschulen Badens, die Webschulen Rheinpreußens, Sachsens, Oesterreichs, Württembergs ꝛc., die sächsischen Schulen für Serpentindreher, Holz- (Spielwaaren-) Arbeiter, die oberbayerischen und schweizerischen Schulen für Schnitzerei und Holzbildhauerei, die Töpferschulen in Oesterreich und in Landshut (Niederbayern), die Geigenmacherschulen u. s. f., überhaupt alle Lehranstalten, welche ihre Zöglinge ganz beschäftigen, um sie zur Tageszeit in bestimmten Cursen und Classen nicht nur in den Hülfsfächern des betreffenden Berufszweigs zu unterrichten, sondern sie schon, soweit möglich, in die Praxis des Berufs einzuführen, weshalb viele dieser Schulen zugleich Lehrwerkstätten darstellen. Ihnen gegenüber ist (zur Vermeidung mehrfach vorgekommener Verwechselungen) der Begriff der „gewerblichen Fortbildungsschule" darauf zu beschränken, daß einer solchen Schule in der Regel nur diejenige Zeit für den Unterricht zu Gebote steht, welche die gewöhnlichen Werkstätten verschiedener Gewerbe den Lehrlingen und Arbeitern übrig lassen. Allerdings ist an manche Fortbildungsschule außer dem schon erwähnten Wochentagsunterricht im Zeichnen und Modelliren auch Tagesunterricht in einer andern gewerblichen Kunst (Ciseliren, Beinschnitzerei ꝛc.) angeschlossen, wenn am Ort der Schule ein bestimmtes Gewerbe vorherrscht; doch sind solche Fälle, in denen die Schule sich schon einer eigentlichen Kunstgewerbeschule nähert, als Ausnahmen zu betrachten.

Eben weil die gewerblichen Fortbildungsschulen (in dem hier umgrenzten Sinn) an verschiedenen Orten verschieden und fast überall ferneren Umbildungen unterworfen sind, würde eine gleichmäßige Ausführlichkeit in der Darlegung ihres gegenwärtigen Standes keinen dauernden Werth haben. Es wird genügen, einige Notizen über Schulen derjenigen Länder zu geben, in denen das Fortbildungsschulwesen entweder schon seit länger eine festere Organisation gewonnen oder in jüngster Zeit einen bemerkenswerthen Fortschritt gemacht hat. Dabei können ein paar neue Anläufe, welche die Probe der Erfahrung erst noch durchzumachen haben, nicht übergangen werden, obwohl sie ersichtlich über das Ziel hinausschießen und mit ziemlicher Sicherheit vorauszusehen ist, daß mancher Punct in den Plänen sich als auf die Dauer unhaltbar erweisen wird.

Am weitesten entwickelt sind bis jetzt die Fortbildungsschulen in Württemberg. Von 1825 an waren in verschiedenen Städten (zuerst in Stuttgart) „Sonntagsgewerbeschulen" entstanden, welche meist nur im freien und constructiven Zeichnen unterrichteten, etwa noch im Rechnen und im deutschen Aufsatz. Im Jahre 1853 wurden die Gemeinden des Landes von Seite der Regierung — vornehmlich auf Betrieb des jetzigen Präsidenten der „K. Centralstelle für Gewerbe und Handel", Dr. v. Steinbeis — zur Errichtung erweiterter Schulen aufgefordert, unter Darbietung eines Zuschusses aus

Staatsmitteln. Diese Schulen sollten, unter dem Namen „gewerbliche Fortbildungsschulen", neben dem Sonntag die Abende der Werktage auf Unterricht verwenden; dabei war grundsätzlich ausgesprochen, daß der Besuch freiwillig und daß Schulgeld zu zahlen sei. Die erste solche Schule wurde 1854 in Stuttgart eröffnet und zwar mit einer über Erwarten großen Schülerzahl. Bald fanden diese Fortbildungsschulen nicht nur in den Städten, sondern auch in Landgemeinden Eingang, so daß ihre Zahl schon 1871 auf 155 gestiegen war. (Später haben einige Dorfgemeinden ihre gewerblichen Fortbildungsschulen mit landwirthschaftlichen Winterabendschulen vertauscht.) Die Oberaufsicht über sie ist einer besonderen, dem Cultministerium untergeordneten und mit den Vollmachten eines Landescollegiums ausgestatteten „K. Commission für die gewerblichen Fortbildungsschulen" übertragen. Jede Schule ist von einem örtlichen „Gewerbeschulrath" überwacht, dessen Mitglieder von den Gemeindebehörden gewählt und dessen Vorsitzender durch die Commission ernannt wird; die unmittelbare Leitung der Schule liegt einem vom Gewerbeschulrath vorgeschlagenen und von der Commission bestätigten Vorstand ob, welcher in der Regel zugleich Lehrer an der Schule ist. Bezüglich des Staatsbeitrags ist festgesetzt, daß derselbe für jede Schule der Leistung der Gemeinde gleichkomme. Der Unterricht im Zeichnen und Modelliren dauert durch das ganze Jahr; die übrigen Lehrgegenstände sind auf einen sechsmonatlichen Wintercurs beschränkt. Außer dem Abendunterricht (8—10 oder 7½—9½ Uhr) und dem sonntäglichen Tagesunterricht ist bei den größeren Schulen auch an den Werktagen zur Tageszeit den Schülern Gelegenheit gegeben, in einem stets geöffneten Saal sich im Zeichnen und Modelliren unter Aufsicht und Anleitung eines Lehrers zu üben. In mehreren der größeren Städte besteht die Fortbildungsschule aus zwei Abtheilungen: einer „gewerblichen" und einer „kaufmännischen". (In Stuttgart ist für die Jugend des Handelsstandes gesorgt durch eine selbständige „kaufmännische Fortbildungsschule" unter eigenem Vorstand.) Wir haben es hier zunächst nur mit den gewerblichen Abtheilungen solcher Schulen zu thun; übrigens wird an mancher Schule, welche eine besondere kaufmännische Abtheilung nicht hat, Unterricht im Französischen, daneben wohl auch im Englischen ertheilt, der dann vorzugsweise von Handelslehrlingen benützt wird. — Die größte der württembergischen Fortbildungsschulen ist die zu Stuttgart, welche in neuerer Zeit den Namen „städtische Gewerbeschule" erhalten hat, ohne den Charakter einer Fortbildungsschule aufzugeben. Sie unterrichtet an jedem Werktagsabend im Winter (8—10 Uhr) und am Sonntag durchs ganze Jahr außerhalb der Kirchenzeit; für Freihandzeichnen ist neben Abend- und Sonntagsstunden auch Unterweisung bei Tageslicht während der ganzen Woche dargeboten; das Zeichnen am Abend wird bis Ende Juni fortgesetzt. An die Schule ist eine eigene Abtheilung für Mädchen und Frauen angeschlossen, welche später (VI) noch zur Sprache kommen soll. Der Unterrichtsplan für die männliche Jugend umfaßte im Winterhalbjahr 1876/77 folgende Lehrfächer:*) 1) Modelliren (3 Classen), 2) Freihandzeichnen (21 Classen), 3) geometrisches Zeichnen (6 Classen), 4) gewerbliches Fachzeichnen (7 Classen), 5) Malen, 6) Elementargeometrie, 7) Darstellende Geometrie, 8) Maschinen-

*) Wenn in der Aufzählung „Classen" genannt sind, so hat der Ausdruck eine zweifache Bedeutung. Bei den theoretischen Fächern bedeutet er meist Parallelclassen, doch in dem Sinne, daß einerseits je die schwächsten oder jüngsten Schüler, andererseits die besser vorgebildeten oder älteren Schüler (Gehülfen) thunlichst zusammengesellt werden. Auch beim elementaren Freihand- und geometrischen Zeichnen ist an Parallelclassen zu denken, nur daß bei ersterem eine besondere Classe für Gärtner, bei letzterem eine Classe für Uhrmacher bestimmt ist und der Unterricht hienach sich richtet. Beim höheren Freihandzeichnen werden die Schüler zum Theil nach den speciellen Bedürfnissen des betreffenden Kunstgewerbes geschieden (wie denn z. B. eine besondere Classe für Xylographen, Lithographen und Kupferstecher besteht). Im „gewerblichen Fachzeichnen", welches immer construirendes Zeichnen ist, trennen sich die Schüler nach ihren verschiedenen Gewerben, so daß besondere Abtheilungen oder Hauptclassen für Mechaniker, für Schlosser, für Schreiner, für Maurer und Zimmerleute ꝛc. bestehen, welche dann wieder bei großer Schülerzahl in Parellelclassen zerfallen.

lehre, 9) Mechanik der Uhr (für Uhrmacherlehrlinge), 10) Physik, 11) Chemie, 12) Rechnen (9 Classen), 13) Schönschreiben und mit Schriftzeichnen, 14) Rechtschreibung, deutscher Aufsatz (10 Classen), 15) Geographie und Geschichte, 16) Buchführung (2 Classen), 17) Volkswirthschaft, 18) französische Sprache. Die Auswahl der Fächer steht den Eintretenden frei, wenn die etwa nothwendigen Vorkenntnisse vorhanden sind; nur bezüglich der jüngsten Schüler enthält das Programm die Bestimmung: „Schüler unter 16 Jahren erhalten die erforderliche Anweisung über die zu nehmenden Fächer." Mit Einrechnung der Mädchenabtheilung war die Schule im genannten Winterhalbjahr von 1054 Schülern und Schülerinnen unter 61 Lehrern und Lehrerinnen besucht; für das ganze von Herbst zu Herbst gehende Schuljahr wird sich durch Eintritt neuer Schüler des Zeichnens und Modellirens die Gesammtschülerzahl, nach Maßgabe früherer Erfahrungen, jedenfalls über 1200 erheben.*) Unter den Schülern findet sich jedes Jahr eine beträchtliche Anzahl solcher, welche bereits im Mannesalter stehen. — Nach der Stuttgarter Schule sind in Bezug auf Umfang des Lehrplans zu nennen die Fortbildungsschulen in Ulm, Reutlingen, Heilbronn, Eßlingen, Biberach, Ravensburg, Hall, Cannstatt, Göppingen; dann (in Berücksichtigung eines ausgebildeten Zeichenunterrichts) Gmünd, Heidenheim, Rottweil, Rottenburg, Geislingen**). — Die K. Commission entsendet jährlich an die Fortbildungsschulen „Visitatoren", welche selbst Vorstände oder Lehrer solcher Schulen sind und sich in zwei Kategorien theilen: in Visitatoren für den Zeichnungs- (und Modellir-) Unterricht und in andere für die theoretischen Unterrichtsfächer; jede Schule wird im einen Jahr in Rücksicht auf die artistischen Lehrfächer besucht, im nächsten um der theoretischen Fächer willen. Ueber die Erfunde der Visita-

*) Von den Lehrern (nach Abzug der an der Mädchenabtheilung beschäftigten 6 Lehrerinnen) haben ihre Hauptanstellung 3 am Polytechnikum, 2 an der Kunstschule, 3 an der Baugewerksschule, 2 am Realgymnasium, 8 an der Real- und Oberrealschule, 9 an Volks- und Mittelschulen, (1 für Französisch) an einer höhern Mädchenschule; der Hauptberuf der übrigen ist nicht der Lehrberuf, unter ihnen sind 14 Künstler und Kunstgewerbtreibende (Maler, Bildhauer, Lithographen 2c.) 6 Angehörige mechanischer Gewerbe (Möbelschreiner, Mechaniker 2c.), 2 Kaufleute, 1 Chemiker.

Bei den für die verschiedenen Unterrichtsfächer angesetzten Wochenstundenzahlen sind die sonntäglichen Classen von den Abendclassen zu unterscheiden. Am Abend kommen (in jeder einzelnen Classe) je 2 St. auf deutschen Aufsatz, Geographie und Geschichte, geometrisches Zeichnen, Uhrenmechanik; je 4 St. auf Modelliren, Rechnen, Elementargeometrie, darstellende Geometrie, Maschinenlehre, Physik, Chemie; je 6 St. auf Freihandzeichnen, gewerbliches Fachzeichnen, Französisch. Am Sonntag wird Unterricht gegeben je 1 St. in Buchführung, Volkswirthschaft (bei beiden nur Winters); 1 St. (Winters) oder 1½ St. (Sommers) in geometrischem Zeichnen, Schönschreiben, Aufsatz mit Rechtschreibung; je 2 St. im Modelliren, Malen, Freihandzeichnen, gewerblichen Fachzeichnen. Bezüglich des sonntäglichen Unterrichts in der Volkswirthschaft ist zu bemerken, daß derselbe auf Zuhörer reiferen Alters angelegt ist; daneben ist eine der abendlichen Aufsatzclassen dazu bestimmt, begabten und genügend vorgeschulten Lehrlingen volkswirthschaftliche Begriffe beizubringen und das Erklärte nach einer gegebenen Disposition niederschreiben zu lassen.

**) Im Jahr 1875/76 bestanden 152 Schulen. Wird Stuttgart außer Berechnung gelassen, so fällt als Durchschnitt auf jede der andern Schulen die Schülerzahl 69. Rechnet man jedoch nach Gruppen, so beträgt der Durchschnitt bei den Schulen mit mehr als 200 Schülern (ohne Stuttgart) 324, bei denen mit unter 200, aber über 100 Schülern 154, bei denen mit weniger als 100 Schülern 47; von den zuletzt erwähnten Schulen sind 39 von Dorfgemeinden eingerichtet. (Ein Vergleich mit andern Jahren zeigt, daß die Frequenzzahlen sich ziemlich gleich bleiben).

Ausführlichere Angaben findet man in der jährlich (als besonderer Abdruck aus den „Württembergischen Jahrbüchern") erscheinenden „Statistik des Unterrichts- und Erziehungswesens im Königreich Württemberg, veröffentlicht von dem K. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens". Hiezu ist bezüglich der Stuttgarter Fortbildungsschule zu bemerken, daß in dieser „Statistik" bei den Schülerzahlen die Besucher der „kaufmännischen Fortbildungsschule" mit eingerechnet sind, weil die nächstgroßen gewerblichen Fortbildungsschulen eine besondere „kaufmännische Abtheilung" in sich begreifen. Auch die dort bei großen Schulen gegebenen Lehrerzahlen sind nicht immer in absolutem Sinne zu nehmen, indem ein Lehrer, welcher in zwei Fächern unterrichtet, doppelt gezählt ist.

tionen ist schriftlich an die Commission zu berichten. In Fällen, wo es sich um neue allgemeine Maßregeln handelt, pflegt die Commission die Visitatoren zu gemeinsamer Berathung einzuberufen; namentlich geschieht dies nach jeder der in Perioden von 3—5 Jahren veranstalteten öffentlichen Landesausstellungen in Stuttgart, zu denen die Schulen Arbeiten ihrer Schüler einzusenden haben. — Die Commission hat eine reichhaltige Lehrmittelsammlung, besonders für den artistischen Unterricht, angelegt und ist auf Vermehrung derselben in der Art bedacht, daß sie, wo Lücken fühlbar werden, die Ausarbeitung neuer Vorlagenwerke veranlaßt, welche dann, nach Abkommen mit den Verlegern, von der Commission an die Schulen des Landes zu ermäßigtem Preise abgegeben werden.

Bayern hat früher als irgend ein anderer Staat eine gewerbliche Fortbildungsschule (nicht dem Namen, aber dem Wesen nach) gehabt, und zwar in Nürnberg, wo 1823 eine „technische Schule" ins Leben trat, welche am Sonntag Vormittags im Zeichnen, an zwei Wochenabenden in der Mathematik Unterricht ertheilte. Die Anregung zu dieser ältesten Schule ihrer Art war von dem nachmaligen Bürgermeister Scharrer ausgegangen; die ersten Lehrer derselben, Architekt C. Heideloff (für Freihand- und Architekturzeichnen), Gymnasialprofessor (nachher Staatsrath in München) Hermann (für Mathematik), Mechaniker (später Professor an der polytechnischen Schule) Kuppler (für Maschinenzeichnen, verbunden mit den Elementen der Maschinenlehre) müßen als die eigentlichen Begründer gelten. Späterhin wurde auch Unterricht im Modelliren (durch Burgschmiet) gegeben und für Freihandzeichnen ein besonderer Lehrer angestellt. Schulgeld war nicht eingeführt; die Anstalt bezog ihren Unterhalt aus Gemeindemitteln. Da dem Modelliren und jedem Zeichnungsfach 4 Stunden, der Mathematik ebenfalls 4 Stunden eingeräumt waren, konnten Resultate erzielt werden, welche, in Verbindung mit dem Ansehen der als Notabilitäten hochgeachteten Lehrer, bald Aufmerksamkeit und Vertrauen in den gewerbtreibenden Kreisen weckten. Die Frequenz wuchs von Jahr zu Jahr, am meisten beim Zeichnungsunterricht, langsamer beim mathematischen Unterricht, welcher übrigens auch nicht für die große Masse bestimmt war, da er, vollständige Vertrautheit mit dem elementaren Rechnen voraussetzend, mit Buchstabenrechnung und Algebra sich befaßte, Geometrie und Stereometrie in wissenschaftlicher Form behandelte. (Für das elementare Rechnen sorgten die gewöhnlichen Sonntagsschulen). Als 1829 in Nürnberg eine „polytechnische Schule" sich eröffnete, wurde jener mathematische Unterricht an dieselbe verwiesen, später, nach Errichtung der „Gewerbeschulen" (1834), an die Nürnberger Kreis-Gewerbeschule (also theilweise an das Alter vor der Confirmation, da die Gewerbeschulen ihre Schüler mit zwölf Jahren aufnahmen und durch drei Jahresclassen fortführten, bei durchschnittlich 33 Wochenstunden). Der Sonntagszeichnungsunterricht blieb und hatte sich 1836 bereits dahin erweitert, daß unter 7 Lehrern 490 Schüler (darunter ein Viertheil Gesellen) in 11 Abtheilungen je 2 Stunden arbeiteten; an den Modellirunterricht schloß sich noch Anleitung im Metallgießen und Ciseliren, in der Holzschnitzerei ꝛc. an, und diesen plastischen Unterrichtsfächern, denen ein besonderes Werkstättgebäude eingeräumt wurde, waren 4 Nachmittage der Woche mit je 3 Stunden gewidmet. Die Anstalt führte jetzt (1836) den Namen „Handwerkerschule." Als neue (sonntägliche) Unterrichtsfächer traten hinzu 1841 Arithmetik und Geometrie, 1842 Physik, 1845 Chemie, je mit 2 Stunden. Die Gesammtzahl der Schüler wuchs stetig; im Jahr 1860 betrug sie nahezu 1650, die der Lehrer 16. Unter den Zeichnungsabtheilungen dienten einzelne von jeher ausschließlich bestimmten Gewerben. Vorgearbeitet wurde dem Zeichnungsunterricht der Handwerkerschule durch eine mit ihr zusammenhängende „Elementarzeichnungsschule," in welcher Schüler der Volksschule an Werktagsnachmittagen wöchentlich 4—6 Stunden im Zeichnen, auch 4 Stunden im Modelliren nehmen konnten. — Dem Beispiel Nürnbergs waren zunächst München und Augsburg mit Errichtung von Handwerkerschulen gefolgt, nachher noch die meisten der mit „Gewerbeschulen" ausgestatteten Städte, in denen Lehrer der Gewerbeschule zugleich für die Handwerkerschule sich verwenden ließen. Insbesondere ist

hier Würzburg anzuführen, wo der „polytechnische Central-Verein für Unterfranken und Aschaffenburg" einen Schulcomplex unterhält, dessen Anfänge sehr weit zurückreichen. Ja es ist nicht unwahrscheinlich, daß dort schon 17 Jahre früher als in Nürnberg zwar keine gewerbliche Fortbildungsschule (zu deren in Württemberg gegründetem Begriff Benützung von Abendstunden gehört), wohl aber eine Art „Sonntagsgewerbeschule" zustande gekommen ist.*) Eine wirkliche „gewerbliche Fortbildungsschule" hat der Verein 1864 eingerichtet, nachdem 1860 die Errichtung einer „höheren Zeichen- und Modellirschule für Gewerbe" vorausgegangen war. Letztere ist Schülern zugänglich von 8—12 Uhr und von 2—5 Uhr täglich mit Ausnahme des Samstags und Sonntags. Die erforderliche Vorbereitung kann an der „Sonn- und Feiertagsschule" geholt werden, welche in 3 Vormittagsstunden unterrichtet, doch nicht bloß im Zeichnen und Modelliren, sondern auch in Schön- und Rechtschreiben, deutscher Sprache, Rechnen, Geographie und Buchführung. Die „gewerbliche Fortbildungsschule", deren Lehrstunden auf Abende von 7—9 Uhr und den Nachmittag des Sonntags (2—4 Uhr) gelegt sind, hat bezüglich des Zeichnens und Modellirens ihre Schüler bisher auf die beiden vorerwähnten Schulen angewiesen, denn ihr Unterrichtsplan nennt bloß Arithmetik, Buchführung, Geometrie, Projectionslehre, Mechanik, Physik, Chemie; doch ist im Sommer 1876 beschlossen worden, mit dem neuen Schuljahr dem Abendunterricht auch Modelliren zuzufügen. Nach dem Vorgang und auf Anregung des Centralvereins haben sich im Kreise Unterfranken „polytechnische Bezirksvereine" gebildet, durch deren Wirksamkeit zahlreiche Schulen entstanden sind, ähnlich den in Würzburg vorhandenen, nur in geringerem Umfang. — Eine im Jahre 1876 officiell publicirte statistische Uebersicht giebt die Zahl der in Bayern bestehenden gewerblichen Fortbildungsschulen auf 251 an; davon sind 24 sogenannte „Tagesfortbildungsschulen", welche zum Theil schon als specifische Fachschulen (wie die Holzschnitzerschulen) zu gelten haben. Indes wird in Bayern der Ausdruck „Fachschule" (oder „Fach-Abtheilung") auch in anderem Sinne gebraucht, nämlich als Bezeichnung für die höhere Abtheilung einer Fortbildungsschule, im Gegensatz zu einer „Elementar-Abtheilung"; außerdem ist (wie schon aus dem über Würzburg Mitgetheilten hervorgeht) üblich, die einzelnen Classen oder Abtheilungen einer unter einheitlicher Leitung stehenden Gesammtanstalt „Schulen" zu nennen. Die von der Stadtgemeinde München gegründete „Centralfeiertagsschule" (welche übrigens auch Abendstunden der Werktage verwendete und im Schreiben und Rechnen, im Zeichnen, Modelliren und Ciseliren, in Geometrie, Maschinenkunde, Physik und Chemie unter-

*) Der polytechnische Verein, welcher am Schlusse jedes Schuljahrs einen gedruckten Bericht über seinen Schulcomplex ausgiebt, hat den auf das Jahr 1876/77 bezüglichen mit einer „Chronik" eingeleitet, in welcher es heißt:

> Nachdem im August 1806 der Verein durch den geistlichen Rath und Universitätsprofessor Dr. Oberthür in Verbindung mit dem Freiherrn v. Hutten und 9 der hervorragendsten Gewerbetreibenden gegründet und durch die damalige großherzogliche Regierung bestätigt war, schritt man, um dem Zwecke der Gesellschaft „Vervollkommnung der mechanischen Künste und Gewerbe" auch in nachhaltiger Weise gerecht werden zu können, zur Errichtung einer Geometrieschule, die noch im December desselben Jahres eröffnet wurde. An diese reihten sich 1807 eine Freihand-, eine Linearzeichen- und eine Mechanikschule an. Sofort machte man aber die Warnehmung, daß die Schüler nicht die nöthige Vorbildung hatten, um mit vollem Nutzen diesen technischen Unterricht genießen zu können. Es wurden deshalb schon 1807/8 zur Beseitigung dieses Mangels zwei Classen für Elementarunterricht ins Leben gerufen.

Leider ist über die Zeit der Unterrichtsertheilung nichts gesagt. Abendunterricht, namentlich im Zeichnen, wäre für damals fast etwas unerhörtes gewesen und in der Chronik schwerlich ohne Erwähnung geblieben. Da man aus späteren Bemerkungen in der Chronik schließen darf, die genannten „Schulen" seien nicht für Knaben, sondern für Gewerbslehrlinge bestimmt gewesen, so ist Sonntagsunterricht zu vermuthen. Jedenfalls verdienen die Gründer des Vereins alle Anerkennung, daß sie schon im Beginn des Jahrhunderts den Gedanken gefaßt hatten, den Gewerben durch angemessenen Unterricht zuhülfe zu kommen.

richtete) hat eine Erweiterung und Reorganisation erfahren, mit deren Verwirklichung zu Anfang des Jahres 1877 begonnen worden ist. Aus den neuen „Satzungen für die gewerblichen Fortbildungsschulen in München" sei hier das Wesentlichste angeführt. Die Anstalt zerfällt in eine „niedere (Elementar-) Abtheilung" und eine „höhere (Fach-) Abtheilung." Erstere soll die bis dahin bestehende Sonntagsschule ersetzen, ist obligatorisch und unentgeltlich. Der Eintritt in die Fach-Abtheilung ist freiwillig und mit Zahlung eines Schulgelds verbunden. Diese Abtheilung hat folgende Gliederung: a) für allgemeine Bildung (Geschichte und Geographie, Lectüre deutscher Classiker, Belehrungen über öffentliches Recht, Volkswirtschaftslehre, Arithmetik, Geometrie, Buchhaltung mit Wechsellehre, Physik, allgemeine Chemie, französische Sprache, englische Sprache); b) chemisch-technologische Fachcurse für einzelne Gewerbe (Färber, Gerber, Seifensieder ꝛc.); c) für graphischen und plastischen Unterricht (Maschinenzeichnen, Constructionszeichnen mit Modelliren für Bauhandwerker, Architekturzeichnen für Kunstgewerbe, Ornamentenzeichnen, Malerschule für Decorationsmaler, Modellirschule, Ciselirschule). Der Unterricht der Fachschule findet an Sonn- und Feiertagen Vor- und Nachmittags und an Werktagen zwischen 6 und 9 Uhr Abends statt; das Schuljahr beginnt am 1. October und schließt mit letztem Mai. Der Lehrplan der Fach-Abtheilung, deren Unterrichtsgegenstände beliebig gewählt werden können, erscheint ganz zweckmäßig. Dagegen müßen die näheren Bestimmungen über die Elementar-Abtheilung schwere Bedenken hervorrufen. Man hat in München mit dem neuen Organisationsplan die für Bayern 1870 erlassenen und noch zu Recht bestehenden Verordnungen bedeutend überschritten. Diese Verordnungen sagen: „Jede gewerbliche Fortbildungsschule besteht aus einer Elementarabtheilung und aus mehreren Fachabtheilungen. Die Elementarabtheilung ist dazu bestimmt, den in der Volksschule genossenen Unterricht zu befestigen und zu erweitern, sowie Gelegenheit zu Uebungen im Zeichnen zu gewähren. Der Unterricht wird an Sonn- und Feiertagen, dann in der Regel an zwei Wochenabenden ertheilt. Lehrlinge, welche die Elementarabtheilungen besuchen, sind verpflichtet, dem Unterricht in allen Gegenständen beizuwohnen." Es ist also nicht die Pflicht zum Besuch der Elementarabtheilung ausgesprochen, sondern nur für den Besuchenden die Verpflichtung zu vollständiger Einhaltung des Unterrichtsplans, welcher nach den obigen Weisungen über Lehrziel und Zeitaufwand kein sehr complicirter zu sein braucht. Nun aber soll die Münchener Elementarabtheilung in drei aufeinanderfolgenden Jahresclassen mit je 12 Wochenstunden außer Freihand- und Linearzeichnen, Rechnen und deutscher Sprache noch lehren: Geographie und Geschichte, Buchhaltung mit Erklärungen über Wechsel, Geometrie (mit Stereometrie), Naturgeschichte der drei Reiche, Physik (mit etwas Mechanik); hiezu kommt eine dreizehnte Stunde für Religion, und zum Besuch aller dieser Stunden sollen verpflichtet sein „alle in München wohnenden oder in Arbeit stehenden Gewerbegehülfen, Gesellen, Lehrlinge und Fabrikarbeiter, ferner außer ihnen alle männlichen Feiertagsschulpflichtigen, bis zum vollendeten 16. Lebensjahr; wer sich bei vollendetem 16. Jahre die Schulreife nicht erworben hat, ist verpflichtet, auf Anordnung der Schulvorstandschaft die Schule bis zur erlangten Reife, jedoch nicht über das vollendete 18. Lebensjahr hinaus, zu besuchen." Man hat bei den Berathungen des Organisationsentwurfs auf etwa 4000 Schüler der Elementarabtheilung gerechnet, — eine Zahl, welche in einer Stadt von nahe an 200 000 Einwohnern eher zu niedrig als zu hoch geschätzt ist, selbst wenn man annehmen wollte, daß die „Schulreife" von sämmtlichen Schülern schon mit 16 Jahren erreicht werde. Aus dem normalen Entlassungsalter und der dreijährigen Dauer des Classenunterrichts ist zu ersehen, daß immer noch die Knaben die Volksschulen schon im Alter von 13 Jahren verlassen (vgl. S. 490.) Schüler, welche den Anforderungen zum Eintritt in die unterste Classe nicht entsprechen, sind in „Sammelclassen" zu vereinigen; solche Schüler, welche durch unsittliches oder ungeordnetes Verhalten oder durch Unfleiß ihren Mitschülern Aergernis und schlechtes Beispiel geben, werden in besondere Classen („Sonderclassen") verwiesen. Wehe den Lehrern einer „Sonderclasse"! Strafmittel sind (außer Vermahnung und

Verweis) Einsperrung im Carcer, Androhung der Verweisung in die Sonderclasse und wirkliche Verweisung. „Die Schüler der Sonderclasse werden bei gegebener Voraussetzung nach Maßgabe der Allerhöchsten Verordnung vom 22. Juni 1872 behandelt und dem Strafrichter zur Bestrafung überwiesen." Verfechter eines Zwangsbesuchs auch für gewerbliche Fortbildungsschulen mögen in dem Münchener Project ihre Ideale erfüllt sehen, höchstens bedauern, daß Zwang nicht zugleich für die Fach-Abtheilung ausgesprochen ist. Die bis jetzt noch mangelnde Erfahrung wird lehren, wie weit man mit allen Zwangsmaßregeln kommt.*) Allerdings bestand in Bayern schon 1875 ein obligatorischer gewerblicher Fortbildungsunterricht an 120 von den 251 Schulen; der statistische Bericht sagt aber nichts über den Umfang dieses Unterrichts; es scheinen kleine Schulen zu sein, welche sich von den gewöhnlichen Ergänzungsschulen wenig unterscheiden. An den größeren Schulen, z. B. in Nürnberg, ist der Besuch und die Wahl der Fächer freiwillig. Der obenerwähnte Bericht über die Würzburger Schulen sagt in der einleitenden Chronik: „Im Jahre 1818/19, als die gesetzlichen Pflicht-Sonntagsschulen reorganisirt wurden, erklärte sich der Verein auf ein diesbezügliches Ansinnen gern bereit, auch die Leitung dieser Schulen, in welche alle der Werktagsschulpflicht Entwachsenen aufgenommen werden mußten, zu übernehmen. Nun ergab sich ein so bedeutender Zuwachs an Schülern, daß alsbald neue Elementarclassen errichtet und auch den Fachschulen neue Curse angereiht werden mußten. Von diesem Zeitpunct an war eine strengere Scheidung der Pflichtschulen von den freiwilligen geboten, die sich in kurzer Zeit befestigte." Also hat man früh die Erfahrung gemacht, daß das Zusammenschweißen einer auf elementarsten Unterricht angewiesenen Pflichtschule mit einer höher gehenden Lehranstalt nicht erfolgreich sein könne.

In Baden führen die gewerblichen Fortbildungsschulen den Namen „Gewerbeschulen", während unter „Fortbildungsschule" die gewöhnliche obligatorische Ergänzungsschule verstanden wird. Die Ansichten über Zwang oder Freiwilligkeit haben dort mancherlei Wandlungen durchgemacht. Die Errichtung von Gewerbeschulen in allen gewerbereicheren Städten des Landes war 1834 durch eine Regierungsverordnung verfügt worden, welche zugleich für sämmtliche Lehrlinge die Verpflichtung zum Besuch aussprach; nur bei einigen Gewerben waren Dispensationen von bestimmten Unterrichtsfächern gestattet. Lehrlinge, denen noch die nöthige Fertigkeit im Lesen, Schreiben und elementaren Rechnen fehlte, wurden zunächst in eine „Fortbildungsschule" gewiesen und daneben bloß für Zeichnungsstunden an der Gewerbeschule einstweilen zugelassen. Im Jahre 1868 haben andere landesherrliche Verordnungen den Besuchszwang aufgehoben, dagegen den Lehrmeistern die Verpflichtung neu eingeschärft, ihren Lehrlingen oder Arbeitern die erforderliche Zeit zum Schulbesuch zu gewähren. „An Geld bis zu 25 Gulden werden gestraft Arbeitgeber, welche ihre Arbeiter unter dem Alter von 17 Jahren, die nach Anordnung ihrer Eltern oder Fürsorger die Gewerbeschule besuchen sollen, an dem Besuche derselben verhindern oder davon abhalten." Die von der Regierung verfügte Beseitigung des Besuchszwangs hat keine durchgreifenden Folgen gehabt, denn bald nach Erscheinen der deutschen Gewerbeordnung ist von vielen, ja den meisten Gemeinden durch Ortsstatut der Zwang wieder eingeführt worden, allerdings mit Beschränkung. Um diese Erscheinung zu verstehen, muß ein wichtiger Umstand berücksichtigt werden. Mit Ausnahme der bedeutendsten badischen Gewerbeschule, in Pforzheim, hat das Land fast nur kleine Schulen dieser Art; 1873 zählte man in 44 Schulen rund 4300 Schüler, von denen auf Pforzheim allein mindestens 1100 zu rechnen sind. Den Aufwand für die Schule über den Ertrag eines mäßigen Schulgelds hat in der Regel die Gemeinde

*) An Schulen mit Freiwilligkeit (z. B. in Stuttgart) ist es nichts seltenes, daß strebsame Schüler, namentlich ältere, wöchentlich 14—15 Stunden nehmen, beim Tageszeichenunterricht sogar noch beträchtlich mehr. Was soll man aber mit Leuten anfangen, die zum Theil widerwillig, zum Theil mindestens ohne eigenen Lerntrieb, auf 13 Wochenstunden in Masse zur Schule getrieben werden?

zu bestreiten, obwohl unter Umständen auch ein Zuschuß aus Staatsmitteln erlangt werden kann. Nun hat ein Gesetz vom Jahr 1874 den gewöhnlichen Fortbildungsunterricht, welcher früher nicht in allen Gemeinden oder an manchen Orten nicht in genügender Weise ertheilt worden war, neu geregelt und ihn überall obligatorisch gemacht (wie schon unter II. erwähnt ist); Eltern und Lehrherren sind auch hier mit Geldstrafe bis zu 50 *M.* bedroht, falls sie dem Schulbesuch Hindernisse bereiten. Die Kosten der Fortbildungsschule fallen gänzlich auf die Gemeindekasse. Wenn nun die Gemeinde einer kleinen Stadt jedenfalls eine Fortbildungsschule unterhalten muß, so wird sie in gar manchen Fällen nicht in der Lage oder nicht gewillt sein, daneben noch eine Gewerbeschule gesondert bestehen zu lassen, deren freiwilliger Besuch bei geringer Einwohnerzahl vielleicht nicht hoch anzuschlagen wäre, und welche die in der Fortbildungsschule zu lehrenden Elementarfächer doch auch in sich aufzunehmen hat. Man verschmolz also an solchen Orten Gewerbeschule und Fortbildungsschule, wodurch der obligatorische Charakter der letzteren sich wieder auf die erstere übertrug, jedoch meist mit der Modification, daß schwache Gewerbeschüler von den über die Elementarfächer hinausgehenden Lehrgegenständen auf Verlangen dispensirt werden. So erklärt sich, daß in einer statistischen Uebersicht vom Jahr 1876 z. B. drei Städte von je 3000 Einwohnern mit 89, 151, 162 Gewerbeschülern aufgeführt sind,*) ein Städtchen von 1500 Einwohnern mit 77, und daß im nämlichen Jahr die Gesammtschülerzahl auf ungefähr 6100 angewachsen erscheint. Die Schülerzahlen in den einzelnen Städten fallen von Pforzheim an (1290) sehr rasch; es folgen Mannheim (436), Heidelberg (316), Freiburg (300), Konstanz (217), Baden (205); bei fünf Städten liegt die Zahl zwischen 200 und 150, bei achten zwischen 150 und 100, bei achtzehn zwischen 100 und 50, bei vieren unter 50 bis herab auf 31. Bezüglich der Lehrfächer an den Gewerbeschulen hat die neue Verordnung nichts wesentliches geändert. Der Unterricht, an die in einer Volksschule zu erwerbenden Kenntnisse anknüpfend, umfaßt Arithmetik, Geometrie mit geometrischem Zeichnen und Projectionslehre, Fachzeichnen, industrielle Wirtschaftslehre und Buchführung, nebst Uebungen in schriftlichem Aufsatz und mündlichem Ausdruck. Wo Bedürfnis vorhanden ist und die Mittel ausreichen, „kann Naturkunde, Mechanik und Modelliren hinzutreten." Die Schule soll drei, mindestens zwei Jahresclassen (je von Ostern zu Ostern) haben, jede Classe mindestens 6 Wochenstunden (Modelliren ungerechnet.) Ohne ausdrückliche Dispensation soll kein Schüler ein Lehrfach seiner Classe weglassen; nur ältere Schüler („Gäste") können sich einzelne Fächer verschiedener Classen wählen. Am Zeichenunterricht dürfen auch Knaben über 12 Jahren theilnehmen. Dispensation wird übrigens den eigentlichen Classenschülern sehr häufig ertheilt, auch an den größern Schulen. So besuchen z. B. in Pforzheim die Bijoutiers in der Regel weder Geometrie noch geometrisches Zeichnen, und im Jahresbericht von 1876/77 sind über 400 Schüler aufgeführt, welche nur Zeichenunterricht nehmen. Wieviele der in den Rahmen der Gewerbeschulen gelegten Unterrichtsfächer die einzelne Schule einführen kann, oder ob sie über diesen Rahmen noch hinausgehen will, hängt von den örtlichen Verhältnissen ab. — Merkwürdig ist, daß in Baden die Gewerbeschulen von einiger Bedeutung mit ihren Unterrichtsstunden in die Zeit der Werkstättenarbeit eingreifen. Pforzheim war damit schon längst vorangegangen; später sind mehr und mehr Schulen nachgefolgt. Man findet Lehrstunden Morgens zwischen 5 und 9 Uhr (im Winter 6 und 10 Uhr) oder 9—12 Uhr, Nachmittags von 1—4 Uhr oder 4—7 Uhr. Eine solche Stundenvertheilung würde unmöglich sein, wenn nicht von Anfang an den Lehrherren Verpflichtungen auferlegt gewesen wären. An Remonstrationen hat es nicht

*) Für eine dieser Städte (Müllheim) bestehen die betreffenden 89 Schüler aus „43 eigentlichen Gewerbeschülern, 11 Hospitanten und 35 Fortbildungsschülern." Wenn eine große Stadt mit wenigen Schülern angeführt ist (z. B. Karlsruhe bei 45 000 Einwohnern mit 164 Gewerbeschülern), so besagt dies, daß Gewerbeschule und Fortbildungsschule getrennt sind. (Karlsruhe besitzt übrigens auch eine eigentliche Kunstgewerbeschule.)

gefehlt, und es wird noch heute nicht verhehlt, daß die Einrichtung den Meistern beschwerlich fällt.*) — Die Schule in Pforzheim, welche bezüglich der Schülerzahl so weit über die übrigen badischen Schulen hinausragt, hat auch den umfänglichsten Lehrplan; derselbe enthält nicht nur sämmtliche in der allgemeinen Organisationsverordnung genannte Fächer (Modelliren sogar in zweifacher Richtung, nämlich erstlich das künstlerische Ornamenten-Modelliren in Thon und Wachs, dann Modelliren von Bauconstructionstheilen in Gips und Holz), sondern auch „Anleitung zum freien Entwerfen nach eigenen oder gegebenen Motiven, Malen von Flach-Ornamenten und kunstgewerblichen Gegenständen, Stilstudien für Graveure und Bijoutiers"; den drei ordentlichen Classen der Schule ist eine „Vorclasse" unterlegt; außerdem ist an die Anstalt ein besonderer Handelscurs angeschlossen, sowie ein „vorbereitender Curs im Zeichnen", der aber in der Regel nur von Knaben der obersten Volksschulclassen besucht wird. Auffallen könnte, daß sogar an dieser größten Gewerbeschule Badens ein Ortsstatut wenigstens zwei Kategorien von Lehrlingen zum Besuch verpflichtet: die „Angehörigen der Baugewerbe im ganzen Umfang", und die „Mechaniker und Maschinenbauer".**) Allein es wird sich sogleich zeigen, daß die bedeutende Frequenz der Anstalt wesentlich auf Freiwilligkeit zurückzuführen ist. Rechnet man zu den „Baugewerben im ganzen Umfang" außer der Glaserei und der gesammten Schlosserei noch die ganze Schreinerei (obschon hier Bauschreiner und Kunstschreiner zu trennen wären und bei der Schlosserei die Jahresberichte selbst zwischen „Maschinenschlossern" und „Schlossern" schlechtweg unterscheiden), so ergiebt sich aus dem Jahresbericht über das Schuljahr 1875/76 (welcher eine Zusammenstellung der Schüler nach ihren Gewerben enthält), daß unter den 1290 Schülern nur 139 als verpflichtete gezählt werden könnten, also noch nicht 11 Procent der Gesammtzahl. Dagegen ist der Hauptindustriezweig Pforzheims, die Bijouterie, mit 798 freiwillig erschienenen Angehörigen (Gold- und Silberarbeitern, Graveuren, Guillocheuren) vertreten. Dem Jahresbericht über 1876/77 fehlt die Gruppirung nach Gewerben; da aber in den speciellen Schülerverzeichnissen der Classen die Berufsarten angegeben sind, lassen sich unter den 1217 Schülern die verpflichteten herausfinden; ihre Zählung ergiebt 116, mithin wenig über 9½ Procent der Gesammtzahl. Allerdings wachsen die beiden Procentzahlen, wenn man von den Gesammtschülerzahlen für 1875/76 und 1876/77 die den Zeichnungsvorcurs bildenden Knaben (254 und 277) und die bloß den Handelscurs besuchenden Schüler (43 und 37) in Abzug bringt; es bleiben dann als eigentliche Gewerbeschüler 993 und 903, von denen die verpflichteten 14 Procent und nahezu 13 Procent ausmachen; doch beweist selbst diese strengere Vergleichung, wie wenig Einfluß auf das Ganze die Besuchsverpflichtung geäußert hat, und überdies weiß man ja gar nicht, wieviele Baugewerksleute und Mechaniker auch ohne Zwang gekommen wären.***)

---

*) Bei späterer Gelegenheit wird auf die Sache zurückzukommen sein.

**) Im Programm der Schule ist dieser Umstand nicht angeführt; die obige Notiz beruht auf einer Privatmittheilung aus sicherster Quelle. Man hat für jene Lehrlinge Verpflichtung ausgesprochen, „um eine größere Regelmäßigkeit des Besuchs zu erzielen."

***) Der Jahresbericht von 1876/77 erwähnt (S. 4), die Anstellung von zwei weiteren Lehrern sei nöthig geworden, weil der Besuch „infolge des gesetzlich vorgeschriebenen Fortbildungsunterrichts" gegen früher ein zahlreicherer geworden sei. Bei der Unterscheidung zwischen „Fortbildungsschule" und „Gewerbeschule", und da in Pforzheim eine Fortbildungsschule nicht fehlt, kann dies nur so verstanden werden, daß von den gesetzlich zum Besuch der Fortbildungsschule verpflichteten Lehrlingen viele freiwillig sich der Gewerbeschule (deren Benützung von jenem Besuch dispensirt) zuwenden, also, in Aussicht auf größeren Gewinn für ihre Bildung, eine größere Stundenzahl auf sich nehmen. (Aus der Wahl der neuen Lehrer — eines Volksschullehrers und eines artistisch gebildeten Mannes — und einigen späteren Notizen des Berichts ist zu schließen, daß durch das Hinzutreten von Fortbildungsschülern sich hauptsächlich der Besuch der Elementarfächer und des Zeichnens vermehrt habe; denn die Gesammtfrequenz stand etwas unter der des Vorjahrs.)

Im Großherzogthum Hessen sind „Handwerkerschulen" 1837 durch den „Großherzoglichen Landesgewerbeverein"*) in Anregung gebracht worden, indem der Verein vorschlug, den Einnahmeüberschuß aus der hessischen Gewerbeausstellung jenes Jahres auf Gründung sonntäglicher Zeichnungsschulen für Handwerker in den Städten Darmstadt, Mainz und Gießen zu verwenden, wobei für die spätere Unterhaltung auf Schulgelder und Zuschüsse aus Gemeindemitteln gerechnet war. Solche Schulen kamen in Darmstadt und Gießen 1838 zustande, in Mainz 1841; sie fanden eine über Erwarten lebhafte Theilnahme von Seiten der Lehrlinge und Gesellen, und ebendeshalb baldige Nachahmung an andern Orten des Landes; auch wurden nach und nach für Rechnen, Geometrie, Geschäftsstil Abendstunden an Wochentagen zugefügt, und die größeren Städte nahmen noch Unterricht in darstellender Geometrie auf. Im Jahre 1848 bestanden bereits 21 Handwerkerschulen im Lande; ein Drittel dieser Schulen gab ihren Unterricht unentgeltlich, die übrigen erhoben ein Schulgeld von höchstens 30 kr. monatlich für den gesammten Unterricht. Seitdem hat sich die Zahl der Schulen mehr als verdoppelt; ein mäßiges Schulgeld wird jetzt überall bezahlt. Genöthigt zum Eintritt in eine Handwerkerschule ist niemand. — Der Landesgewerbeverein, und insbesondere der langjährige Secretär desselben, Oberbaurath Rössler, in Verbindung mit dem Architekten Fink zu Darmstadt (jetzigem Secretär), hat für die Förderung der hessischen Handwerkerschulen rührige Thätigkeit entwickelt, welche auch den Fortbildungsschulen anderer Staaten zugute gekommen ist, indem die vom Verein durch die genannten Männer herausgegebenen „Vorlegeblätter für Handwerkszeichenschulen" und „Musterzeichnungen für Techniker" fast überall benützt worden sind. Der Verein überläßt diese Blätter den hessischen Handwerkerschulen zu sehr ermäßigtem Preise oder ganz unentgeltlich und leistet den meisten Schulen auch namhafte Geldunterstützungen. In den Städten, in denen ein Local-Gewerbeverein besteht, ist diesem die Leitung der Handwerkerschule übergeben.**) — Nach einem amtlichen Verzeichnis zählte im Jahr 1876 das Großherzogthum 45 solcher Schulen mit ungefähr 2600 Schülern, die bevölkertsten in Mainz (420 Schüler), Offenbach (174 Sch.), Darmstadt (150 Sch.), Gießen (114 Sch.), Groß-Gerau (101 Sch.), wobei auffällt, daß Gießen (mit über 12 000 Einwohnern) nur 13 Schüler mehr aufweist als Groß-Gerau (mit 2500 Einwohnern). Offenbach hat neben der Handwerkerschule eine „Kunst-Industrie-Schule", welche 1876 von 40 Schülern besucht war. Bei Darmstadt ist zu beachten, daß dort für Bauhandwerker eine besondere Schule (im Winter) besteht. Von den übrigen 40 Schulen des Verzeichnisses erreicht keine die Schülerzahl 100; bei 25 Schulen bleibt sie unter 50; die kleinste Zahl ist 16.

Im Königreich Sachsen sind eigentliche gewerbliche Fortbildungsschulen noch selten. Die am frühesten ausgebildete besteht seit 1830 in Chemnitz, gegründet vom „Handwerkerverein" der Stadt, welcher auch bis nach 1860 neben einem unbedeutenden Staatsbeitrag die Unterhaltungskosten fast ausschließlich trug. (Später ist der Staatsbeitrag erhöht worden, neuestens bis auf 3900 *M.*) Der Besuch ist freiwillig, das Schulgeld gering. Sonntags erhalten Lehrlinge und Gesellen in zahlreichen Classen Unterricht im Freihandzeichnen, geometrischen Zeichnen, Fachzeichnen für Schlosser, Tischler und Bauleute; an Wochenabenden wird gelehrt Rechnen, Deutsch, Geographie, Geschichte, Physik, Chemie, Buchhaltung, Französisch. An die Anstalt ist seit 1874 als besondere Abtheilung die allgemeine Fortbildungsschule (Ergänzungsschule) angeschlossen, welche

*) Der Verein, obwohl eine freie Verbindung von Privatmännern, welche bestimmte Jahresbeiträge leisten, steht in officieller Beziehung zum Ministerium des Innern, als das Organ, durch welches die Staatsregierung sich Berichte und Gutachten über gewerbliche Angelegenheiten erstatten läßt. Die „Centralstelle" des Vereins, bestehend aus dem „Präsidenten" und dem „Generalsecretär", wird von der Regierung ernannt.

**) Vgl. „Die Handwerker-Fortbildungsschulen im Großherzogthum Hessen", herausgegeben von der großherzoglichen Centralstelle für die Gewerbe; Darmstadt 1873. (Erschienen aus Anlaß der großen Industrie-Ausstellung zu Wien.)

in drei Jahresclassen am Sonntag und an einem Wochenabend Unterricht giebt (Sonntags Zeichnen 2 St., Abends Rechnen, Deutsch, etwas Geographie und Geschichte). Obgleich der Besuch dieser Abtheilung für die Lehrlinge der Stadt obligatorisch ist, wird doch ein Schulgeld von jährlich 1½ *M.* bezahlt; im übrigen fallen die Kosten ganz auf die Commune. Wenn junge Leute eine weitergehende Ausbildung suchen als die (freiwillige) gewerbliche Fortbildungsschule („Handwerkerschule") gewähren kann, so finden sie hiezu Gelegenheit an der „Gewerbezeichenschule" (Freihandzeichnen 4 St., geometrisches Zeichnen mit Projectionslehre 4 St., architektonische Formenlehre 2 St., neuestens auch Modelliren 4 St.), oder an der (dreiclassigen) „Baugewerkschule", welche beide (gleich der einerseits für Maschinenbau, Spinnerei und Weberei, andererseits für chemische Technik vorbereitenden „Werkmeisterschule") Bestandtheile der „K. höheren Gewerbeschule" sind. — In Dresden besteht eine Schule für Zeichnen, Schreiben, Deutsch, Rechnen, Geometrie, Physik; sie unterrichtet Sonntags den ganzen Vormittag und an einem Werktagsabend. (Eine zweite ähnliche Schule etwas geringeren Umfangs soll in neuester Zeit in eine Privatanstalt sich verwandelt haben.) Aus einer ursprünglich an die polytechnische Schule angelehnten Zeichen- und Modellirschule ist, nach successiver Erweiterung, 1876 eine selbständige „Kunstgewerbeschule" geworden. — Die in Leipzig (um 1850) von der „polytechnischen Gesellschaft" eingerichtete und noch jetzt von dieser (unter Staatszuschuß) geleitete „Sonntagsgewerbeschule" hatte sich ursprünglich von einer gewöhnlichen Sonntagsschule nur durch Zugabe einigen Zeichenunterrichts unterschieden; jetzt ist dieser Unterricht wesentlich erweitert und nach Gewerben gegliedert, auch Unterricht in Modelliren, deutscher Sprache, Rechnen, Geometrie, Physik eingeführt. (Freiwilligkeit und Schulgeld; doch wird verlangt, daß die in einer allgemeinen Ergänzungsschule zu erwerbenden Elementarkenntnisse vorhanden sind.) Eine andere, 1875 von den Behörden Leipzigs unter dem Namen „städtische Gewerbeschule" gegründete Anstalt macht den Versuch, zwischen den Austritt aus der Volksschule und den Eintritt in eine Lehre ein Schuljahr mit Tagesunterricht von wöchentlich 36 Stunden einzuschalten, nach dessen Absolvirung die zu Lehrlingen gewordenen Schüler noch Abendunterricht in zwei Jahresclassen (je 14 St., also wahrscheinlich mit Benützung des Sonntags) erhalten sollen, und für ein viertes Jahr sind „Fachcurse" (in welche sich die Schüler nach ihren Gewerben theilen) vorgesehen.*) Der Eintritt in die Anstalt kann, wie sich von selbst versteht, nur ein freiwilliger sein. Die Erfahrung muß lehren, ob sich Eltern genug finden, welche geneigt sind, den Beginn der Werkstättenlehrzeit um ein Jahr verschieben zu lassen, und ob nachher die in die Werkstätte übergetretenen Lehrlinge in ihrer Mehrzahl bei dem gehäuften Unterricht der „Abendschule" ausharren. — Die sächsische Staatsregierung hat 1873 aus Anlaß der Wiener Ausstellung einen Bericht über den Stand des Unterrichtswesens im Königreich veröffentlicht. In diesem sind 22 „gewerbliche Forbildungsschulen" aufgeführt, mit Notizen über das Jahr 1872. Von den aufgezählten Schulen sind aber acht zugleich specielle Berufsschulen (6 Webschulen, 2 Posamentirschulen), auch die Schule in Markneukirchen ist mitgezählt, welche (für die dort vorherrschenden Geigen- und Blasinstrumentenmacher) nur im Zeichnen und in der Musik Unterricht giebt.**) Unter den übrigen 13 Schulen (meist „Sonntagsschulen" genannt, obgleich sie gewöhnlich auch Werktagsabende verwenden) zeigen für das genannte

*) Der Entwurf des Lehrplans ist folgender: a) Tagesschule: 18 St. Freihand- und constructives Zeichnen, 6 St. Sprachen (Deutsch und Französisch), 6 St. Mathematik (Arithmetik und Geometrie), 2 St. Physik, 2 St. Chemie, 2 St. Geographie und Geschichte. b) Abendschule: im ersten Jahr 8 St. Freihand- und constructives Zeichnen, 2 St. Deutsch, 2 St. Französisch, 2 St. Geographie und Geschichte; im zweiten Jahr 8 St. Zeichnen, 2 St. Deutsch, Geschäftsstil und Buchführung, 2 St. Französisch, 2 St. „Mathematik und technische Gewerbekunde." c) Fachcurse: 14 St. Modelliren, 4 St. Baukunde und Architekturzeichnen, 4 St. Mechanik und Maschinenzeichnen.

**) Im ganzen bestehen im Königreich 44 Berufsschulen, darunter 9 Webschulen, 30 Klöppelschulen.

Jahr die stärkste Frequenz die Handwerkerschule in Chemnitz (1126 Schüler), die Schule der polytechnischen Gesellschaft in Leipzig (680 Sch.), dann die in Dresden (300 Sch.), Plauen (240 Sch.), Frankenberg (215 Sch.), Glauchau (203 Sch.), Werdau (177 Sch.). Die nicht schon früher erwähnten Schulen haben ähnliche Lehrpläne wie jene.

In Preußen haben die gewerblichen Fortbildungsschulen noch nicht den richtigen Bestand gewonnen. Zwar werden schon in den „Verhandlungen des Vereins zur Beförderung des Gewerbfleißes in Preußen" von 1854 ausführliche Nachrichten über „Handwerker-Fortbildungsschulen", auf den Stand des Jahres 1853 bezüglich, gegeben; allein die Nachrichten selbst zeigen, daß die mit jenem Namen belegten Schulen (deren 220 mit rund 18 000 Schülern aufgezählt werden) wenig über eine gewöhnliche Ergänzungsschule hinausgegangen sind, denn die allermeisten derselben gaben bloß sonntäglichen Unterricht und dieser beschränkte sich in der Regel auf Rechnen, Schreiben und etwas Zeichnen. Einzelne der Schulen wurden von Vereinen oder auch von Privaten unterhalten, die überwiegende Mehrzahl erlangte die Mittel zu ihrem Unterhalt theils aus den eingehenden Schulgeldern, „deren Erhebung sich durchgehends als der Regelmäßigkeit des Schulbesuchs förderlich erwiesen hat," theils aus Beiträgen der betreffenden Gemeinde. Eine Minderzahl von Schulen hatte neben den genannten Fächern noch einen andern Lehrgegenstand oder auch mehrere aufgenommen; es findet sich angeführt Geometrie, Naturlehre, Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Geschäftsaufsatz, Gewerbekunde, Gesetzeskunde, Buchhaltung, Bauconstruction, auch Religion und Singen; dagegen fehlt bei manchen Schulen das Zeichnen, während einige nichts als Zeichnen lehrten; Modelliren wurde 1853 nur an zweien der 220 Schulen gelehrt. Die Zahl der Schulen scheint eine Zeit lang ziemlich rasch gestiegen zu sein, da schon für das Jahr 1855 deren 232 angegeben sind; von einer Erweiterung ihres Lehrplans ist aber nichts bekannt geworden;*) die bedeutenderen fanden sich von jeher in den Städten, welche Provinzialgewerbeschulen besitzen. (Es ist nämlich mit jeder preußischen Provinzialgewerbeschule eine Handwerkerfortbildungsschule verbunden, an welcher von Lehrern der erstern ein Abendunterricht, ein- oder zweimal in der Woche, je zweistündig, zu ertheilen ist.) Berlin hatte 1855 drei sonntägliche Schulen mit zusammen 43 Lehrern (größtentheils von den höheren Schulen der Stadt) und rund 1300 (freiwilligen) Schülern; der Unterricht (8—1 Uhr) gliederte sich in verschiedene Abtheilungen oder Curse, je mit 2 St. Zeichnen, neben welchem im Elementarcurs Schreiben, Rechnen und deutsche Sprache gelehrt wurde, in einem höhern Curs Rechnen, Geometrie, Stereometrie, wieder in einem andern Mechanik, Physik und Chemie; ein besonderer Curs (ohne Zeichnen) war für junge Kaufleute bestimmt und gab Unterricht in fremden Sprachen, deutscher Literatur, Geographie, Geschichte und Handelsfächern. Diese Schulen, städtische Anstalten ohne Staatszuschuß, gehörten damals zu den bestorganisirten Fortbildungsschulen in Preußen; sie werden seitdem mindestens nicht zurückgegangen sein. Mit der Einverleibung Hannovers in Preußen sind gegen 30 früher sogenannte „Gewerbeschulen" zugewachsen, welche übrigens außer Zeichnen, Rechnen und Schreiben nur einigen Unterricht in Geometrie und Naturlehre aufzuweisen hatten; ein nach seinen verschiedenen Zweigen ausgebildeter Zeichen- und Modellirunterricht war einzig in der Stadt Hannover vorhanden gewesen. Auch Frankfurt hatte ein paar gewerbliche Schulen mäßigen Umfangs mitgebracht. Aus Kurhessen sind einige auf Bauhandwerker berechnete Fortbildungsschulen und die gut eingerichte Zeichenschule Hanau's mit herübergekommen. In Holstein besteht zu Altona seit 1801 eine gewerbliche Sonntagsschule, welche 1855 durch Zugabe von Abendstunden und Einführung neuer Unterrichtsfächer wesentlich erweitert worden ist und 1876 die Schülerzahl 550 hatte. Wie auf diese Schule, so hat auch auf die „Schule des Gewerbevereins" zu Kiel (gegründet 1845, reorganisirt

*) Im Winter 1873/74 sollen im preußischen Staate 411 „gewerbliche Fortbildungsschulen" vorhanden gewesen sein; aus anderweitigen Notizen geht jedoch hervor, daß der Name öfters in sehr bescheidenem Sinne zu deuten ist.

1873, im Jahr 1875/76 besucht von 370 Schülern unter 14 Lehrern) das Beispiel Hamburgs vortheilhaft eingewirkt. In den älteren Theilen Preußens hat sich in neuerer Zeit Breslau durch Errichtung einer gut organisirten „Gewerblichen Zeichenschule" bemerklich gemacht, welche — nur auf Kunstgewerbe berechnet — Sonntag Vormittags, an den Werktagen Morgens 6—8 Uhr und Abends 7—9 Uhr im Zeichnen und Modelliren Unterricht giebt; die Schule ist städtisch, doch vom Staate unterstützt; sie hatte 1876 drei Lehrer, 105 Schüler und 35 Schülerinnen. — Die Unzulänglichkeit der preußischen Fortbildungsanstalten ist im Lande selbst je länger je mehr gefühlt worden, wenn auch nicht immer in den zunächst betheiligten Kreisen der Bevölkerung. Nach dem Erscheinen der deutschen Gewerbeordnung gaben sich die Provinzialbehörden Mühe, die Städte zur Errichtung von obligatorischen Fortbildungsschulen auf Grund der §§ 106 und 142 anzuregen; es wollte aber nicht recht gehen. „Die Communen sollten die Mittel für die Schulen selbst aufbringen, sollten Lehrkräfte und Lehrmittel, die in Wirklichkeit nicht vorhanden sind, schaffen, und so wurde auch auf diesem Wege nichts gefördert. Da nahm sich denn das Cultusministerium im Jahr 1874 der Sache an, und zum ersten Male erschien in Preußen eine Ministerialverfügung, in welcher feste Grundzüge für die Einrichtung gewerblicher Fortbildungsschulen gegeben wurden."*) Diese Grundzüge enthalten im wesentlichen das Folgende. Die normal eingerichtete Schule hat I. eine Unterstufe, welche „thunlichst sämmtliche Lehrgegenstände der Oberclassen gehobener Volksschulen" (mit Ausnahme der Religion) umfassen soll, und II. eine Oberstufe, deren Lehrfächer nach den gewerblichen Verhältnissen des betreffenden Orts zu wählen sind. Jede der beiden Stufen kann sich in mehrere Classen gliedern. Bei der Oberstufe wird unterschieden zwischen „gewerblicher Fortbildungsschule in weiterem Sinne", welche, neben den Gegenständen der unteren Stufe (doch wohl in weiterer Fortführung?), „namentlich Physik und Chemie, bürgerliches und kaufmännisches Rechnen, Buchführung und Handelscorrespondenz", nach Bedürfnis auch fremde Sprachen, zu lehren hat, und der „eigentlichen Handwerker-Fortbildungsschule;" in letzterer „bildet der Zeichenunterricht den Hauptlehrgegenstand und sollen auf denselben womöglich 8 W.-St. verwendet werden."**) Die gleiche Stundenzahl aber „ist der Fortsetzung des Unterrichts in den zu I. bezeichneten Lehrgegenständen zu widmen. Insbesondere ist neben dem Unterricht im Rechnen und den Naturwissenschaften der Einführung der Zöglinge in die Geschichte und die Volksliteratur ihres Vaterlands eine besondere Sorgfalt zuzuwenden." Auf der Unterstufe hat jeder Schüler an sämmtlichen Unterrichtsgegenständen (Stundenzahl ist nicht genannt) theilzunehmen; Schüler der Oberstufe „können von der Theilnahme an dem Unterricht in den ihren Beruf nicht unmittelbar berührenden Gegenständen dispensirt werden."***) Ein Schüler kann, ohne zuvor die Unterstufe durchlaufen zu haben, sofort in die Oberstufe

*) Die eben citirten Sätze sind der inhaltreichen Schrift Dr. Nagels entnommen: „Die gewerblichen Fortbildungsschulen Deutschlands. Reisestudien und Reformvorschläge. Eisenach, 1877." Ihr verdankt der vorliegende Aufsatz auch sonst werthvolle Notizen.

Die nachherigen Anführungen geben Stellen aus den „Grundzügen" nach dem officiellen Wortlaut.

**) „Wo dies ausführbar ist und der Unterricht in mindestens zweijährigem Cursus fortgeführt werden kann, ist als Ziel anzusehen: im Freihandzeichnen Sicherheit und Fertigkeit in der Darstellung von Flachornamenten, Blattformen, einfachen Körpern, Gefäßen und Geräthen nach der Natur; im Zirkelzeichnen .... Fertigkeit in der Darstellung von einfachen Körpern, Holzverbindungen und Maschinentheilen."

***) „Doch ist dabei zu vermeiden, daß sie ihre Theilnahme auf die ausschließlich auf das Berufsleben gerichteten Gegenstände beschränken. Es ist vielmehr darauf zu halten, daß jeder Schüler sich auch an dem Unterrichte betheilige, welcher die Befestigung seiner sittlichen Tüchtigkeit zur Aufgabe hat."

eintreten, wenn er die entsprechende Vorbildung mitbringt.*) Die den Grundzügen vorausgehende Verfügung giebt Bestimmungen über Bewilligung von Zuschüssen aus Staatsmitteln. Staatszuschuß kann nur solchen gewerblichen Fortbildungsschulen in Aussicht gestellt werden, welche 1) nach einem in Gemäßheit der „Grundzüge" entworfenen und von der K. Regierung genehmigten Lehrplan arbeiten, 2) den Besuch auf Grund eines Ortsstatuts obligatorisch machen, 3) von der Gemeinde in der Art bedacht sind, daß diese die Kosten für Local, Heizung und Beleuchtung allein trägt und außerdem für die übrigen Zwecke der Schule mindestens den gleichen Betrag leistet wie der Staat. Ob Schulgeld einzuführen sei oder nicht, ist nicht gesagt; man darf also Unentgeltlichkeit vermuthen. Ebensowenig ist erwähnt, ob und wie im Sommer die Stundenzahlen zu vermindern sind, oder ob die Schule vielleicht während einiger Sommermonate ganz auszusetzen hat. Die Verfügung schließt mit dem Satze: „Wenn ein Staatszuschuß zur Höhe von 500 Thalern oder darüber beantragt wird, was voraussichtlich nur in vereinzelten Fällen geschehen dürfte, ist der Etat der Anstalt zur Prüfung und Feststellung einzureichen." — Ueber die bisherige Wirkung dieser Verfügung ist noch nichts weiter bekannt geworden, als daß die 1874 für Zuschüsse ausgeworfene Summe von 150 000 *M.* im Jahre 1876 noch nicht verbraucht war. Künftiger Erfolg wird wesentlich davon abhängen, ob man daran festhält, die auf Freiwilligkeit gegründeten Schulen vom Genuß eines Staatsbeitrags auszuschließen,**) und ob man auf den

---

*) „Solchen Zöglingen ist erforderlichenfalls ausnahmsweise die gleichzeitige Theilnahme an dem Zeichenunterrichte auf der Unterstufe zu gestatten." Aus diesem Zusatz erfährt man, daß auch schon an der Unterstufe das Zeichnen einen Lehrgegenstand bildet; und demnach müßte man ferner schließen, daß in ganz Preußen Zeichenunterricht an den „Oberclassen gehobener Volksschulen" als ordentliches Lehrfach eingeführt sei.

**) Zwar sagt bezüglich des verlangten obligatorischen Charakters die Verfügung: „Von dieser Bedingung darf ausnahmsweise nur da abgesehen werden, wo nach Lage der Verhältnisse mit Bestimmtheit zu erwarten ist, daß die betreffende Schule auch ohne Schulzwang allgemein besucht sein werde, daß also die Absicht der bezüglichen Bestimmungen auch ohne zwingendes Ortsstatut zu erreichen sei." Aber wird es irgendwo eine größere, ja auch nur eine mittlere Stadt geben, deren Behörde „mit Bestimmtheit" erwarten und aussprechen kann, daß ohne Zwang die Schule „allgemein" (nicht etwa bloß „zahlreich") werde besucht werden?

Dem Fernerstehenden bleibt überhaupt verschiedenes unklar. Man könnte versucht sein, die „Unterstufe" als allgemeine Ergänzungsschule zu verstehen, denn ihr Lehrplan zeigt nichts gewerbliches außer dem nicht einmal direct genannten Zeichnen, welchem jedoch, auch wenn die Unterstufe mehrere aufeinanderfolgende Jahresclassen zustande bringen sollte, neben „sämmtlichen Lehrgegenständen der Oberclassen gehobener Volksschulen" nur ein spärlicher Raum verbleiben könnte. Dieser Auffassung steht aber entgegen, daß die Verfügung ausdrücklich für „gewerbliche" Fortbildungsschulen erlassen ist, und daß die Grundzüge auch schon der Unterstufe die Aufgabe vorzeichnen: die allgemeine Bildung des Zöglings „im Hinblick auf seinen Beruf" zu fördern. Soll nun in einer Stadt die Unterstufe der „gewerblichen Fortbildungsschule" eine allgemeine Ergänzungsschule entbehrlich machen, oder soll eine solche neben jener bestehen? Im ersten Fall scheint der so viele Gegenstände umfassende Lehrplan, welcher — wenn nicht etwa mehrjähriger Besuch der Unterstufe vorgeschrieben und der Lehrstoff hienach vertheilt wird — jedenfalls sämmtliche Abende der Woche in Anspruch nehmen würde, für den Standpunct einer Ergänzungsschule zu hoch gegriffen. Im zweiten Fall wäre nicht abzusehen, warum Besuchszwang, welcher jedenfalls für die Ergänzungsschule vorauszusetzen ist, auch für die andere, höher gehende Schule gelten müßte. Auf der Oberstufe ist bei der „eigentlichen Handwerker-Fortbildungsschule" von einem „mindestens zweijährigen" Cursus die Rede; demnach muß die Fortführung in einem dritten, vielleicht vierten Jahr mit in Aussicht genommen sein. Bis zu welchem Lebensalter soll nun der Zwang zum Besuch dauern? Man vermißt eine Bestimmung der Grenze. Wenn vielleicht schon die Unterstufe zwei Jahresclassen hat und ein auf die Oberstufe vorgerückter Schüler dort auch nur zwei Jahre verweilt, so ist er 18 Jahre alt geworden, also in der Regel nicht mehr Lehrling. — Noch ein anderer Punct bleibt schwer verständlich. Die Verfügung nimmt an, die Forderung eines Staatszuschusses „zur Höhe von 500 Thlr. und darüber" werde „nur in vereinzelten Fällen" vorkommen. Liegt darin nicht die Voraussetzung, genügende Schulen nach den Vorschriften der „Grundzüge" dürften sehr

Einzelheiten der „Grundzüge" streng besteht. Wenn nur einmal Schulen von bestimmter Organisation in Gang kommen, wird die Erfahrung zu ihrem Rechte gelangen und gar manches naturgemäß regeln, was ohne sie auch der beste Wille nicht gebieten, wenigstens nicht durchsetzen kann.*)

---

selten entstehen? Man mag rechnen wie man will, der einem Staatsbeitrag von 500 Thlr. entsprechende Gesammtaufwand von 1000 Thlr. über die der Gemeinde allein obliegenden Leistungen (Heizung, Beleuchtung) erweist sich bei irgend bedeutenden Verhältnissen als unzureichend. Lassen wir die oben geäußerten Vermuthungen über Mehrjährigkeit jeder Stufe fallen, bringen wir nur je ein Jahr für die Unter- und Oberstufe in Anschlag, so kann es doch in einer mittelgroßen Stadt, wenn alle Lehrlinge in die Schule gezwungen werden, ohne Paralleltheilung nicht abgehen; man hat also die Lehrstunden verdoppelt zu denken. Nehmen wir ferner an, die Unterstufe erhalte nur 6 W.-St. (2 für Zeichnen, 4 für die anderen verlangten Gegenstände), die Schule sei nur 9 Monate im Gang (wie an der nach Erscheinung der Verfügung eingerichteten Schule in Elbing, von Anfang September bis Ende Mai), so ergeben sich — da der Oberstufe 16 W.-St. angewiesen sind — für den ganzen Cursus von 36 Wochen mit Berücksichtigung der Paralleltheilung 1584 Stunden; also könnte aus den 1000 Thalern noch nicht die Lehrerbelohnung bestritten werden, selbst wenn man für die Stunde durchschnittlich bloß 2 ℳ zu bezahlen hätte; man wird aber doch nicht die Unterrichtsertheilung den Wenigstnehmenden übertragen wollen. Dann giebt es noch Verwaltungskosten, Aufwand für Nachschaffung von Lehrmitteln, für Verbrauchsmaterialien beim chemischen und physikalischen Unterricht u. s. f. Und eine Schule, bei welcher die für obige Ueberschlagsrechnung gemachten Annahmen zuträfen, wäre noch lange nicht von der Art, daß sie den Anforderungen und Andeutungen der Grundzüge in vollem Umfang entsprechen könnte. Demnach müßte für eine den Grundzügen völlig Genüge leistende Schule entweder das der Nennung von 500 Thlr. angefügte „Darüber" sehr reichlich zur Geltung kommen, oder die Gemeinde hätte außer den Beleuchtungs- und Heizungskosten ein Mehrfaches des Staatsbeitrags aufzuwenden, wozu sie vielleicht keine große Lust mehr haben möchte, nachdem ihr bezüglich der inneren Organisation die Hände so sehr durch specielle Vorschriften gebunden sind. (Bei der gewerblichen Fortbildungsschule zu Stuttgart, einschließlich der Abtheilung für Mädchen, beträgt der von Behörden geleistete jährliche Aufwand, allerdings mit Einrechnung von Beleuchtung und Heizung, über 32 000 ℳ, der Staatszuschuß also über 16 000 ℳ.)

*) Sehr beachtenswerth ist eine in der schon genannten Schrift Nagels mitgetheilte Resolution, welche 1875 der „Gewerbetag" der Provinz Schlesien einstimmig gefaßt hat, nachdem die Forderung der „Grundzüge", 16 Stunden wöchentlich zum Unterricht in der Oberstufe anzusetzen, besprochen worden war und allgemeinen Widerspruch gefunden hatte. Die Resolution lautet:

> „Die unterm 17. Juni 1874 von dem Herrn Cultusminister erlassenen Grundzüge für die Einrichtung gewerblicher Fortbildungsschulen, von welchen die Gewährung von Staatszuschüssen abhängig gemacht wird, enthalten Bestimmungen, welche für die in unserer Provinz bestehenden Handwerkerfortbildungsschulen unerfüllbar sind. Theils stellen sie die für diese Schulen gesteckten Ziele wegen der in der Regel mangelhaften Vorbildung der Schüler zu hoch, theils sind die Anforderungen an die Zeit, welche der Besuch einer derartig eingerichteten Schule erfordert, so bedeutend, daß sie ohne tiefgreifende Schädigung der Interessen der selbständigen Gewerbtreibenden nicht erfüllt werden können. Es wird anheimgestellt, eine Aenderung dieser Bestimmungen durch eine Petition bei dem Herrn Cultusminister anzustreben."

Ob die Petition von irgend einer Folge gewesen sei, weiß die Nagel'sche Schrift nicht anzugeben. Zu erwähnen ist aber nach dieser Schrift noch, daß gerade der schlesische Gewerbetag in seinen periodischen Versammlungen seit 1862 sich vielfach mit der Frage gewerblicher Fortbildung beschäftigt hat. Eine ihm 1864 vorgelegte Denkschrift, in welcher neben obligatorischen Nachhülfeschulen freiwillige Fortbildungsschulen unter ausführlicher Begründung empfohlen waren, hatte zur Folge, daß in einer späteren Versammlung eine Resolution in diesem Sinne gefaßt wurde. Freilich geriethen die Ansichten wieder ins Schwanken, nachdem sich ergeben hatte, daß die Gewerbtreibenden selbst zu wenig Interesse für die Schulen hegten, und so konnte der Gewerbetag von 1873 einem auf Petition gerichteten Antrag beitreten, welcher unmittelbar hintereinander zwei sich widersprechende Sätze aufstellte, nämlich: „der Gewerbetag hält den Schulzwang für allein geeignet, die gewerblichen Fortbildungs- und Nachhülfeschulen zu fördern," und dann: „der Gewerbetag sieht in der Organisation der württembergischen Fortbildungsschulen ein Vorbild und glaubt, in

Anders als in Preußen ist man in Hamburg vorgegangen, wo vor mehr als hundert Jahren ein Privatverein den ersten Grund zu gewerblichen Lehranstalten gelegt hat. Die „Hamburgische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe", 1765 gestiftet von zehn Bürgern (darunter vier Gelehrte, ein Architekt, zwei Senatoren), eröffnete schon 1767 mit 12 Schülern eine Zeichenclasse, zunächst für Bauzeichnen. Aus diesem unscheinbaren Anfang entwickelte sich unter Obhut der Gesellschaft bis 1864 durch stetigen Zuwachs ein Complex von Sonntags- und Abendclassen für verschiedene Zweige des freien, geometrischen und fachmäßigen Zeichnens (je 4—8 W.-St.), denen seit 1838 zwei Classen für Mathematik und für Mechanik (je 2 W.-St.) zur Seite standen; 1854 kam Bossiren und Modelliren hinzu (3 W.-St.), 1858 Perspectivlehre (2 W.-St.). Man war Schritt vor Schritt den zu Tage tretenden Bedürfnissen und den in gewerblichen Kreisen selbst laut werdenden Wünschen gefolgt, ohne vages Experimentiren. Schulgeldzahlung neben Freiwilligkeit des Eintritts bestand von Anfang an; nur die in den Jahren 1791—1803 durch einen Professor des Johanneums gehaltenen Vorträge über Geometrie, angewandte Chemie und Physik waren unentgeltlich. Für die Theilnahme, welche ein zweckmäßiger Unterricht bei jungen Gewerbtreibenden fand, spricht die Thatsache, daß schon 1798 ein Tischlermeister und einige Jahre später ein zweiter besondere Zeichenschulen errichteten; beide Unternehmer wurden von der Gesellschaft unterstützt. Im Jahre 1845 trat eine neue Gesellschaft auf, der „Bildungsverein für Arbeiter in Hamburg", dessen Schule zuerst an die Schule der älteren Gesellschaft als Filialanstalt sich anschloß, später selbständig wurde, nachdem sie nach und nach in ihren Lehrplan außer den Zeichnungsfächern auch Rechnen und Schreiben, Buchhalten, Geometrie, Algebra, deutsche, französische und englische Sprache, Zuschneiden für Schneider, sogar Singen und Turnen aufgenommen hatte. Um 1861 tauchte in der „Gesellschaft zur Beförderung der Künste und Gewerbe" der Gedanke auf, ob nicht die nahe bevorstehende Feier des hundertjährigen Bestandes der Gesellschaft am würdigsten mit Eröffnung einer größeren Lehranstalt, gebildet durch Zusammenlegung der Schulen und weiteren Ausbau derselben, begangen werden sollte. In Verfolgung dieses Gedankens kam man auf den Plan, die Erhebung einer solchen Anstalt zu einer öffentlichen unter Betheiligung des Staates anzustreben. Nach entsprechenden Verhandlungen mit dem Bürgerausschuß und dem Senat erzielte man den Beschluß, es solle eine „Allgemeine Gewerbeschule" und in Anlehnung an diese eine „Schule für Bauhandwerker" errichtet werden, wobei der Staat für beide Schwesteranstalten zusammen außer einer Gründungssumme einen jährlichen Zuschuß in Aussicht stellte. In der That konnten im Jahre 1865 beide Schulen eröffnet werden (die Gewerbeschule mit 190, die Bauhandwerkerschule mit 51 Schülern). Unterclassen im Zeichnen für

einer amtlichen Centralstelle für sämmtliche derartige Anstalten in Schlesien das Ziel einer Vervollkommnung am besten erreicht zu sehen." (Es darf mit aller Bestimmtheit ausgesprochen werden, daß die württembergische Centralbehörde, welche gesunde Schulen geschaffen hat, sich nie und nimmer zur Leitung von Zwangsschulen herbeilassen würde.) Der Gewerbetag von 1874 verhandelte über die Disciplin in den gewerblichen Fortbildungsschulen; er petitionirte um Beschaffung von Disciplinarmitteln auf dem Wege der Gesetzgebung, „in Erwägung, daß die Durchführung des Zwanges in den Handwerkerfortbildungsschulen mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist, daß namentlich der regelmäßige Schulbesuch nur durch Polizeistrafen zu erzielen, diese aber für einzelne Schulversäumnisse hart und gehässig erscheinen, daß ferner für Festsetzung von Strafen bei Vergehen gegen die Disciplin und Schulordnung keine gesetzliche Grundlage vorhanden ist, mithin alle Mittel fehlen, um den Schüler zu einem regelrechten Verhalten während der Unterrichtsstunden zu zwingen." Nach solcher Klage begreift man um so leichter die Resolution von 1875; denn wenn schon in der alten Handwerkerfortbildungsschule, welche nur wenige Unterrichtsstunden hatte, Ordnung und regelmäßiger Besuch nicht zu erzielen war, wie sollte dies bei den neu verordneten, mit Lehrstunden überhäuften Zwangsschulen möglich sein! — Der schlesische Gewerbetag hat auch in mehreren seiner Versammlungen den Mangel an Zeichenlehrern betont und Abhülfe verlangt. Auf seine Anregung ist die „gewerbliche Zeichenschule" in Breslau entstanden, welche zugleich zur Heranbildung von Zeichenlehrern dienen soll.

Knaben (an schulfreien Nachmittagen), welche schon seit 1846 bestanden, wurden beibehalten; für solche Gewerbeschüler, welche auch außer den Abenden kommen können, ist Zeichenunterricht während der Tagesstunden eingeführt. Die Hauptlehrfächer der Gewerbeschule sind dieselben, welche schon bei den Vereinsschulen aufgezählt wurden, doch meist mit Erweiterungen. Die Bauhandwerkerschule war ursprünglich auf drei Winter berechnet; im Herbst 1876 ist eine vierte Winterclasse hinzugekommen. Die successive Ausdehnung der Schulen bezüglich der Schülerzahlen und der Lehrkräfte ergiebt sich am besten daraus, daß der Gesammtaufwand für 1865/66 rund 14 700 M. betrug, (gedeckt durch 6100 M. Schulgeld und 8600 M. Staatszuschuß), für 1875/76 aber 70 000 M. (gedeckt durch 22 000 M. Schulgeld und 48 000 M. Staatszuschuß). Im Herbst 1876 hat die Anstalt ein neues, vom Staat mit einem Aufwand von dritthalb Millionen Mark erstelltes Gebäude bezogen. Bei diesem Anlaß erschien vom Director der Schulen (O. Jessen) eine Denkschrift, aus welcher die vorstehenden historischen und andern Notizen genommen sind. Am Schlusse der Denkschrift weist der Verfasser auf mannigfache Hindernisse hin, mit denen die Schulen zu kämpfen hatten und zum Theil noch haben, aber auch auf die ihrer Entfaltung und Leistungsfähigkeit günstigen Umstände. In letzterer Beziehung wird u. a. gesagt: „Keine starren oder gar unzeitgemäßen Gesetze haben die Verwaltung oder das Lehrercollegium verhindert, dasjenige zu thun, was sie für das Gedeihen der Schulen und des Unterrichts als nothwendig erachteten." — In der Vorstadt St. Pauli war 1848 durch den „St. Pauli Gewerbeverein" eine Schule („St. Pauli Gewerbeschule"), hauptsächlich für Zeichnen, gegründet worden, welche (ohne Aenderung ihres Namens) 1870 gleichfalls zu einer öffentlichen (städtischen) Anstalt erhoben wurde, unter Ausdehnung des Lehrplans, welcher jetzt, außer Freihand- und Zirkelzeichnen, auch Schreiben und deutsche Sprache, Rechnen und Geometrie umfaßt; Unterricht Sonntag Vormittags und an den Abenden von fünf Werktagen. Die Schule steht mit der „Allgemeinen Gewerbeschule" insofern in Beziehung, als der Director der letztern Mitglied des Vorstandscollegiums ist.

In der Schweiz wurden gewerbliche Fortbildungsschulen (abgesehen von der noch zu erwähnenden schon 80 Jahre alten Zeichenschule Basels) erst spät ins Auge gefaßt, dann aber an mehreren Orten ernstlich in Angriff genommen, namentlich in St. Gallen und im Canton Zürich. In letzterem war 1867 die Verordnung erschienen, daß die Gemeinden sogenannte „Handwerkerschulen" gründen können, welche vom Staate einen Beitrag von wenigstens 250 Fr. erhalten, wenn sie mindestens 10 Schüler zählen und dem Reglement entsprechen. Als Lehrfächer bezeichnet das Reglement Zeichnen (obligatorisch), Rechnen, deutsche Sprache, nach Umständen auch Französisch, Mechanik, Physik, Chemie; „die wöchentliche Unterrichtszeit beträgt wenigstens 4 St., wovon wenigstens 2 dem Zeichnen zu widmen sind; das jährliche Schulgeld soll höchstens 4 Fr. betragen." Im Jahre 1870/71 gab es im Canton 56 solche Schulen mit zusammen etwas über 1000 Schülern, so daß durchschnittlich ungefähr 18 Schüler auf die Schule kamen; doch hatten acht Schulen nicht über 12 Schüler, drei davon weniger als 10. Bei weitem die meisten Schulen beschränkten sich auf die im Reglement bezeichneten Hauptfächer; eine hatte daneben Französisch, eine Englisch, eine die beiden Sprachen, eine Chemie, bei vieren ist angeführt „Naturlehre" oder Physik, bei dreien Geschichte oder Geographie, bei zweien Wirtschaftslehre, bei sechsen Landwirthschaft, bei fünfzehn Geometrie; dagegen hatten sechs Schulen gar kein Zeichnen. Der Unterricht wurde von den Volksschullehrern gegeben (Honorar „nicht unter 1 Fr." für die Stunde). An 16 Schulen war der Unterricht unentgeltlich; die übrigen erhoben ein jährliches Schulgeld von 1—4 Fr. (im Durchschnitt 2½ Fr.). Eintritt freiwillig. Der Eifer für Errichtung von Handwerkerschulen hat sichtlich bald abgenommen, denn 1872 bestanden nur noch 48, und 1876 war die Zahl auf 32 gesunken. In der Stadt Zürich selbst löste sich die vom „Handwerkerverein des Bezirks Zürich" geleitete Schule mit Herbst 1873 auf; eine dort zur selben Zeit unter dem hohen Namen „Volksakademie" gegründete Arbeiterfortbildungsschule hatte fast un-

mittelbar nach der Gründung (wegen „Verschwindens ihres Directors") das nämliche Schicksal.*) Da trat, dem Aufruf zweier Männer folgend, noch im November 1873 eine Anzahl Freunde des Gewerbeschulwesens zusammen, um zunächst und ohne Zögerung eine Zeichenschule zu errichten, welche auch wirklich schon im December desselben Jahres mit 85 Schülern eröffnet werden konnte. Nach diesem ersten Erfolg constituirte sich im Febr. 1874 der „Gewerbeschulverein für Zürich und Umgebung." Die Mitgliederzahl desselben war bis Ende des Jahrs 1875 auf 371 angewachsen. Der Verein beschloß die Einrichtung einer Schule, in welcher das gewerbliche Zeichnen nach den speciellen Bedürfnissen verschiedener Gewerbe gelehrt werde; doch sollte auch Unterricht im Rechnen, in der Geometrie, im Buchhalten, in französischer und englischer Sprache hinzutreten. Die Schule kam alsbald in der Stadt Zürich, als Erweiterung der erwähnten Zeichenschule, zustande; im Sommer 1874 hatte sie (bei 11 Lehrern und 2 Assistenten) 194, im darauffolgenden Winter 279 Schüler. Ihr fortwährendes Gedeihen ist durch die wachsende Frequenz bewiesen. Im Winter 1875/76 erscheint die Schule mit 621 Schülern, im Winter 1876/77 mit 680; die zwischenliegenden Sommer hatten naturgemäß weniger Schüler, da die theoretischen Lehrfächer und auch zwei Zeichencurse am Abend gegeben werden; für die übrigen Zeichencurse ist der Vormittag des Sonntags (mit je 3—4 St.) bestimmt. Ein Zeichensaal bleibt auch Sonntag Nachmittags (1—3 Uhr) Schülern, welche zu dieser Zeit zeichnen wollen, geöffnet. Die bedeutende Steigerung der Schülerzahl im Jahre 1875/76 hängt mit Einführung neuer Curse zusammen und zeigt, daß eine solche Schule um so mehr Schüler anzieht, je mehr sie den Unterricht specialisirt. Im genannten Jahre hatte die Schule 18 Lehrer (mit Einrechnung von 4 Assistenten) und folgende Curse: Freihandzeichnen (2 Abtheilungen), geometrisches Zeichnen, sechs Fachzeichnungscurse, und zwar für Maurer und Zimmerleute, für Bauschreiner, für Möbelschreiner, für Mechaniker (in 2 Stufen, mit sachbezüglichen Vorträgen), für Schlosser, für Spengler;**) dann Rechnen, Elemente der Algebra, Geometrie, Schön- und Rechtschreiben, einfache Buchhaltung; endlich für Handelslehrlinge Französisch (in 3 Stufen), Englisch (in 2 Stufen), kaufmännische Buchhaltung mit Wechsellehre. Freiwillig ist nicht bloß der Eintritt überhaupt, sondern auch die Wahl der Fächer. Schulgeld wird für Theilnahme an den oberen Cursen im Französischen und Englischen entrichtet (je 4 Fr.); aller übrige Unterricht ist unentgeltlich.***) Schüler unter 16 Jahren werden nur ausnahmsweise zugelassen. Fast die Hälfte der Winterschüler von 1875/76 war über 20 alt; darunter zählten bei Beginn der Curse 8 über 35 Jahre, 82 zwischen 35 und 26 Jahre, 185 zwischen 26 und 21 Jahre.†) Die Schule liefert ein lehrreiches Beispiel, wie in kurzer Zeit ohne Directive von oben etwas Tüchtiges erreicht werden kann. (Besonderes Verdienst hat dabei der Präsident und Mitbegründer des Gewerbeschulvereins, Prof. Dr. O. Hunziker.) Von dem einsichtigen Eifer, welchen der junge Gewerbeschulverein bethätigt, läßt sich

---

*) Die in diese mislungene Anstalt eingetretenen jungen Männer haben sich nachher zum großen Theile der alsbald zu besprechenden neuen Schule angeschlossen.

**) Die Zeichenlehrer sind sämmtlich Fachmänner.

***) Ein „Einschreibgeld" von 2 Fr. hat jeder Schüler bei Beginn des Schuljahrs zu erlegen; dasselbe wird aber einem Schüler, welcher den Unterricht regelmäßig bis zum Schluß besucht hat, zurückerstattet.

†) Aus diesem Umstand wird eine eigenthümliche Bestimmung des Reglements erklärlich. Die Schüler jedes Curses bilden eine Corporation und wählen einen Vertreter, welcher den Verhandlungen der „Aufsichtscommission" (bestehend aus 3 Mitgliedern des Vorstandscollegiums), soweit sie sich auf den betreffenden Curs beziehen, beiwohnt, auch bei ernsten Disciplinarfällen beigezogen wird und die Wünsche oder Beschwerden seiner Classe bei der Aufsichtscommission vorbringt. Außerdem versammeln sich die Vertreter der verschiedenen Classen zeitweilig zu gemeinsamen Berathungen.

Es finden auch freie gesellschaftliche Vereinigungen von Schülern und Lehrern statt, zuweilen selbst größere Ausflüge.

noch ersprießliches erwarten; namentlich ist zu hoffen, daß es dem Verein, wenn er nur größere finanzielle Mittel und genügendere Locale erlangen kann, gelingen werde, den verschiedenen Zeichnungsfächern mehr Zeit als bisher einzuräumen. — In Zürich besteht ein Gewerbemuseum, mit einer besonderen Abtheilung unter dem Namen „Schweizerische permanente Schulausstellung" (Vorstand Dr. Hunziker); diese Ausstellung bezweckt, die Lehrmittel der schweizerischen Unterrichtsanstalten aller Stufen, mit Ausschluß der Hochschulen, zur Anschauung zu bringen, nämlich Schulbücher, Vorlagenwerke und Modelle für das Zeichnen, physikalische und chemische Apparate, Veranschaulichungsmittel, Schulsammlungen, Schulutensilien, Baupläne und Modelle von Schulhäusern, Schulliteratur. Auch das Ausland wird insoweit in Berücksichtigung gezogen, als es für schweizerisches Schulwesen von Einfluß sein kann. Die permanente Ausstellung muß namentlich auch den gewerblichen Fortbildungsschulen der Schweiz Nutzen bringen. — Die kleineren Handwerkerschulen des Cantons Zürich haben in der Regel nur Schüler unter 16 Jahren.*) Da viele von diesen Schülern, namentlich aus den beiden dem Bezirk Zürich angehörigen Schulen (in Ober- und Unterstraß), später als Arbeiter nach Zürich kommen, können die kleinen Schulen zum Theil wie Vorbereitungsschulen für die Schule der Hauptstadt wirken. Die letztgenannte Schule ihrerseits hat sich im Herbst 1876 einen besondern „Vorbereitungscurs für das Züricherische Technikum in Winterthur" beigelegt. (Das Technikum selbst, eine sehr zweckmäßig eingerichtete Vereinigung von Fachschulen, ist hier nicht zu besprechen.) — In der Stadt St. Gallen wurde 1859 aus der dort schon früher bestandenen „städtischen Sonntags-Zeichnungsschule" durch Reorganisation und Erweiterung eine neue Schule gegründet unter dem Namen „Fortbildungsschule für Lehrlinge." Die Eröffnung erfolgte 1860 mit 68 Schülern; im Januar 1864 kam eine kaufmännische Abtheilung hinzu mit anfangs 39 Schülern. Schon im Wintercurs 1864/65 betrug die Schülerzahl der gewerblichen Abtheilung 160, die der kaufmännischen Abtheilung 79, zusammen 239, und seitdem sind diese Zahlen mehr und mehr gestiegen. Im Jahr 1874 war der Lehrplan folgender. A. Gewerbliche Abtheilung. 1) Durchs ganze Jahr: Elementarcurs im Schreiben und Zeichnen (2 St.), geometrisches Zeichnen (2—4 St.), darstellende Geometrie (2—4 St.), gewerbliches Fachzeichnen (4 St.), Freihandzeichnen (4 St.); 2) nur während des Winterhalbjahrs: Modelliren (6—8 St.), Schönschreiben (1 St.), deutsche Sprache mit Geschäftsaufsätzen, in zwei Stufen (je 2 St.), Rechnen und Buchführung, in zwei Stufen (je 2 St.), Geometrie und geometrische Berechnungen (2 St.), gewerbliche Physik, Chemie und Mechanik (2 St.). B. Kaufmännische Abtheilung. 1) Durchs ganze Jahr: Französisch, in zwei Stufen (3 und 2 St.), Englisch ebenso, Italienisch ebenso; 2) nur während des Winters: deutsche Sprache und Handelscorrespondenz, in zwei Stufen (je 1 St.), Schönschreiben (1 St.), kaufmännisches Rechnen und kaufmännische Buchhaltung mit Handelslehre, in zwei Stufen (je 3 St.). Aller Zeichnungsunterricht findet nur Sonntags statt

*) Das Reglement schreibt vor: „Zum Eintritt ist das zurückgelegte 15. Altersjahr erforderlich", und diese Bestimmung wird ziemlich genau eingehalten. Man wollte damit verhüten, daß in die Handwerkerschule Knaben kommen, welche in den durch die allgemeine Fortbildungsschule zu fördernden Elementarkenntnissen noch zu weit zurück sind.

Betreffs dieser allgemeinen Fortbildungsschule ist die Frage, bis zu welchem Alter sie obligatorisch bleiben soll, in der Schweiz complicirter als anderswo, da die Grenze für den Besuch der Volksschule („Alltagsschule") in den einzelnen Cantonen sehr verschieden gezogen ist. Im Canton Zürich dauert die Alltagsschule vom 6.—12. Altersjahr; ihr folgt für drei Jahre die „Halbtagsschule" (mit 2 Halbtagen in der Woche), hier „Ergänzungsschule" genannt, dann noch die „bis zur Confirmation" obligatorische „Singschule." In Uri und Appenzell i. Rh. geht die Alltagsschule vom 7.—12. J., in Nidwalden vom 8.—12. J., in St. Gallen vom 6.—13. J., in Thurgau vom 5.—14. J., in Solothurn vom 7.—15. J., in Bern und einem Theil von Graubünden vom 7.—16. J. Im allgemeinen hat die Ostschweiz kurze Schulpflicht, während in der Westschweiz diese meist bis zum 15. oder 16. Jahre reicht.

(10—12 und 1—3 Uhr), Modelliren an zwei Werktagsabenden (6—8 oder 9 Uhr), die theoretischen Fächer in der gewerblichen Abtheilung Abends (7—9 Uhr, Montags 6—8 Uhr), in der kaufmännischen Abtheilung theils Abends, theils zur frühen Morgenzeit. Die Anstalt hatte im genannten Jahre 13 Lehrer, zum Theil von der Cantonsschule. Für die Schüler ist Eintritt und Fächerwahl freiwillig; die in der Stadt bürgerlichen zahlen kein Schulgeld, die übrigen ein solches von 10 Fr. jährlich. Außerdem hat jeder Schüler (auch der bürgerliche) einen Ersatz-Beitrag von jährlich 3 Fr. für Schreib- und Zeichnungsmaterialien, welche von der Anstalt aus verabreicht werden, zu erlegen. „Sowohl der Materialbeitrag als das Schulgeld ist vom Schüler im vollen Betrag zu leisten, gleichviel ob er alle oder nur einzelne Fächer oder gar nur ein Fach besucht." *) Zum Unterhalt der Schule trägt das „kaufmännische Directorium" (schon seit 1860) jährlich 3000 Fr. bei, die Staatskasse des Cantons 700 Fr., die politische Gemeinde St. Gallen 500 Fr.; das Deficit über Ertrag der Schulgelder und Materialbeiträge (welche 1872/73 zusammen 2119 Fr. gaben) pflegt die „Arbeitscommissionskasse der Genossengemeinde" zu decken; im Jahr 1872/73 erforderte diese Deckung etwas mehr als 2800 Fr. (Das Wesentlichste zur Organisation und Leitung der Schule that Prof. G. Delabar, von Anfang an ihr Vorstand und zugleich Conrector der Cantonsschule, bekannt durch mehrere technisch-wissenschaftliche Publicationen und seine umfassende „Anleitung zum Linearzeichnen.") — Außer der Schule der Stadt hat der Canton St. Gallen noch eine Anzahl kleiner Handwerkerschulen und Sonntagszeichenschulen. Einige andere Cantone der deutschen Schweiz haben Reglements für Einrichtung von Handwerkerschulen oder gewerblichen Fortbildungsschulen veröffentlicht; doch verlautet wenig oder nichts von wirklich entstandenen Schulen. In Luzern können zwei neue Schulen Bedeutung erlangen: die „Fortbildungsschule für technisches Zeichnen", gegründet im Nov. 1876 in Anschluß an die dortige „höhere Lehranstalt", mit besonderer Rücksicht auf Bauhandwerker und Mechaniker, dann die „cantonale Kunstgewerbeschule", gegründet im März 1877, welche Sonntags und an jedem Werktagsabend (7—10 Uhr) Unterricht zu geben hat und in vier Abtheilungen (Zeichnungsschule, Malerschule, Modellir- und Holzschnitzlerschule, Schule für Metallarbeiter) zerfällt; über beide Schulen ist außer den gedruckten Reglements noch nichts näheres bekannt. Die „städtische Gewerbeschule" in Bern (seit 1867) ist eine vierclassige Tagesschule. Im Canton Aargau werden unter „Fortbildungsschulen" zwei- oder dreiclassige Tagesschulen verstanden, welche mit erweitertem Pensum die zwei oder drei oberen Classen einer gewöhnlichen Gemeindeschule ersetzen können; im ganzen sind 8 Schuljahre obligatorisch. Eine ähnliche Bedeutung hat der Name „Fortbildungsschule" in den Cantonen Luzern und Schaffhausen, nur daß in Schaffhausen die Fortbildungsschule (obligatorisch) erst auf die bis zum 14. Jahre reichende Alltagsschule folgt. Die gewerblichen Secondärschulen in den Cantonen Neuenburg und Genf sind gleichfalls Tagesschulen; doch sind an die École industrielle et commerciale Abendcurse angereiht (auf der unteren Stufe Französisch, Deutsch, Rechnen, Linearzeichnen, Geographie, Geschichte; auf der oberen Stufe Freihand- und Linearzeichnen, gewerbliches Zeichnen, Modelliren, Algebra, Geometrie, Trigonometrie, Mechanik, Physik, Chemie, Mineralogie, Botanik, kaufmännische Arithmetik, Buchhaltung, Volkswirtschaft, deutsche und englische Sprache). Im Tessin giebt es Zeichenschulen (in der Richtung auf Kunstgewerbe wie auf mechanische Gewerbe), welche Schüler schon mit vollendetem 9. Lebensjahre aufnehmen und, nach dem gedruckten Regolamento per le scuole di disegno v. J. 1866, gute Einrichtungen haben; sie sind entweder an andere Lehranstalten

*) Diese Maßregel, welche auch an württembergischen gewerblichen Fortbildungsschulen von jeher eingeführt war und deren Sinn von selbst erhellt, wird wohl dazu beigetragen haben, daß an der gewerblichen Abtheilung der Schule St. Gallens in den 10 Winterhalbjahren von 1864/65 bis 1873/74 die Zahl derjenigen, welche alle Fächer der Abtheilung besuchten, sich zwischen 86 und 95 Procent der Gesammtschülerzahl bewegt; der Durchschnitt ergiebt etwas über 88 Procent. (Aehnlich an der kaufmännischen Abtheilung.)

angeschlossen oder bestehen selbständig. Der Bericht von 1875 über den öffentlichen Unterricht im Canton zählt 6 solcher Schulen auf. — Eine sehr fruchtbar wirkende Anstalt ist die „Zeichnungs- und Modellirschule" in Basel. Die dort 1776 von Iselin gegründete „Gesellschaft des Guten und Gemeinnützigen" hatte 1796 eine Zeichenschule errichtet, und aus dieser entwickelte sich jene große Anstalt, welche im Jahr 1875 von 635 Schülern und Schülerinnen besucht war. Sie hat sieben Hauptabtheilungen, von denen zwei für Knaben und Mädchen, welche sich noch in Tagesschulen befinden, bestimmt sind, zwei andere für erwachsene Mädchen und Frauen. Jede der beiden erstgenannten Abtheilungen zerfällt wieder in zwei Stufen, eine elementare und eine höhere. Eine fünfte Abtheilung dient für Lehrlinge verschiedener Gewerbe als Vorbereitung auf den Besuch der sechsten Abtheilung, in welcher Arbeiter und ältere Lehrlinge mit speciellem Bezug auf ihre Berufsarten (nach der Hauptgruppirung in Baugewerbe und mechanisch-technische Gewerbe) unterrichtet werden. In einer siebten Abtheilung wird Modelliren betrieben. Männer von 25—30 Jahren sind an der Schule nicht selten. Im Jahre 1875 hatte die Knabenabtheilung auf der Elementarstufe 4 Parallelclassen mit je 4 W.-St., auf der höheren Stufe 3 Classen mit je 4 St.; fast ebenso die Abtheilung für junge Mädchen, nur daß hier die 4 Classen der Elementarstufe mit nur je 2 St. bedacht waren. Für die Gewerbslehrlinge gab es 2 Classen mit je 4 St., für Baugewerbe 5 Cl. mit je 4—6 St., für mechanische Gewerbe 7 Cl. mit je 4—5 St., für Modelliren 4 Cl. mit je 4—6 St. Bei dem Unterricht für erwachsene Mädchen bildet die eine Abtheilung das Malen, und zwar Aquarellmalen 1 Cl. mit 3 St., Oelmalen 2 Cl. mit je 3 St.; die andere erst 1874 eingeführte Abtheilung unterrichtet Arbeiterinnen (Schneiderinnen, Stickerinnen, Haarflechterinnen, Blumenmacherinnen ꝛc.) im Zeichnen nach Erfordernis ihrer Beschäftigung in 2 Cl. mit je 1½ St. (Früher bestand auch eine Classe für Musterzeichner, welche aber 1871 wegen schwacher Benützung aufgelöst werden mußte. Im genannten Jahre waren 37 Classen in Gang, mit zusammen 142 Wochenstunden.) An der Anstalt wirken 7 Lehrer und 1 Lehrerin. Der Unterricht im Zeichnen für Knaben und Schulmädchen, sowie im Malen, findet bei Tageslicht an Werktagen statt, aller übrige Unterricht am Sonntag und an den Abenden der Werktage. Das niedrigste Schulgeld beträgt 1 Fr. monatlich, das höchste (für den meist aus den oberen Einwohnerschichten besuchten Malunterricht) 20 Fr. monatlich. Seit 1867 hat sich (bis 1875) die Schülerzahl vervierfacht (von 157 auf 635, wobei unter letzterer Zahl 327 Knaben und Mädchen mitbegriffen sind; der Zeichenunterricht für junge Mädchen wurde erst 1870 eingeführt). Entsprechend ist auch der Ertrag der Schulgelder gestiegen (bis nahe an 19000 Fr.); während 1867 der Anstalt ein Schüler durchschnittlich 62 Fr. kostete, kam 1875 der Schüler auf nicht ganz 19 Fr. zu stehen. Beiträge zu den Kosten erhält die Schule von der Cantonsregierung (3500 Fr.), vom Stadtrath (1200 Fr.), von der gemeinnützigen Gesellschaft (2500 Fr.), von der „Paravicinischen Stiftung" (800 Fr.), von den „vereinigten Band- und Stofffabriken" (400 Fr.), von Zünften (1900 Fr.), dann auch von Vereinen und Privaten. In dem Bericht, den die „Commission zur Zeichnungs- und Modellirschule" zu Ende des Jahres 1875 an die gemeinnützige Gesellschaft erstattet hat, wird sehr über Raummangel geklagt, welcher ein ferneres Wachsen der Schülerzahl nächstens zur Unmöglichkeit zu machen drohe. — Von Fachschulen hat die Schweiz Uhrmacherschulen in den Cantonen Neuenburg und Genf, „Schnitzlerschulen" im Berner Oberland, eine Schule für Musterzeichner in Stadt St. Gallen, dann eine Kunstschule (mit Sammlung) in Stadt Bern und die Kunstgewerbeschule in Stadt Genf.

Oesterreich besitzt in Wien und in noch acht andern Städten Fachschulen mit Tagesunterricht und regelmäßiger Classeneinrichtung, welche ganz vom Staate unterhalten werden; ihre nähere Besprechung gehört nicht hieher. (Nach einem vom Unterrichtsministerium gefaßten Plane sollen bis zum Jahr 1882 nach und nach 17 solcher Staatsschulen an 14 gewerbreichen Orten der Monarchie in Wirksamkeit treten.) Ge-

werbliche Fortbildungsschulen im engern Sinn giebt es verhältnismäßig wenige; die älteste und zugleich ausgedehnteste ist die Handwerkerschule in Brünn. Nachdem in der das Realschulwesen organisirenden kaiserlichen Verordnung vom März 1851 auch auf die künftige Errichtung von Handwerkerschulen hingewiesen war, nahm sofort die Handels- und Gewerbekammer Brünns die Angelegenheit in die Hand, und schon im Herbst 1852 wurde die Schule eröffnet. Sie besteht aus einer „vorbereitenden Abtheilung" und einer „Fachabtheilung". Der Unterricht (unentgeltlich) findet am Sonntag und an Werktagsabenden statt. Lehrgegenstände der vorbereitenden Abtheilung sind: Religionslehre, Rechnen, Geometrie, Buchhaltung, Physik, Chemie, Zeichnen. Die Fachabtheilung gliederte sich 1860 nach drei Hauptrichtungen: für Baugewerbe, für Maschinenbau und für Weberei; das ersterwähnte Glied scheint sich seitdem zu einer förmlichen Baugewerkeschule ausgebildet zu haben. Im erwähnten Jahre wirkten an der Gesammtanstalt außer mehreren Assistenten 20 Lehrer, darunter zwei Webmeister aus angesehenen Fabriken Brünns; von den übrigen Lehrern hatten die meisten ihre Hauptanstellung an der Real- und Oberrealschule, dem technischen Institut und dem Gymnasium. Die Frequenz war reichlich, doch immer noch nicht so bedeutend wie es von der ersten Industriestadt des Kaiserstaats erwartet werden konnte. Neuere officielle Berichte über die Schule fehlen, wie auch über eine in Prag aus den Mitteln und unter Leitung des „Vereins zur Ermunterung des Gewerbfleißes in Böhmen" unterhaltene „Schule für Gewerbsleute", an welcher um 1860 unentgeltlicher Unterricht im Zeichnen und Modelliren, in der Buchhaltung, in Arithmetik, Geometrie und Mechanik, (am Sonntag und an Werktagsabenden) gegeben wurde. — Im Jahre 1853 hatte ein Erlaß des Unterrichtsministeriums verordnet, daß mit den Realschulen Oesterreichs Fortbildungsschulen (ohne Schulgeld) zu verbinden seien, deren Lehrpläne mindestens Schön- und Rechtschreiben, Geschäftsaufsatz, Arithmetik, Geometrie, Freihandzeichnen und geometrisches Zeichnen, bei den an Oberrealschulen angelehnten auch Physik, Chemie, Mechanik und Maschinenzeichnen enthalten sollten. Lehrkräfte, Lehrmittel und Räume waren überall genügend vorhanden; allein da die Durchführung des Unterrichtsplans die Mitbenützung von Werktagsabenden erfordert hätte und für die Abende nur in seltenen Fällen Schüler zusammenzubringen waren, blieben die allermeisten Schulen auf den Sonntag beschränkt und also unvollständig. Zu diesen wenig ermuthigenden Erfahrungen kamen ähnliche auch an solchen Orten, wo die Errichtung einer „niedern Gewerbeschule" (Fortbildungsschule) von der Gemeinde ausgegangen und für den Anfang ein Abendunterricht mit vielseitigem Programm wirklich zustande gebracht worden war; Schüler und Eltern fanden sich in ihren Erwartungen getäuscht; die Schüler blieben bald weg, theils aus Bequemlichkeit, theils weil sie dem Unterricht nicht folgen konnten; die Bürger verloren die Lust zu zahlen und verlangten Staatsunterstützung. Diese wird neuestens allen denjenigen Fortbildungsschulen versagt, welche, statt sich auf das Erreichbare zu beschränken, ein für die bezüglichen Umstände zu hoch greifendes Programm aufstellen. Das Unterrichtsministerium zieht es vor, seine Mittel auf Hebung und Mehrung der großen Gewerbeschulen (Fachschulen) zu verwenden.*) Unter den Fach-

*) Ein in Druck gegebenes ministerielles Memoire: „Die Entwicklung des gewerblichen und mercantilen Unterrichts" (aus einem Motivenbericht zum Budget für 1877) enthält über die falschen Vorstellungen, welche sich da, wo ein verständiges Fortbildungsschulsystem noch nicht festen Fuß gefaßt hat, leicht des Publicums bemächtigen, die folgenden treffenden Bemerkungen.

„Ein Theil des Publicums pflegt die Leistungsfähigkeit der niedern gewerblichen Unterrichtseinrichtungen, den unmittelbaren Einfluß derselben auf Industrie und Gewerbe hin und wieder zu überschätzen; es glaubt an Wunder auf diesem pädagogischen Gebiete und hält namentlich Unterrichtserfolge durch eine Schnelldressur für möglich, die oft in zehn- und zwanzigfacher Zeit nicht einmal erzielbar wären. Die Natur der Sache bringt es mit sich, daß in Dingen gewerblichen Schulwesens mehr Laien mitsprechen als in jedem andern pädagogischen Zweige; und hierin liegt eine Gefahr. Den Laien fehlt meist der Maßstab dafür, wie viel Lehrstoff innerhalb einer bestimmten Zeit bewältigt werden kann. Sie meinen an Fülle des Lehrstoffs des Guten niemals

schulen*) ragt vor allen hervor die mit dem „österreichischen Museum für Kunst und Industrie" in Wien verbundene Kunstgewerbeschule.

Die in früherer Zeit vielfach verbreitet gewesene Meinung, das Fortbildungsschulwesen in Deutschland sei durch Beispiele des Auslandes angeregt worden, ist nicht richtig. Allerdings haben manche der deutschen gewerblichen Fortbildungsschulen ihre spätere Erweiterung belgischen Anstalten ähnlicher Art zum Theil nachgebildet, und beim Zeichnen ist hinsichtlich der Methode und des Unterrichtsmaterials mehrfach der Vorgang französischer Schulen maßgebend gewesen. Die ersten planmäßigen Schulen aber, welche unter den Begriff der Fortbildungsschule fallen, sind in Deutschland entstanden. Die nachfolgenden Notizen über Fortbildungsschulen außerhalb Deutschlands werden übrigens zeigen, daß die Idee solcher Schulen in den verschiedenen Ländern nahezu gleichzeitig (nämlich bald nach 1820) aufgetaucht ist. Dabei darf gegenseitige Unabhängigkeit mit Wahrscheinlichkeit angenommen werden; es liegt nahe, daß nach Abschluß einer kriegerischen Periode die Aufmerksamkeit sich überall auf die Künste des Friedens, auf Wiederbelebung des industriellen Lebens richtet.

In Frankreich giebt es gewerbliche Fortbildungsschulen im deutschen Sinne fast gar nicht. Nur für Zeichnungsunterricht ist in den bedeutenderen Industriestädten gut gesorgt, besonders in Paris, theils durch Gemeindeanstalten, theils durch Privatschulen. Jedes Arrondissement von Paris hat eine Gewerbzeichnungsschule. Diese Schulen (écoles communales de dessin) nehmen Lehrlinge und junge Arbeiter auf, unterrichten (meist Abends, doch auch in einigen Tagesstunden) im Freihand- und Linearzeichnen, zum Theil auch im Modelliren; einige derselben fügen eine Art populärer Geometrie hinzu. Der Unterricht wird an mehreren dieser Schulen sogleich mit Zeichnen nach körperlichen Gegenständen begonnen. Während die Communalschulen durch den Staat weder speciell beaufsichtigt noch mit Zuschüssen unterstützt werden, ist die Pariser École spéciale de dessin, de mathématiques, d'architecture et de sculpture d'ornements pour l'application des beaux arts à l'industrie" eine reine Staats-Anstalt. Die Schule wurde schon 1766 auf Ansuchen der Gewerbecorporationen von Paris gegründet. Sie ertheilt Unterricht in der Elementarmathematik, einschließlich der darstellenden Geometrie, im Architektur- und Maschinenzeichnen, im Freihandzeichnen (Ornamente, Blumen, Thier- und Menschenfiguren ꝛc.) und Modelliren. Die theoretischen Vorträge finden Abends statt, die Uebungen theils gleichfalls am Abend, theils in den Vormittagsstunden von 8—12 Uhr. Der Unterricht ist unentgeltlich. Zugelassen wird jeder, der das 15. Lebensjahr überschritten und bereits in einer Communal- oder andern Zeichnungsschule Proben von Talent entwickelt hat, auch sonst die erforderliche Elementarbildung besitzt. Die Schule wird stark besucht und hat seit ihrem Bestehen entschiedenen Einfluß auf die Kunstgewerbe Frankreichs geübt. — Ein eigenthümliches Institut, gewißermaßen eine Fortbildungsanstalt in großem Stil, ist das Conservatoire des arts et métiers zu Paris. Den wichtigsten Bestandtheil desselben bildet die Gallerie („collections du conservatoire"), eine Reihe von Sälen mit systematisch geordneten Sammlungen von Modellen, Maschinen, Apparaten ꝛc., welche am Sonntag unentgeltlich, an den Wochentagen gegen 1 Frc. geöffnet sind. An einigen Abenden der Woche werden in besondern Lehrsälen populäre Vorlesungen („cours publics des sciences appliquées aux arts") über Physik, Chemie, Mechanik, einzelne Industriezweige ꝛc., begleitet von Experimenten und Demonstrationen, durch Fachgelehrte ersten Ranges unentgeltlich für jedermann ertheilt. Daneben besteht (gleichfalls unentgeltlich) ein „Cours de géometrie et de

genug thun zu können. Der Unterrichtsverwaltung sind Entwürfe von Lehrplänen abendlicher Fortbildungsschulen zu Gesichte gekommen, wo den Lehrlingen nach physisch abspannender Tagesarbeit in 6 bis 8 wöchentlichen Abendstunden so ziemlich das ganze Gebiet der Arithmetik, Geometrie, Physik und Chemie etwa im Umfange wie an Oberrealschulen erschlossen, Handels- und Wechselrecht tradirt, einiges von den Lehren der Nationalökonomie beigebracht, Zeichenunterricht ertheilt und schließlich die Theorie eines Industriezweigs gelehrt werden wollte."

*) Vgl. Ilg: „Die kunstgewerblichen Fachschulen des k. k. Handelsministeriums" (Wien, 1876).

dessin"; derselbe umfaßt Unterricht in der elementaren und darstellenden Geometrie (in einer niedern und einer höhern Abtheilung), im Maschinen- und Architekturzeichnen, im industriellen Freihandzeichnen (nach Gewerben gegliedert); der Eintritt ist bedingt durch ein Alter von mindestens 14 Jahren und völlige Fertigkeit im Lesen, Schreiben, Rechnen. Sowohl zu den „Cursen" als den Sammlungen des Conservatoirs finden sich jüngere und ältere Angehörige des Gewerbestandes stets in großer Zahl ein.*) — Die seit 1828 in Lyon bestehende „École la Martinière" (gestiftet von dem Generalmajor Claude Martin zum Wohle der arbeitenden Classen) ist eine vortreffliche Anstalt, doch hier nicht näher zu erörtern, da ihre Einrichtungen wesentlich von unsern Fortbildungsschulen abweichen. (Sie ist eine Tagesschule, in welcher Arbeiterkinder vom 12.—14., höchstens 16. Jahre einen weitgehenden Unterricht erhalten, zum Theil nach ganz eigenthümlichen Methoden.)

Belgien hat seine „écoles industrielles". Die bedeutendsten derselben, zu Gent (seit 1826) und zu Lüttich (seit 1825), lehren Arithmetik und Algebra, Geometrie, Elemente der darstellenden Geometrie, Mechanik, Physik, Chemie, Zeichnen, wozu in Lüttich noch Buchführung, Gesundheitslehre und Unterricht in einigen Baufächern, in Gent Vorträge über „Gewerbehaushalt" kommen. Industrieschulen geringeren Umfangs haben Brüssel, Verviers, Charleroi, Mons, Huy. Der Unterricht wird in den Abendstunden gegeben (gewöhnlich Winters 5—8½ Uhr, Sommers, mit Ausnahme der heißen Monate, 6—9½ Uhr), ist unentgeltlich und die Theilnahme freiwillig. Die Schulen sind städtische Anstalten, erhalten aber Zuschüsse von der Regierung. Unter den Schülern findet sich immer eine große Zahl von Arbeitern. An dem „Musée de l'Industrie" zu Brüssel (ausgedehnte Sammlungen von Maschinen, Modellen, Industrieproducten ꝛc.) finden Abendvorlesungen über Mechanik, technische Chemie und Physik statt, doch mehr für allgemein gebildete Zuhörer als für die Bildung von Gewerbtreibenden berechnet.**)

Was in England für Fortbildung der gewerblichen Jugend geschieht, geht meist von Privatvereinen aus, ohne daß der Staat oder eine Gemeinde sich betheiligt. Die in großer Menge vorhandenen Sonntagsschulen, theils von großen Gesellschaften gestiftet, häufig aber auch von einem einzelnen Manne oder einer Dame eingerichtet und unterhalten, gehören nicht hieher, da sie (mit wenigen Ausnahmen) rein religiöser Natur sind. Mancherlei Vereine, zuweilen einzelne Familien, leiten in kleineren Städten und auf dem Lande Abendschulen, in denen Fabrikarbeiter, Taglöhner ꝛc. die in früheren Jahren versäumte Aneignung der Elementarkenntnisse nachholen können; solche Schulen finden viel Besuch, obgleich fast überall ein geringeres Schulgeld (3—4 Pence wöchentlich) gefordert wird; sie könnten mit unsern „Winterabendschulen" (II) verglichen werden, wenn nicht der wesentliche Unterschied stattfände, daß die letzteren, als Ergänzungsschulen, immerhin Schulkenntnisse schon voraussetzen dürfen, was bei jenen englischen Schulen nicht oder nur selten zutrifft.***) Mit deutschen Fortbildungsschulen haben noch am ehesten Aehnlichkeit die „Mechanic's Institutions". Die 1821 in Glasgow unter diesem Namen gegründete Anstalt für Handwerkerbildung suchte zuerst hauptsächlich durch Anschaffung einer Bibliothek und einer Modellsammlung zu wirken; jeweilige abendliche Vorträge über Mathematik, Mechanik, Chemie giengen bloß nebenher und bildeten keine eigenen Curse; Zeichnen wurde gar nicht gelehrt. Die Anstalt — hervorgerufen durch

*) Die Gallerie des Conservatoire ist die älteste Sammlung ihrer Art und war lange Zeit das einzige Gewerbemuseum, doch immer ohne Berücksichtigung der Kunst-Industrie. Unter dem zweiten Kaiserreich wurde die Sammlung vernachläßigt, so daß sie zur Zeit der Pariser Industrieausstellung von 1867 noch genau in demselben Zustande war wie im Jahre der ersten Londoner Ausstellung (1851).

**) Ueber die frühen Veranstaltungen zur Bildung der Arbeiterbevölkerung Belgiens findet man Ausführliches in der Schrift: „Die Elemente der Gewerbebeförderung, nachgewiesen an den Grundlagen der belgischen Industrie", von Dr. v. Steinbeis. (Stuttgart, 1853.)

***) Der Census vom Jahr 1851 ergab im ganzen 1545 solcher Schulen mit nahe an 40000 Besuchern, unter diesen fast 12000 weiblichen Geschlechts. (Man hat nämlich auch Classen für herangewachsene Mädchen.)

einen freien Verein von Handwerkern und Freunden des Gewerbestands, wie die vorangegangenen Versuche zu ähnlichen, aber beschränkteren Zwecken in Birmingham (1789) und in Glasgow selbst (1799) — hat vielfache Nachahmung gefunden, zuerst in Edinburg und noch andern Orten Schottlands, dann in englischen Städten; der Name ist fast überall beibehalten worden, der Unterricht beschränkt sich aber an den meisten neueren Anstalten auf Lesen, Schreiben und Rechnen. Im Jahr 1853 gab es in den drei vereinigten Königreichen Großbritanniens 180 solcher Vereinsschulen (nebst 170 institutions ohne Schulen, bloß mit Bibliotheken ꝛc.) mit nahe 23 000 Schülern; unter diesen Schulen hatten nur 39 Zeichnen, nur 4 mathematischen und naturkundlichen Unterricht; in London bestand eine mit 400 Schülern, in Liverpool eine mit 200 Schülern, in Manchester eine mit 100 Schülern.*) Seitdem haben mehrere dieser Handwerkerschulen in ihren Lehrplan außer den genannten Elementarfächern noch regelmäßige Curse für andern Unterricht aufgenommen. Zur Zeit der zweiten Londoner allgemeinen Industrie-Ausstellung (1862) galten als die bedeutendsten derselben die zu Birmingham („Birmingham and Midland Institute") und zu Huddersfield. Die erstere lehrte Englisch, Französisch, Geschichte, Mathematik, Physik, Chemie, Botanik, Gesang; die andere — neben Mathematik, Geschichte, Englisch, Französisch und Gesang — auch Deutsch, Geographie, Correspondenz, Zeichnen, Mechanik, sogar Logik. Auf Wunsch eines Handwerkerschulvereins deputirt die Society of arts, deren Mitglieder durch ganz England verbreitet sind, Commissäre, welche dann jährlich eine Prüfung vornehmen und guten Schülern Zeugnisse ausstellen. (Im Jahre 1861 stand die Society mit 88 Schulen in solcher Beziehung.) Bei Birmingham und Huddersfield ist als Alter der Schüler „10—30 Jahre" angegeben; anderwärts finden sich Zuhörer bis zu 40 Jahren. Die Theilnehmer am Unterricht (großentheils Vereinsmitglieder) zahlen gewöhnlich ein jährliches Schulgeld von 1 Guinee oder auch ein monatliches von 1 Schilling; armen Schülern wird das Schulgeld ermäßigt, doch nie ganz erlassen. Die Kosten über Ertrag der Schulgelder werden zum Theil durch Subscriptionen unter Gönnern der Institute gedeckt, zum Theil durch Veranstaltung musikalischer Productionen oder einzelner Vorträge gegen Eintrittsgeld und auf die gebildeten Classen berechnet. Zu Vorträgen solcher Art haben sich in größeren Städten hin und wieder Notabilitäten ersten Ranges herbeigelassen (in London Brougham, Faraday, Bulwer, Dickens, Carlyle.) — Eine höher organisirte Arbeiterschule ist das „Working men's College" in London, eröffnet 1854 nach einem von Professor Maurice entworfenen Plane, zu dessen Ausführung Lehrer der London University und anderer Londoner Anstalten bereitwillig und uneigennützig die Hand geboten hatten. Der Eintretende muß mindestens 16 Jahre alt sein. Für die Unterabtheilung (Vorbereitungsclasse) werden keine weiteren Vorkenntnisse als Lesen und Schreiben verlangt; das eigentliche College aber geht nicht nur in der Mannigfaltigkeit der Lehrfächer, sondern auch in Behandlung und Umfang der einzelnen weit über die besten Mechanic's Institutions hinaus.**) Indes ist der Lehrplan (wie fast an allen englischen Unterrichtsanstalten, von den Mechanic's Institutions an bis hinauf zu den Hochschulen) mehr auf allgemeine Bildung als auf specifische Vorbildung für einen bestimmten Beruf angelegt, und dies scheint auch ganz im Sinne der Arbeiter zu sein, denn die der Berufsbildung näher liegenden Fächer werden nicht sehr stark besucht; nach einem Ausweis über das Jahr 1861 hatte das Zeichnen nur 49 Schüler, Rechnen 24, Geometrie 38, Physik und Chemie gar keine, dagegen Französisch 104, Gesang 141; für „Latein und römische Geschichte" sind 23 Schüler verzeichnet und diese werden schwerlich working men gewesen sein, wie überhaupt in der Regel die Schülerzahl nur etwa zur Hälfte aus eigentlichen Arbeitern besteht, zur andern Hälfte aus Kaufleuten und sonstigen lernbegierigen Jünglingen. — Erfolgreiche Unterstützung

*) Bemerkenswerth ist, daß zu den damaligen 350 Schulen Yorkshire allein 217 lieferte.

**) In andern Städten haben sich einige Institutions später den Namen »Working men's College« mit weniger Berechtigung beigelegt.

von Seite des Staats haben eigentlich nur die Zeichnungsschulen und erst seit 1852, nachdem die erste große Industrieausstellung zu London (1851) die allgemeine Einsicht zum Durchbruch gebracht hatte, wie weit in den Kunstgewerben England von andern Ländern überflügelt worden sei. Bei einzelnen war freilich diese Einsicht schon früher vorhanden gewesen, und eine hierauf bezügliche Parlamentsverhandlung hatte dazu geführt, daß 1838 in London vom Ministerium eine Schule für Musterzeichner errichtet wurde, nach deren Vorbild ähnliche Anstalten in den Manufacturdistricten entstehen sollten; allein die Sache nahm nur geringen Fortgang; bis 1851 waren nur 20 Orte dem Beispiel der Londoner Schule gefolgt, und die Schulen fristeten ihr Leben hauptsächlich durch die Subvention des Staats. Nach 1851 brach sich die Ueberzeugung Bahn, daß es mit einer Anzahl rasch gedrillter Dessinateurs nicht gethan sei, daß richtige Musterzeichner eine gründliche und umfassende Vorbildung haben müßten, daß ferner auch die im Kunstgewerbe beschäftigten Arbeiter Gefühl für schöne Form mitbringen sollten und endlich daß zugleich dahin zu wirken sei, im kaufenden Publicum selbst den Geschmack zu bessern. Die nächsten Folgen waren, daß die Regierung alle Anstrengung machte, unter Anbietung einer Staatsunterstützung die Gemeinden zur Errichtung von Elementar-Zeichenschulen zu veranlassen, daß sie ein kunstgewerbliches Museum schuf und an dasselbe eine Schule zur Heranbildung von Zeichenlehrern anschloß. Diese kräftigen Bemühungen haben die besten Früchte getragen, welche auch auf den späteren Weltausstellungen zu erkennen waren, sogar schon bei der Ausstellung von 1862 eifersüchtige Besorgnisse in Frankreich erweckt hatten. Für den Anklang, den die Zeichenschulen (an denen überall Schulgeld eingeführt ist) im Volk gefunden haben, können Zahlen sprechen. Während die 21 Dessinateurschulen von 1851 zusammen kaum 300 Schüler hatten und von diesen jeder dem Staate durchschnittlich über 3 Pf. St. kostete, betrug im Jahre 1855 der Aufwand des Staats für einen Zeichenschüler 16 Schilling, war 1859 auf 9 Sch. gesunken, 1862 auf 8 Sch.; die Schulen gehen demnach der angestrebten Selbsterhaltung mit sicherem Schritt entgegen.*) — Das Museum, schon 1852 durch Ankäufe aus der großen Ausstellung (mit einem Aufwand von 53 000 Pf. St.) gegründet, hat 1857 ein eigenes Gebäude in South-Kensington erhalten und ist fortwährend bereichert worden. Seit 1862 besteht am Museum auch eine wissenschaftliche Abtheilung; doch bleibt die Richtung auf Kunst und Kunstgewerbe die vorherrschende. Da der Besuch aus dem großen Publicum stets ein ungemein zahlreicher ist (auch Abends, bei reicher Beleuchtung), so kann es nicht fehlen, daß das öftere Betrachten mustergültiger Erzeugnisse verschiedener Zeiten und Stile geschmackbildend wirkt.**)

Durch das Beispiel des Londoner Kensington-Museums angeregt, sind auch in Deutschland, Oesterreich und der Schweiz Gewerbemuseen entstanden (außer den bereits früher erwähnten noch zu München, Nürnberg, Berlin, in kleinerem Umfang zu Dresden, Carlsruhe ꝛc.; das reich ausgestattete Gewerbemuseum zu Stuttgart, anfangs unter dem Namen „Musterlager", ist etwas älter als das Kensington-Museum). Durch sie werden wesentlich die Kunstgewerbeschulen gefördert, welche entweder neben ihnen bestehen oder (wie in Berlin und Wien) unmittelbar mit ihnen verbunden sind.

Die Kunstgewerbeschulen, sowie die speciellen Fachschulen für mechanische Gewerbe, haben eine höher gestellte aber doch leichter zu lösende Aufgabe als die gewerblichen

*) Bezüglich der Schulgeldzahlung ist ein Satz bezeichnend, der sich in einem Regulativ für die Verwaltungen von Provinzialzeichenschulen vom März 1860 findet. Nachdem dort auf die erforderlichen Abstufungen im Schulgeld hingewiesen ist, wird bemerkt: „Es hat sich in mehreren Städten gezeigt, daß häufig junge Leute, und gerade die strebsamsten und auf sich selbst angewiesenen, den Schulen fern geblieben sind, weil diese den Schein von Wohlthätigkeitsanstalten trugen, und daß eine spätere Erhöhung des Schulgelds eine Vermehrung des Besuchs nach sich zog."

**) Auf Geschmacksbildung zielt auch ein großartiges Privatunternehmen ab: der Glaspalast bei Sydenham, welcher eine Sammlung vortrefflicher Abgüsse von plastischen und architektonischen Kunstwerken aus alter und neuer Zeit enthält.

Fortbildungsschulen, sofern jene stets nur eine bestimmte Kategorie von Schülern mit nahezu oder völlig übereinstimmenden Bedürfnissen vor sich sehen. In der Verschiedenheit der Ansprüche, welche die Schüler verschiedener Berufsclassen an den nämlichen Unterrichtsgegenstand einer gewerblichen Fortbildungsschule machen, liegt eine der Schwierigkeiten, denen die Fortbildungsschule begegnet, und von welchen die erheblichsten hier zu erörtern sind.

Jene Ansprüche bereiten besonders deshalb Schwierigkeiten, weil sie bis zu einem gewißen Grade berechtigt sind. Allerdings kann die Fortbildungsschule dem Gewerbsbetrieb nur mittelbar nützen, indem sie dem Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten, welche einer Verwerthung im praktischen Berufsleben fähig sind, zuführt, sein Urtheil zu schärfen sucht, ihn durch die allgemein bildende Kraft eines anregenden Unterrichts an jene Selbständigkeit des Denkens zu gewöhnen trachtet, welche allein die Anwendung des Gelernten auf die in der Praxis sich darbietenden Fälle möglich macht, und die unglücklichste Auffassung von der Aufgabe einer Fortbildungsschule wäre die zuweilen vom „praktischen" Standpuncte aus empfohlene, nach welcher der Lehrer bloß eine Art Receptensammlung mitzutheilen hätte. Damit ist aber nicht gesagt, daß der Unterricht sich einer Bezugnahme auf das Gewerbsleben enthalten dürfe; vielmehr muß jede Gelegenheit ergriffen werden, an passender Stelle (nur ohne gewaltsames und ostensibles Herbeiziehen) durch Beispiele zu zeigen, daß und wie die oben erwähnte Verwerthung geschehen könne. Am willkommensten sind solche Beispiele, welche den Schüler erkennen lassen, mit einer bloß dem Gedächtnis eingeprägten Regel sei noch wenig gethan, sondern das Verständnis, der Einblick in den innern Zusammenhang des Gelernten mache erst das Wissen zu einem vielfach verwendbaren Mittel der Selbsthülfe. Am eindringlichsten wird ein Beispiel auf einen Schüler wirken, wenn es einen für ihn specifischen, von der Werkstätte her ihm geläufigen Fall betrifft; nur sind solche charakteristische Beispiele selbst für einen vielseitig bewanderten Lehrer nicht immer leicht zu finden, und wenn sie ihm zu Gebote stehen, fühlt er sich in einer gerade bei ihnen wünschenswerthen ausführlicheren Behandlung wieder durch die Rücksicht auf die Mehrzahl anderer Schüler, denen der Fall fremd ist, beengt. Auch werden die erwähnten Ansprüche durch eingestreute Beispiele noch nicht befriedigt. In der Regel tritt ein Schüler in Physik, Chemie, Mechanik, darstellende Geometrie ꝛc. nicht deshalb ein, weil das Lehrfach als Wissenschaft für ihn Interesse hat, sondern weil er weiß, daß darin ein auf seine Berufsthätigkeit bezüglicher Abschnitt vorkommt; diesen Abschnitt wünscht er bevorzugt, alles andere rasch abgethan. Der Lehrer kann hier gar nichts weiter thun, als daß er das Reinwissenschaftliche auf das unerläßlichste Minimum reducirt, möglichst zwischen die Anwendungen vertheilt, bei den Anwendungen selbst aber das Interesse solcher Schüler, deren Beruf nicht näher davon berührt wird, zu wecken, die Schüler also über ihren einseitigen Standpunct zu heben sucht. Das ist jedoch nicht wenig verlangt und setzt einen Lehrer von großer Tüchtigkeit voraus. Verweist man in der Chemie auf spätere Specialvorträge über einzelne Theile der chemischen Technologie, so ist damit für den allgemeinen Unterricht nichts gewonnen, und ein solcher sollte doch vorausgehen. (Allerdings hat man schon — z. B. in Stuttgart — versucht, besondere Vorträge für bestimmte Gruppen nahverwandter chemischer Gewerbe ohne Voraussetzung von theoretischen Vorkenntnissen einzuführen und immer nur diejenigen Lehren der Chemie, welche gerade der betreffenden Gruppe noth thun, mit abzuhandeln.) Hinsichtlich des Zeichnens macht jede Fortbildungsschule die Erfahrung, daß Schüler die Erwerbung einer Sammlung copirter Musterzeichnungen, nach denen sofort gearbeitet werden könne, für den Zweck der Zeichnungsstunden halten. Dieser Glaube ist solchen Neulingen freilich leicht zu benehmen. Wenn aber auch sämmtlichen Schülern zum Bewußtsein gebracht werden muß, daß sie zunächst Zeichnen überhaupt (Fertigkeit und richtigen Blick) zu lernen haben, so sollte doch jeder hinreichend geübte von Zeit zu Zeit solchen Stoff zur Ausarbeitung erhalten, von welchem er die Möglichkeit unmittelbarer Verwendung für sein Gewerbe sieht. (Beim gewerblichen Fachzeichnen, wie beim Maschinenzeichnen,

macht sich dies von selbst.) Gröblich banausischen Forderungen darf eine Fortbildungsschule sich nicht fügen; noch weniger aber darf sie die Haltung einer auf wissenschaftliche und formale Bildung gerichteten Lehranstalt nachahmen wollen; sie darf nie vergessen, daß ihre Schüler sich in erster Linie als Angehörige eines Gewerbes fühlen und daß dieses Gefühl anerkannt werden muß.

Eine andere Schwierigkeit bildet die Ungleichheit der Vorkenntnisse, mit denen die Schüler an die Fortbildungsschule kommen. Diese Ungleichheit besteht schon bei denen, welche vor ihrem Eintritt die gleiche Art von Schulbildung genossen haben; sie steigert sich aber dadurch, daß die Fortbildungsschule ihre Schüler nicht bloß von der Volksschule aus erhält, sondern auch aus Bürgerschulen, Mittelschulen, Realschulen, in Bayern aus den Gewerbeschulen ꝛc. Können in der Arithmetik, der Geometrie, der Aufsatzlehre ꝛc. Parallelabtheilungen oder Stufenclassen gebildet werden, so lassen sich die besser vorgeschulten Schüler von den andern trennen; reicht die Frequenz der Schule oder der Umfang ihrer Mittel zu einer Theilung nicht hin, so ist eine bedeutende Gewandtheit und Kraftanstrengung des Lehrers nöthig, wenn er die weniger unterrichteten fördern und zugleich die vorgeschritteneren nicht auf bloße Wiederholung anweisen will, bei welcher ihre Theilnahme bald ermatten dürfte. Wo kein Eintrittszwang besteht, werden die schlechteren Elemente der Volksschule von selbst wegbleiben; weite Abstufungen im Wissen der eintretenden werden aber immerhin bleiben. Ein gewißes Maß des Wissens als Bedingung der Aufnahme zu stellen und etwa durch eine Vorprüfung zu erheben, ist weder möglich noch räthlich; es kommt in der Fortbildungsschule weniger auf das bereits Gelernte als auf die Lust zum Lernen an, und gar oft erleben ihre Lehrer die reichlichsten Früchte an aufgeweckten Lehrlingen vom Lande, denen eine geringe oder übervölkerte Dorfschule sehr mangelhafte Kenntnisse mitgegeben hatte.

Je ungleichartiger aber die Schüler des nämlichen Unterrichtsfaches sind, um so nöthiger wäre es, daß der Lehrer sich mit den einzelnen beschäftige, möglichst oft abfrage ꝛc. Wo dem Fache nur eine Stunde wöchentlich ausgesetzt ist, wird der Lehrer gewöhnlich eine solche Zumuthung ablehnen, unter Berufung auf die knappe Zeit. Ist die Zeit reichlicher zugemessen, so bleibt immer noch eine Schwierigkeit: die Lehrlinge können sehr häufig nicht sprechen. Selbst solche, welche durch eine gute Volksschule an mündlichen Ausdruck ziemlich gewöhnt worden sind, zeigen sich unbeholfen in ihren Aeußerungen über den neuen Kreis von Begriffen und Gedanken. Ein Lehrer muß sehr geschickt zu fragen wissen, wenn er den gewünschten Wechselverkehr mit seinen Schülern ohne zu großen Zeitverlust aufrecht erhalten will.

Besonders im Nachtheil gegen Schulen anderer Art sind die Fortbildungsschulen hinsichtlich der Unterrichtszeit, sofern sie gerade die Stunden in Anspruch nehmen, welche nach vollbrachtem Tagewerk zur Erholung verwendet werden könnten. Den Gegensatz zwischen Schularbeit und Erholung darf man übrigens hier nicht sehr betonen; denn heutzutage, wo der Lehrling vom Lehrherrn nur selten noch als zum Hause gehörig behandelt wird, bleibt jenem (im Winter wenigstens) spärliche Gelegenheit zu angemessener abendlicher Erholung; in der That lehrt auch die Erfahrung, daß die geräumigen, durchwärmten und hellbeleuchteten Lehrzimmer der Abendschule eine äußere Anziehung auf die Lehrlinge üben, zuweilen sogar wie eine Zufluchtsstätte geachtet werden. Von größerer Bedeutung ist, daß die Schüler aus der Werkstätte körperlich ermüdet kommen. Beim Zeichnungs- und Modellirunterricht, wenn er Abends stattfindet, giebt sich erfahrungsmäßig eine einschläfernde Nachwirkung jener Ermüdung nicht zu erkennen; bei einem Unterrichtsfach, welches die geistige Thätigkeit der Schüler in Anspannung hält (wie ein richtig betriebener, durch Frage und Antwort belebter mathematischer Unterricht), kaum; in merklicherem Grade bei solchen Fächern, gegen welche der Schüler sich vorwiegend receptiv verhält. Am Lehrer ist es, zu überwachen und anzuregen. Hat man aber nicht zu besorgen, daß die jungen Leute durch den Abendunterricht in nachtheiliger Weise überreizt werden? Die Erfahrungen, welche an Fortbildungsschulen mit freiwilligem Eintritt gemacht worden sind, verneinen die Frage;

die Thätigkeit in der Schule ist von der in der Werkstätte so wesentlich verschieden, daß der Wechsel der Thätigkeit in vielen Fällen eher als eine Auffrischung denn als eine Ueberbürdung empfunden werden kann. Freilich wäre zu wünschen, daß der Werktagsunterricht, wenn auch nur zum Theil, auf frühere Stunden des Tages gelegt werden könnte. Versuche hiezu sind an verschiedenen Orten gemacht worden, gewöhnlich aber an dem Widerstand der Lehrmeister gescheitert, welche einen Eingriff in die Ordnung der Werkstätte nicht gestatten wollen. (Ausnahmen entscheiden nicht.) Geneigtheit, die Lehrlinge während des Tags von der Arbeit zu entlassen, findet sich noch am öftesten bei solchen Lehrherren, welche ein Kunstgewerbe betreiben, doch auch hier nur in Bezug auf artistischen Unterricht (vgl. die Bemerkung auf S. 492); für solchen Unterricht werden von jener Seite die Lehrlinge sogar zuweilen an eine Real- oder polytechnische Schule als Hospitanten gewiesen. Wo man Werth auf die Freiwilligkeit des Schulbesuches legt, hat man dafür zu sorgen, daß die Lehrlinge ihrem Entschlusse möglichst unbehindert Folge geben können, also einer Collision zwischen Schulstunden und Tagewerksstunden auszuweichen. In Betreff der Gesellen, deren Betheiligung an den Fortbildungsschulen immer erfreulich ist, würde eine solche Collision noch bedenklicher sein. — Der Sonntagsunterricht der Fortbildungsschulen kommt in Conflict mit dem Kirchenbesuch und mit der Sonntagsfeier überhaupt. Die von manchen Seiten erhobene Forderung, der Sonntag solle von jedem Unterricht (religiösen ausgenommen) frei bleiben, ist bis jetzt ohne Erfolg geblieben; dagegen vermeiden die allermeisten Fortbildungsschulen ein Zusammenfallen von Unterrichtsstunden mit der Zeit des kirchlichen Gottesdienstes.*) Will man den Nachmittag des Sonntags frei von Unterricht lassen (wie es, aus Rücksicht auf Lehrer und Schüler, häufig geschieht) und nicht in die Zeit des vormittäglichen Gottesdienstes eingreifen, so behält man höchstens 3 Stunden übrig, und diese sind, wenn sie auch dem Zeichnen ausschließlich verbleiben, zu wenig für diesen auf fortgesetzte Uebung angewiesenen Unterricht. Darum ist es so sehr wünschenswerth, daß dem Zeichnen auch Werktagsabende eingeräumt werden.

Zur Handhabung der Disciplin haben die Forbildungsschulen weniger Mittel als Lehranstalten anderer Art; Verweis durch den Lehrer, Verweis durch den Vorstand der Schule, Benachrichtigung des Vaters oder Meisters von der Verfehlung des Lehrlings, Androhung der Ausschließung und wirkliche Ausschließung (für den laufenden Cursus oder für immer) bilden die gewöhnliche Stufenfolge. (An einzelnen Schulen hatte man Geldstrafen eingeführt, in der Art, daß der eintretende Lehrling einen bestimmten Betrag einlegen mußte, den er über Abzug etwa verschuldeter Versäumnisstrafen am Schlusse des Curses zurückerhielt; man scheint aber davon bald wieder zurückgekommen zu sein.) An Schulen mit freiwilligem Eintritt sind übrigens die Erfahrungen hinsichtlich der Disciplin überraschend günstig, wenn nur die Lehrer den richtigen Takt haben. In der Controle der Versäumnisse muß die Schule (bei Lehrlingen) die Mitwirkung der Meister in Anspruch nehmen, indem sie von diesen schriftliche Entschuldigungszettel einholt.**)

*) In Nürnberg hatte man bis 1837 den ganzen Vormittag für den Zeichnungsunterricht bestimmt und die Schüler auf den Besuch der Nachmittagspredigt verwiesen; dann wurde einige Jahre lang, bei unverkürzter Unterrichtszeit, in einer dem Schullocal benachbarten Kirche ein besonderer Morgengottesdienst für die Handwerksschüler (vor Beginn des Unterrichts) gehalten, der sich aber durch die von geistlicher Seite geforderte Controle des Besuchs zerschlug; später blieb der Unterricht auf 2 (Winters $1\frac{1}{2}$) Stunden vor dem Hauptgottesdienst und die Zeit von 11—12 Uhr oder $10\frac{1}{2}$—12 Uhr beschränkt. Die Berliner sonntäglichen Schulen (vgl. S. 504) schickten eine gemeinschaftliche Morgenandacht mit sämmtlichen Zöglingen (in den Localen der Schulen selbst) voraus; ob diese Einrichtung noch besteht, ist nicht bekannt.

**) Einen Anhalt dafür giebt § 119 der deutschen Gewerbeordnung: „Der Lehrling ist der väterlichen Zucht des Lehrherrn unterworfen.“ Gleichwohl darf die Schule nicht sicher darauf rechnen, daß jeder Lehrherr die an ihn gelangenden Anzeigen von Versäumnissen oder sonstigen Verfehlungen seines Lehrlings immer berücksichtigen werde. Es kommt eben darauf an, ob der Lehrherr die „väterliche Zucht“ bloß als eine Berechtigung oder zugleich als eine Verpflichtung auffaßt.

Die Erfahrung hat auch sonst manche Fragen in Fortbildungsschulangelegenheiten anders beantwortet, als man ohne dieselbe vermuthen würde. So hatte sich die Besorgnis kundgegeben, der Geselle werde sich nicht neben den Lehrling auf die Schulbank setzen, und deshalb hat man an vielen Schulen ursprünglich besondere Gesellenabtheilungen einrichten zu müßen geglaubt, die Scheidung aber meist wieder aufgegeben, weil sie in die Gliederung der Schule zu große Verwicklung bringt und erhöhten Aufwand erfordert. Dabei zeigte sich dann, daß der Geselle, dem es mit seiner Weiterbildung Ernst ist, an dem Zusammensitzen mit geordneten und strebsamen Lehrlingen keinen Anstoß nimmt. Kann man da, wo die Ueberzahl der Theilnehmer an einem Lehrfach die Einführung eines Parallelunterrichts nöthig macht, die jüngsten der Lehrlinge von den Gesellen trennen, so wird man den letzteren diese Rücksicht gern gewähren; beim Zeichnen und Modelliren ist es leicht durchzuführen, bei andern Fächern nicht immer, da hier für die Einreihung in die Parallelabtheilungen die Vorkenntnisse der Schüler in erster Linie maßgebend bleiben müßen und die Gesellen häufig durch das Bewußtsein früherer Vernachläßigung in den Elementarkenntnissen zur Fortbildungsschule getrieben werden. Daß Gesellen sich durch die Nachbarschaft junger Lehrlinge nicht abschrecken lassen, ist für die Schule selbst von großem Werth; die Anwesenheit der älteren Theilnehmer übt eine günstige, in gewißem Sinne hebende Wirkung auf die jüngeren, und jene pflegen es als Ehrenpunct zu nehmen, sich von diesen in den Fortschritten nicht überflügeln zu lassen. Die Betheiligung von Gesellen ist jedoch nur neben freiwilligem Eintritt der Lehrlinge in dem wünschenswerthen Grade zu finden, bei Zwangsschulen jeder Art spärlich; den großen Haufen der Lehrlinge scheut der Geselle allerdings, und sollte er auch die Scheu überwinden, so harrt er nicht aus, weil er sich bei der Ueberfüllung der Schule wenig gefördert sieht.

Gefördert müßen sich überhaupt die Schüler finden, wenn der freiwillige Besuch ein nachhaltiger bleiben soll. Die Frucht eines Unterrichts wird sich aber nur kümmerlich und langsam entwickeln, wo demselben gar zu wenig Raum gegeben ist. Manche kleine Fortbildungsschulen haben Lehrgegenstände mit nur einer Wochenstunde, was offenbar nicht genügen kann, es müßte sich denn bloß um Wiederholung früher erworbener Kenntnisse handeln. Weit besser, als ein Unterrichtsfach mit einer Stunde durchs ganze Jahr fortzuführen, wäre es schon, dasselbe während eines Halbjahrs mit 2 Stunden abzumachen; doch wird damit noch nicht ganz geholfen sein. Da Abendstunden im Sommer für Vorträge nicht passen, der Sonntag meist dem Zeichnen bleiben soll, die Fortbildungsschule mit ihrem anderweitigen Unterricht also vorzugsweise auf die Wintermonate angewiesen ist, sollten jedem bedeutenderen Lehrfach während eines Winterhalbjahrs wöchentlich mindestens 3—4 Stunden (2 Abende mit je $1\frac{1}{2}$—2 Stunden) ausgesetzt sein. Daß hiedurch der Schüler behindert wird, vielerlei Unterricht im nämlichen Halbjahr zu nehmen, ist eher ein Vortheil als ein Uebel.

Die Hauptbedingung für das Gedeihen einer Schule bleibt immer die Befähigung der Lehrer. Die rechten Lehrer zu gewinnen fällt aber der Fortbildungsschule schwer, wenn sie ihren theoretischen Unterricht nicht bloß auf Rechnen und Aufsatzlehre beschränkt. Elementargeometrie, darstellende Geometrie, Physik, Chemie müßen ganz anders gegeben werden als an einer wissenschaftlichen Lehranstalt, fordern jedoch wissenschaftlich gebildete Lehrer; denn populär zu unterrichten ist überhaupt eine seltene Kunst und noch nie von andern Lehrern völlig befriedigend geübt worden als von Männern der Wissenschaft. Die Aufnahme der genannten Lehrfächer in die Fortbildungsschule setzt mithin voraus, daß am Orte der Schule höhere Unterrichtsanstalten bestehen und daß Lehrer von diesen sich zu dem Opfer herbeilassen, Abends oder Sonntags Unterricht zu ertheilen. Auch für das Zeichnen ist es nicht ganz leicht, die geeigneten Lehrer zu finden. Für das Freihandzeichnen ist allgemeine künstlerische Bildung nöthig, aber nicht ausreichend; es muß genauere Kenntnis der gewerblichen Ornamentik hinzukommen, die man z. B. von einem Porträtmaler nicht ohne weiteres erwarten darf. Der Lehrer des Maschinenzeichnens soll mit dem Maschinenwesen hinreichend bekannt sein, damit das Lernen nicht

auf ein bloßes Copiren von Vorlagen hinauskomme. Eine besonders schwierige Aufgabe hat der Lehrer des gewerblichen Zeichnens (Fachzeichnens), wenn er die Erwartungen älterer, verschiedenen Gewerben angehöriger Schüler (Gesellen) befriedigen will, da er solchen gegenüber nicht nur mancherlei Detailkenntnis besitzen muß, sondern auch ein Urtheil über den größern oder geringern praktischen Werth der benützten Vorlagen (welche, wie sie im Buch- und Kunsthandel vorkommen, keineswegs immer mustergültig sind) haben, endlich im Stande sein sollte, vorgeschrittene Schüler zu eigenen Entwürfen, wenigstens zur Herstellung des Details aus gegebenen Hauptrissen anzuleiten. An der Nürnberger Handwerkerschule hatte man ursprünglich Gewerbsmänner für diesen Unterricht verwendet, in der Art, daß Schreiner, Schlosser, Dreher ꝛc. gesonderte Schülerabtheilungen bildeten, deren jede durch einen Mann des speciellen Faches unterrichtet wurde. Diese Einrichtung war in andern Städten Bayerns, dann an der früheren Sonntagsschule in Stuttgart, in Chemnitz ꝛc. nachgeahmt worden und hatte sich zum Theil bewährt; als Regel dürfte sie nicht geradezu empfohlen werden, da mit dem technischen Geschick solcher Lehrer sich nicht immer die nöthige Gewandtheit im Lehren und in der disciplinären Behandlung der Schüler verbindet; trifft sich aber beides vereinigt, so ist durch Lehrer dieser Art ein großer Gewinn erreicht. — Für die badischen Gewerbeschulen werden eigene Lehrer durch einen mehrjährigen Cursus am Carlsruher Polytechnikum mit Staatsunterstützung herangebildet, und zwar nach zwei Hauptrichtungen: Lehrer für Freihandzeichnen und Modelliren, Lehrer für Naturwissenschaft, Mathematik und constructives Zeichnen. Dieses an sich sehr zweckmäßige Auskunftsmittel könnte keine Anwendung auf Schulen finden, welche bloß Abends und an einigen Sonntagsstunden im Gang sind; diese brauchen eine größere Anzahl von Lehrern, können aber keinen voll beschäftigen. Darin kann man auch die Antwort finden auf die naheliegende Frage, warum man in badischen Schulen an den die Werkstättenarbeit unterbrechenden Tagesstunden (vgl. S. 500) auch dann noch festgehalten hat, als nach Aufhebung des gesetzlichen Zwanges zum Gewerbeschulbesuch den Gewerbsmeistern (als Gemeindebürgern) neue Gelegenheit gegeben gewesen wäre, bei Berathung eines Ortsstatuts ihre Bedenken oder Einwendungen geltend zu machen. An der Pforzheimer Schule, deren Classen Parallelabtheilungen für mehrere Lehrfächer, besonders für die artistischen, haben, wirkten neben dem Rector und noch drei andern Hauptlehrern 1875/76 zwei, 1876/77 vier Hülfslehrer, von denen für die folgende Erörterung der nur an der Handelsclasse beschäftigte Lehrer fremder Sprachen (mit 11 W.-St.) außer Betracht bleiben kann. Läßt man auch den für Knaben bestimmten Zeichnungsvorcurs außer Berechnung, so entfielen, wie sich aus den Jahresberichten ergiebt, 1875/76 auf die vier Hauptlehrer beziehungsweise 22, 20, 28, 18½ W.-St., auf den artistischen Hülfslehrer 18½ W.-St.; im Jahre 1876/77 hatten die vier Hauptlehrer wöchentlich 20, 21, 27, 18½ St. zu ertheilen, die beiden artistischen Hülfslehrer 20½ und 25½ St. Die auf die Schüler der einzelnen Classen treffenden Wochenstundenzahlen würden sich wahrscheinlich an den Abenden und am Sonntag (3 St.) unterbringen lassen, denn es dürfte nur selten vorkommen, daß der nämliche Schüler alle Lehrfächer einer Classe besucht; auch die nöthigen Räume für gleichzeitiges Unterrichten einer größeren Anzahl von Schülerabtheilungen sind jetzt vorhanden, nachdem zu Ostern 1876 ein neues Schulgebäude bezogen worden ist.*) Allein die den Lehrern obliegenden Stundenzahlen machen Ausschluß von Tagesstunden während der Woche unmöglich, und einer Vermehrung der Lehrkräfte würde in einer Stadt vom Umfange Pforzheims schon der Umstand entgegenstehen, daß schwerlich genug sachmännisch gebildete Lehrer sich finden ließen, welche neben einem andern Hauptberuf Gewerbeschulunterricht zu übernehmen im Stande oder geneigt wären. Für eine größere Abend- und Sonntagsschule, welche die Lehrarbeit unter zahlreiche und passend gewählte

*) Die gewonnene Ausdehnung an Raum läßt nunmehr den schon länger bestehenden Beschluß zur Ausführung gelangen, eine besondere Abtheilung der Schule als wirkliche Kunstgewerbeschule zu organisiren.

Lehrer soll vertheilen können, geht dies nur in einer Stadt an, welche mit anderweitigen Unterrichtsanstalten und künstlerischen Ateliers reichlich versehen ist. (An der städtischen Gewerbeschule in Stuttgart sind, nach Abzug der lediglich an der Mädchenabtheilung beschäftigten Lehrer, 49 Lehrer und Assistenten thätig.)

Eine rein äußerliche, aber gar nicht unbedeutende Erschwerung erwächst den meisten gewerblichen Fortbildungsschulen aus der Beschaffenheit der ihnen eingeräumten Locale. Eigene Schulhäuser haben nur sehr wenige derselben. Gewöhnlich ist die Fortbildungsschule untergebracht im Hause einer Volksschule oder einer Realschule; im Volksschulhause fehlen Zeichensäle, im Gebäude einer kleinen Realschule ist meist nur einer vorhanden; in beiden Fällen sind die Subsellien der Lehrzimmer auf Knaben berechnet, also für herangewachsene Jünglinge zu eng und zu niedrig. Oefters müßen die Locale der Fortbildungsschule auf mehrere Gebäude vertheilt werden. In Württemberg ist in fast jeder mit einer gewerblichen Fortbildungsschule versehenen Stadt wenigstens für einen hinreichend großen und passend eingerichteten Zeichensaal gesorgt, in größeren Städten für mehrere; doch sind selbst in Stuttgart die Localitäten noch nicht völlig genügend.*) Auch bei größter Liberalität von Seite des Staats und einer Gemeinde wird man sich immerhin schwer entschließen, ein besonderes Gebäude für ein Schule zu erstellen, welche, wenn auch noch so ausgedehnt, doch die Räume vorzugsweise Abends, bei Tage aber nur unvollständig benützt.

Die Behandlung der einzelnen Lehrfächer wird sich an jeder Schule nach den vorhandenen Schülern richten müßen, bei sehr vollen Classen eine andere sein als bei mäßig gefüllten, vor Schülern, welche ihrer Mehrzahl nach eine gute Elementarbildung voraushaben, anders als im umgekehrten Fall. Unter allen Umständen ist festzuhalten, daß in keinem Fache nach der Vollständigkeit eines regelmäßigen, systematischen Schulcurses gestrebt werden darf; man hat sich auf eine umsichtige, den Verhältnissen angepaßte Auswahl zu beschränken; was aber ausgewählt wurde, soll nicht flüchtig und äußerlich abgemacht werden. In den Naturwissenschaften ist das Experiment der Theorie vorauszuschicken. Beim Rechnen ist Fertigkeit ein Hauptziel, über welchem jedoch nicht versäumt werden darf, die innern Gründe der Rechnungsregeln zu klarem Bewußtsein zu bringen und den Schüler an selbständige Verwendung des Gelernten zu gewöhnen. (Die Ausdehnung des Unterrichts auf Buchstabenrechnung und Algebra, wie an einigen Gewerbschulen Badens, wo noch Gleichungen des zweiten Grades aufgenommen sind, würde für die wenigsten Fortbildungsschulen passen.) Bezüglich der Unterweisung im deutschen Aufsatz ist nicht zu billigen, daß manche Lehrer den in vielen Programmen stehenden Titel „Geschäftsaufsätze" so verstehen, als seien sie auf geschäftliche Briefe, Quittungen, Schuldklagen u. dgl. ausschließlich angewiesen; leichte Aufsätze anderer Art (Freundesbriefe, Erzählungen ꝛc.) können und sollten immerhin eingestreut werden, damit die Uebungen und Reproductionen nicht in starren Formalismus ausarten. In der Elementargeometrie sollten die Schüler möglichst viel mit Aufgaben beschäftigt werden; die Lehrsätze darf man nicht ohne Beweis hinstellen; nur hat man sich an einer Fortbildungsschule ganz besonders vor jener abschreckenden, verdunkelnden Breite

*) Die Stuttgarter Schule durfte bis 1864 (also vor Anschluß der „weiblichen Fortbildungsschule" an sie, vgl. VI) die Räume der polytechnischen Schule benützen. Dies mußte aufhören, als im genannten Jahre das Polytechnikum sein neues Gebäude bezog und das alte an das eben entstandene Realgymnasium übergeben wurde. Die Fortbildungsschule hatte in ein für sie durch Herstellung von Zeichensälen und andere bauliche Veränderungen adaptirtes Haus zu übersiedeln, welches aber noch von unteren Classen der Realschule benützt wurde; und als 1875, nach Vollendung eines neuen Realschulgebäudes, diese Classen das Haus verließen, zog dafür die inzwischen obdachlos gewordene „kaufmännische Fortbildungsschule" ein. Seitdem haben allerdings beide Fortbildungsschulen gemeinschaftlich ein für sie allein bestimmtes Haus mit 9 Zeichensälen, 2 Modellirsälen und 17 Lehrzimmern; allein bei der großen Zahl von Fächern und Classen kommen immer noch schwer zu beseitigende Collisionen vor, und die Möglichkeit, durch Vereinigung zweier Lehrzimmer einen neuen Zeichensaal zu erlangen, ist nicht mehr vorhanden.

der Beweise zu hüten, welche früher häufig für Gründlichkeit galt und so viel zur Erzeugung des Aberglaubens beigetragen hat, das Verständnis der Mathematik fordere ein specifisches Talent. (Da wissenschaftlicher Sinn bei Fortbildungsschülern in der Regel nicht vorauszusetzen ist, kann das Interesse am Lehrsatz und das Verlangen nach Beweis dadurch geweckt werden, daß man anfangs den Satz gewißermaßen aus dem Experiment erkennen läßt, z. B. von einem beliebig aus Papier geschnittenen Dreieck die Ecken abtrennt, zwei derselben mit gemeinsamer Spitze an ein Lineal legt und zeigt, daß der leer bleibende Raum genau vom dritten Fragment ausgefüllt wird, — oder einen hölzernen Winkel zwischen zwei in die Schultafel eingeschlagenen Stiften bewegt und den Weg der Winkelspitze auf der Tafel verfolgt ꝛc.) Gar manche an sich interessante Lehrsätze, welche aber nicht wesentlich zum System gehören, sind in der Fortbildungsschule unbedenklich wegzulassen; für die nicht zu entbehrenden Hauptsätze, aus denen gewißermaßen das Gerippe einer systematischen Geometrie besteht, giebt es glücklicherweise immer leichtfaßliche Beweise. Glaubt man jedoch auf Beweise sich gar nicht einlassen zu dürfen, so muß man den geometrischen Unterricht als besonderes Lehrfach ganz fallen lassen; was an praktisch verwendbaren Sätzen und Constructionen dem Schüler beigebracht werden soll, ist dann in das geometrische Zeichnen aufzunehmen, oder auch, soweit es sich um Ausmessung von Flächen und Körpern handelt, dem Rechenunterricht einzuflechten, indem man dort Inhaltsberechnungen auf Grund der mitgetheilten Regeln ausführen läßt. Die Elemente der Stereometrie sind entweder an den Unterricht über die Geometrie der Ebene unmittelbar anzuschließen oder mit der darstellenden Geometrie zu verweben. Die darstellende Geometrie wird am besten mit dem Körper (Würfel, Parallelepiped ꝛc.) beginnen, nach Erledigung des Wesentlichsten über gerade Linien und Polygone möglichst bald zu den Körpern zurückkehren und besonders bei den Schnitten derselben, Aufwicklungen von Oberflächen ꝛc. verweilen; Modelle, welche für den Anfangsunterricht in diesem Fache an einer wissenschaftlichen Lehranstalt widerrathen werden müßten, sind an der Fortbildungsschule nicht zu entbehren. — Daß der Unterricht im Freihandzeichnen so früh als thunlich körperliche Vorlagen zu benützen habe, darüber ist man heutzutage ziemlich allgemein einig. Nur fehlt den Fortbildungsschulen, deren Zeichnungslocale meist eine sehr große Schülerzahl aufnehmen sollen, häufig die Möglichkeit, die zu richtiger Beleuchtung der Gypsmodelle erforderlichen Vorkehrungen zu treffen. Wo es an Raum nicht zu sehr gebricht, kann übrigens bei künstlicher Beleuchtung ebensogut unterrichtet werden als bei Tageshelle, ja die Abendbeleuchtung hat sogar noch das voraus, daß für den Unterricht auch Säle mit bedeutender Tiefe (Breite) benützt werden können und keine bevorzugten (Fenster-) Plätze zu unterscheiden sind. Die früher weitverbreitete Scheu vor abendlichem Zeichenunterricht wäre zu bedauern, weil man sich durch sie das einzige Mittel entgehen ließe, das Zeichnen an der Fortbildungsschule in der nöthigen Ausdehnung zu betreiben. Die Erfahrungen an den größeren Fortbildungsschulen Württembergs haben den Beweis geliefert, daß jene Scheu unbegründet ist, namentlich wenn man Gas zur Verfügung hat. Allerdings darf man mit den Flammen nicht ängstlich sparen. An ausgebildeten Fortbildungsschulen ist in denjenigen Sälen, in welchen Freihandzeichnen nach Vorlegblättern und kleineren Reliefs getrieben wird, je für zwei Schüler eine Gasflamme bestimmt. Beim Zeichnen nach dem Runden sitzen die Schüler nicht an Tischen, sondern halten die Zeichnungsrahme frei auf das Knie gestemmt; eine hinreichend starke Gasflamme mit Schirm giebt von oben Licht für zwei bis drei Schüler; zur Beleuchtung des Modells ist eine besondere Flamme bestimmt, deren Schirm so geformt sein muß, daß ihr Licht sich mit dem der vorigen nicht merklich mischt. Bei den verschiedenen Abtheilungen für constructives Zeichnen ist ruhigeres Licht nöthig als beim Freihandzeichnen; man benützt hier argand'sche Brenner und Glaskamine (während für freies Zeichnen gewöhnliche Brenner ohne Kamine ausreichen), und setzt je zwei auf die nämliche Gasflamme angewiesene Schüler an die sich gegenüberstehenden Kanten des Tisches, so daß jeder das Licht von der linken Seite erhält. Ein Theil des Aufwands

für eine reichliche Gasbeleuchtung wird gedeckt durch die Ersparnis an Heizkosten, so sehr, daß das Heizen der Oefen in den Zeichnungssälen fast während des ganzen Winters wegfallen kann. — Beim Modelliren sollte mit Arbeiten in Thon (und in großem Maßstab) begonnen werden; diese an den betreffenden Unterricht überall zu stellende Forderung läßt sich aber an den Fortbildungsschulen nicht immer befriedigen, theils weil gewöhnlich ein besonderes, dem Modelliren ausschließlich überlassenes Local fehlt und in einem gemeinsam benützten Saale die unvermeidlichen Thonspuren ein Uebel wären, theils weil die Modellirstunden zuweilen so weit auseinander liegen, daß der Thon ohne inzwischen erneuerte Benetzung seine Bildsamkeit verliert. Auch wenn Schüler durch ihr Gewerbe vorzugsweise auf Modellirung kleinerer Gegenstände, also auf Benützung von Wachs, angewiesen sind (wie Goldarbeiter und Graveure), sollten sie zuvor einige Zeit mit Modelliren in Thon beschäftigt werden, weil — wie beim Zeichnen — der richtige Formensinn am besten durch Behandlung größerer Objecte geweckt wird.

Im Zeichnen hat jede gewerbliche Fortbildungsschule ihr Hauptfach nicht bloß deshalb zu erblicken, weil das Zeichnen „die Sprache der Technik" ist, sondern auch noch weil gerade in diesem Fache der Schulbesuch für keinen Schüler erfolglos bleibt, sobald nur der gute Wille nicht ganz und gar fehlt und der Besuch nicht zu früh wieder abgebrochen wird. Dasselbe läßt sich von den theoretischen Lehrfächern nicht in gleichem Umfang sagen; Schüler von geringer Begabung werden aus einem Unterricht über Physik oder Chemie oder darstellende Geometrie allerdings auch einige Kenntnisse gewinnen, der Gewinn ist aber bei Mangel des rechten Verständnisses kein dauernder und darf deshalb als Erfolg nicht hoch angeschlagen werden. Ueberhaupt muß die Fortbildungsschule darauf gefaßt sein, daß von dem gestreuten Samen ein gut Theil gar nicht oder nur spärlich aufgeht. Ist dies niederschlagend für eine ihres gewissenhaften Strebens sich bewußte Schule, so liegt andererseits ein erhebender Trost in der Erfahrung, daß die Früchte da, wo sie zu voller Reife kommen, als ein besonders intensiver Segen empfunden werden; keine andere Lehranstalt findet unter ihren guten Zöglingen so viel nachhaltige und anerkennende Dankbarkeit als die gewerbliche Fortbildungsschule. Auch für einen schwachen, nicht Schritt haltenden Schüler ist die der Schule gewidmete Zeit keine verlorene; redliche Anstrengung ist nie vergebens, und wenn sie ihr nächstes Ziel nicht erreicht, bleibt doch immer ein sittlicher Gewinn. Der sittigende Einfluß der Fortbildungsschulen, deren Unterricht allerdings nicht unmittelbar ethischer Natur sein kann, wird unterschätzt, wenn man ihn bloß darin sehen will, daß die jungen Leute durch die Schulstunden von ungehörigem Treiben abgehalten werden; das Wichtigere ist die Gewöhnung an den Gebrauch geistiger Kräfte, an eine bildende Beschäftigung außerhalb des Kreises mechanischer Handarbeit. Nehmen wir den schlimmsten Fall, daß ein Schüler nach ein paar Jahren alles in der Schule gelernte wieder vergessen haben sollte, so wäre selbst damit der Wegfall einer bildenden Nachwirkung noch nicht erwiesen; Bildung auf allen ihren Stufen ist nicht die Summe des jeweiligen Wissens, sondern die Blüte aus der hinter uns liegenden Geistesarbeit.

Ueberschätzt werden die gewerblichen Fortbildungsschulen zuweilen von solchen, welche auf einen rein theoretischen Unterricht während der eigentlichen Schuljahre wenig halten und die Möglichkeit leugnen, daß sich der Nutzen desselben für das Leben später von selbst ergeben könne. Die Hoffnung, mathematischer oder naturkundlicher Unterricht an der Fortbildungsschule werde wegen der vom Schüler mitgebrachten Anschauungen und Erfahrungen aus dem praktischen Leben mehr erreichen als der nämliche Unterricht an einer Realschule, ist nichtig. Darüber darf man sich nicht täuschen, daß mit solchem Unterricht die Fortbildungsschule nur einen Nothbehelf gewährt, nur nachzuholen sucht, was besser vor dem Eintritt in praktische Thätigkeit erlernt worden wäre. Noch auffallender wird die Leistungsfähigkeit der Fortbildungsschule (und jeder Schule) überschätzt, wenn praktische Geschäftsmänner des naiven Glaubens leben, der Schüler lerne und wisse schließlich alles, was man ihm vorgetragen hat, und es bedürfe bloß des geeigneten Unterrichts, um den jungen Menschen sofort in das Verständnis der industriellen

Bewegungen, in die „Kunst, reich zu werden" ꝛc. einzuführen. Forderungen, welche aus solchem Glauben entspringen, sind recht wohlgemeint, aber so unpraktisch als möglich.

Es ist schon erwähnt worden, daß an manchen gewerblichen Fortbildungsschulen zugleich Rücksicht auf junge Kaufleute genommen wird, auch daß es Schulen giebt, welche sich in eine „gewerbliche" und eine „kaufmännische" Abtheilung spalten. Trennt man die Handelsfächer von den übrigen Unterrichtsgegenständen gänzlich ab und vereinigt sie zu einer eigenen Schule, so bilden sich

IV. Kaufmännische Fortbildungsschulen. Eine solche Schule unterscheidet sich von den bekannten, in verschiedenem Umfang an vielen Orten bestehenden Handelslehranstalten wesentlich darin, daß sie nicht, wie diese, dem Eintritt in eine Lehre vorausgeht oder sich nach vollendeter Lehrzeit, die Comptoirthätigkeit auf ein Jahr oder länger unterbrechend, einschiebt, sondern neben dieser Thätigkeit hergeht, indem sie hauptsächlich Abendstunden benützt, vielleicht auch einige dem Comptoir abzubrechende Morgenstunden in Anspruch nimmt. — Die kaufmännische Fortbildungsschule Stuttgarts (unabhängig von der „städtischen Gewerbeschule") giebt ihren Unterricht an jedem Werktag in zwei Morgenstunden (Winters 7—9, Sommers 6—8 Uhr) und einer anderthalbstündigen Abendlection (8—9½ Uhr), außerdem am Sonntag Vormittag in 1½—2 St. In einem untern (für Lehrlinge bestimmten) Curs wird gelehrt französische und englische Sprache, deutsche Handelscorrespondenz, kaufmännisches Rechnen, Schönschreiben (je 3 Stunden wöchentlich), im obern Curs (für Gehülfen und ältere Lehrlinge) deutsche Stilübung und Literatur, italienische Sprache, Rechnen, Buchführung (je 3 St.), französische Correspondenz, englische Correspondenz (je 3 St. im Winter, 1½ St. im Sommer), Handels- und Wechselrecht (nur im Winter, 3 St.), Handelsgeographie mit Handelsgeschichte (ebenso), Stenographie (Winters 1½ St., Sommers 2 St.). Wer Physik oder Chemie hören will, wird an die städtische Gewerbeschule gewiesen. Das Schulgeld beträgt im untern Curs ohne Rücksicht auf die Zahl der gewählten Fächer halbjährlich 25 *M.* oder bei Vorausbezahlung für das ganze Jahr 45 *M.*; im obern Curs werden die einzelnen Lehrfächer besonders honorirt, wobei jedoch eine Maximalsumme von 50 *M.* festgesetzt ist. Zur Zeit (1877) zählt die Schule 14 Lehrer und 219 Schüler.

Die günstigen Erfolge der gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen haben Veranlassung gegeben, auch

V. Landwirthschaftliche Fortbildungsschulen einzurichten; namentlich in Württemberg ist man seit ungefähr 1856 für Einführung solcher bemüht gewesen, und auch anderwärts hat man es versucht. Allein eine Schule, welche jungen und älteren Landleuten in Winterabendstunden Belehrungen über die Bedingungen eines rationellen Wirthschaftsbetriebs gewähren soll, hat eine viel schwierigere Aufgabe als eine gewerbliche Fortbildungsschule, theils wegen des Bildungsgrads und Standpuncts der Zuhörer, theils weil in den meisten Fällen die rechten Lehrer fehlen werden. In der Regel bleibt man auf den Schullehrer des Dorfs angewiesen, wenn nicht ein etwa am Orte lebender Oekonom von ausreichender Bildung sich zu Vorträgen herbeiläßt. Von solchen Fortbildungsschulen durfte man daher nicht denselben Erfolg hoffen wie von eigentlichen „Ackerbauschulen" (deren in Württemberg, außer einer besondern Weinbauschule, vier bestehen, die ein ein Hohenheim neben der dortigen „landwirthschaftlichen Akademie"). In richtiger Erkenntnis hat man nach und nach die meisten der zustandegebrachten landwirthschaftlichen Fortbildungsschulen auf ein bescheideneres Maß zurückgeführt und behandelt sie als ländliche Fortbildungsschulen, welche zwar die Bedürfnisse des Bauernstands im allgemeinen beachten, aber auf agronomische Theorien verzichten. In Württemberg fand man für speciellere Belehrung einen andern Ausweg. Da nämlich die Zahl solcher Bauernsöhne, welche eine wirkliche, durch mehrere Jahrescurse unterrichtende Ackerbauschule beziehen können, immer verhältnismäßig gering bleibt, und doch unter den Söhnen wohlhabender Landleute aufgeweckte, lernlustige Köpfe nicht selten sind, wurden in mehreren Städten (zuerst versuchsweise in Ravensburg 1866, dann in

Reutlingen, Ulm, Heilbronn, Hall) auf Anregung der Regierung „landwirthschaftliche Winterschulen" errichtet, welche 5 Monate lang den Tag über Unterricht geben in deutschem Aufsatz, Buchführung, Rechnen, Geometrie und populärer Naturkunde, mit thunlicher Berücksichtigung der Agriculturchemie und einzelner Theile der Naturgeschichte. Der vollständige Lehrplan ist auf zwei Winter berechnet; doch ist dafür gesorgt, daß schon der erste Winter gewiße Lehrfächer abschließt. Die bestehenden fünf Schulen dieser Art werden genügend besucht (gegen Schulgeld). Da sie mit einer Elite der bäuerlichen Jugend zu thun haben, sind die Erfolge befriedigend. An ein paar Schulen ist auch Gesangsunterricht eingeführt, wie man sich denn überhaupt bemüht, die Schüler zu verständiger Benützung ihrer Abende (welche immer von Unterricht frei bleiben) anzuhalten. Ferner sucht die württembergische „Centralstelle für Landwirthschaft" die Bildung auf dem Lande dadurch zu fördern, daß sie auf den Dörfern (mögen sie eine landwirthschaftliche Fortbildungsschule haben oder nicht) den Anstoß zur Gründung von Ortsbibliotheken gegeben hat und zur Ausstattung solcher fortwährend Beiträge liefert. Diese Bibliotheken enthalten populäre Schriften, und zwar nicht ausschließlich über landwirthschaftliche Angelegenheiten. Wo landwirthschaftliche Fortbildungsschulen bestehen, wird manchmal in den Lehrstunden aus solchen Schriften gelesen und erklärt. (Im Jahre 1875/76 gab es 691 Ortsbibliotheken mit zusammen über 100 000 Büchern.)

Endlich sind noch zu besprechen

VI. Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht, verschieden von den auch für Mädchen bestehenden gewöhnlichen Ergänzungsschulen. Ausgehend von der bekannten Thatsache, daß in Frankreich und Belgien häufig auf dem Comptoir eines Kaufmanns oder Industriellen die Tochter, selbst die Frau des Hauses in regelmäßiger Thätigkeit ist, wurde 1858 vom Stuttgarter „Gewerbeverein" die Anbahnung ähnlichen Brauches auch in Deutschland vorgeschlagen, zunächst jedoch in Anwendung auf das Kleingewerbe. Der leitende Gedanke war, dem Gewerbsmanne Nebengeschäfte, deren pünctliche und umfassende Erledigung ihn seiner eigentlichen Arbeit vielfach entziehen muß, abzunehmen, ohne ihm dafür die Anstellung eines bezahlten Gehülfen (Buchhalters) aufzudrängen. Eine Tochter des Hauses, statt ihre freie Zeit, wie es oft geschieht, mit tändelnden Arbeiten oder mit Unterhaltungslectüre hinzubringen, kann dem Vater die Bücher führen, die Calculationen und die Ausstellung der Rechnungen besorgen, Geschäftsbriefe nach erhaltenen Angaben ausfertigen, bei Einkauf und Verkauf thätig sein ꝛc. Hiezu sind bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten nöthig, vor allem Gewandtheit im Rechnen, Schön- und Rechtschreiben, Bekanntschaft mit dem Geschäftsstil, Uebung im Gebrauch der Muttersprache überhaupt, Kenntnis der Buchführung ꝛc. Ein Theil dieser Vorkenntnisse wird schon in der Volksschule erworben, wenn auch nicht immer in ausreichendem Grade; zur Vervollständigung solcher und zur Anreihung anderer, welche die gewöhnliche Schule nicht lehren kann, sollte für die ihr entwachsenen Mädchen, sofern sie den ihnen zugewiesenen Beruf übernehmen wollen, eine Fortbildungsschule errichtet werden. Die Besorgnis, eine Tochter (oder nach Umständen auch die Frau) möchte durch solche Beschäftigung dem Kreise der ursprünglichsten weiblichen Pflichten entfremdet werden, konnte nicht aufkommen; es ließ sich dagegen anführen, wie gerade durch die bezeichnete Thätigkeit neben dem äußern Vortheil auch ein sittlicher Gewinn zu erreichen sei. Außerdem war in Aussicht zu nehmen, daß die in Belgien und England längst üblich gewesene Verwendung erwachsener Mädchen für den Post- und Telegraphendienst (am Schalter oder am telegraphischen Apparat) bald nach Deutschland sich verbreiten werde (was auch erfolgt ist), und daß für dergleichen Dienstleistungen ebenfalls die Fortbildungsschule vorbereiten könne. Ein Versuch mit einer Fortbildungsschule in obigem Sinne ist 1862 zu Stuttgart gemacht worden, nachdem während der zwei vorangegangenen Winter ein Buchführungsunterricht für Mädchen (zunächst Privatunternehmen) durch die starke Frequenz zu weiteren Schritten ermuthigt hatte. Die Schule, unter dem Namen „weibliche Fortbildungsschule", bestand anfangs

für sich, ist dann aber (1865), nach successiven Erweiterungen, an die „städtische Gewerbeschule" angeschlossen worden.*) Die Hauptcurse werden in 6 Wintermonaten gegeben, nur Zeichnen setzt sich über den Sommer fort. Es versteht sich, daß der Unterricht für Mädchen und Frauen (welcher, wie der übrige Unterricht der städtischen Gewerbeschule, gegen Schulgeld stattfindet) fast ganz auf Tagesstunden gelegt ist; nur einige wenige Lehrstunden finden Abends von 6—7 Uhr statt. Für die Elementarfächer und die Buchführung sind immer drei Parallelabtheilungen nöthig, für Zeichnen und Malen zwei. Verheirathete Frauen sind unter den Schülerinnen nicht selten. Im Wintercurs 1876/77 waren 11 Lehrer und 6 Lehrerinnen in Thätigkeit. Die größte bis dahin erreichte Schülerinnenzahl betrug 191. Weibliche Fortbildungsschulen, doch mit beschränkterem Lehrplan, bestehen in noch andern württembergischen Städten. — Zu unterscheiden von solchen Schulen sind die „Frauenarbeitsschulen" welche auf technische Fertigkeit zur Herstellung von Handarbeiten abzielen und, falls sie sich auf diesen Zweck beschränken, nicht den Fortbildungsschulen beizuzählen sind, selbst dann nicht, wenn sie — wie es häufig vorkommt — im Interesse der Handarbeit einigen Zeichenunterricht anfügen. Hier sind nur solche Frauenarbeitsschulen zu berühren, welche zugleich wirklichen Fortbildungsunterricht (Rechnen, Aufsatz, Buchführung und einen ausgedehnteren Zeichenunterricht) in sich aufnehmen, was bei den von einzelnen Frauen oder von Privatvereinen unternommenen Schulen in der Regel nicht der Fall ist, wohl aber bei den von württembergischen Gemeinden unterstützten Schulen, vor allem bei der Frauenarbeitsschule in Reutlingen, der ältesten und besteingerichteten Schule dieser Art, welche zugleich einen Zuschuß aus Staatsmitteln genießt. — Auch in Oesterreich wird an mehreren der von Frauenvereinen gegründeten und sorgsam geleiteten Arbeitsschulen für Mädchen Unterricht in Rechnen, deutscher Sprache und Zeichnen gegeben. — Eine glückliche Combination von Fortbildungsschule und Frauenarbeitsschule ist die „Gewerbeschule für Mädchen" in Hamburg. Nach einem 1872 gedruckten Bericht hatte sich dort 1867 ein „Verein zur Förderung weiblicher Erwerbsthätigkeit" constituirt, welcher alsbald gegen 600 Mitglieder zählte und noch im nämlichen Jahre die genannte Schule gründete. Der allmählich erweiterte Lehrplan umfaßte im Berichtsjahre folgende Unterrichtsgegenstände: a) allgemeine: Deutsche Sprache, Rechnen, Buchführung, Naturlehre, Freihandzeichnen mit Formenlehre; b) besondere: Nähen (von Hand und mit Maschine), Maßnehmen und Zuschneiden, Entwerfen von Mustern, Zeichnen nach lebenden Pflanzen, Lithographiren und Porcellanmalen. Die Schule zählte 80 Schülerinnen unter 8 Lehrern und 9 Lehrerinnen. Der Bericht sagt, daß nach Erstellung eines neuen Gebäudes in der Vorstadt St. Georg (zu welchem der Bauplatz vom Staate geschenkt und der Bauaufwand bereits zu drei Vierteln durch Zeichnungen von Privaten gedeckt war) Raum für 200 Schülerinnen sein werde und daß dann eine „Industrieschule für Frauen" errichtet werden solle. (Ueber Schulgeld ist nichts bemerkt.) — In Genf hat die École complémentaire Abendfortbildungscurse (6—8 Uhr, an den fünf ersten Werktagen) für Mädchen welche das 13. Jahr zurückgelegt haben. Der Unterricht ist auf drei Jahre berechnet, je von Mitte October bis Ende März. Die Unterrichtsgegenstände sind: Französisch, Deutsch, Rechnen, Naturgeschichte, Zeichnen, im dritten Jahr noch Buchhaltung, Gesundheitslehre, Hauswirthschaft, Physik mit

*) Die ursprünglichen Unterrichtsfächer waren: Rechnen, geschäftlicher Aufsatz, Buchführung, Schönschreiben. Diese vier Fächer bilden auch jetzt noch den Grundstock des Lehrplans; aber für besser vorgeschulte Mädchen sind noch zu freier Auswahl dargeboten: Geographie und Geschichte, französische Sprache, englische Sprache, Naturlehre und Waarenkunde für den Haushalt, Gesundheitslehre, deutsche Stilübungen, Geschichte der deutschen Literatur. Ferner wird ein angemessener Zeichnungsunterricht ertheilt, nämlich: Elemente des geometrischen Zeichnens (als Grundlage weiblicher Handarbeiten), Anwendung des geometrischen Zeichnens auf den Schnitt der Bekleidungsgegenstände, Freihandzeichnen; hiezu kommt noch Malen von Ornamenten und von Blumen nach Vorlagen und nach der Natur), Stil- und Farbenlehre in Anwendung auf die Decoration weiblicher Arbeiten, Anleitung zu Entwürfen.

Chemie, Civilrecht. Die ordentlichen Schülerinnen haben an allen Lehrfächern eines Jahrescurses theilzunehmen und zahlen kein Schulgeld; außerordentliche Schülerinnen (für einzelne Fächer) haben auf die Dauer des Curses 2 Fr. für die Wochenstunde zu entrichten. Während der Unterrichtsstunden ist in jedem Curse eine „Maîtresse assistante" zur Aufsicht anwesend. Das Programm für 1876/77 nennt 7 Lehrer.

Schließlich dürfte eine kurze Zusammenfassung der wesentlichsten in diesem Artikel vertretenen Ansichten über die verschiedenen Arten der Fortbildungsschulen (sammt einigen Nachtragsbemerkungen) nicht überflüßig sein.

a) Bei der sogenannten „allgemeinen" Fortbildungsschule sollte der Besuchszwang, wenn sie nur Sonntagsschule ist, höchstens bis zum Alter von 17 Jahren dauern, wenn sie aber zugleich Winterabendschule ist, keinesfalls über das 16. Jahr hinausgehen. Es ist weit besser, neben dem Sonntag ein paar Werktagsabende (oder selbst nur einen) zu benützen, als eine reine Sonntagsschule bis zum Alter von 17 oder gar 18 Jahren obligatorisch zu machen. Wo die Mittel vorhanden sind und sich unter den jungen Leuten Neigung zum Weiterlernen zeigt, kann eine Freiwilligenclasse angeschlossen werden, welche jedoch überflüßig ist, wenn am Orte eine gewerbliche Fortbildungsschule besteht. Wo man in einem Landestheile die Erfahrung macht, daß eine zweijährige Sonntags- und Winterabendschule zu geringe Erfolge erzielt, ist dies ein Beweis, daß die Volksschule schlecht ist, und dann sind alle Anstrengungen auf Hebung der **Volksschule** zu richten; mit Verlängerung der obligatorischen Fortbildungsschule wäre nicht geholfen. (Wirklicher Erfolg wird sich am besten erst während der auf den Schulbesuch folgenden Lebensjahre zeigen, darin nämlich, daß dem ehemaligen Schüler Lust erweckt ist, durch Lesen und durch Benützung der vom Leben selbst dargebotenen Bildungsmittel an seiner Fortbildung zu arbeiten. Keine Schule kann soviel erreichen, als manche dem Lehrberuf fern stehende Volksfreunde von ihr zu erwarten scheinen. Zu Knaben, welche mit 14 Jahren aus einer höheren Schule — einer Real- oder Lateinschule — austreten, hat man das Vertrauen, daß sie jene Lust zu eigenem Fortlernen mit hinweg nehmen, und man legt ihnen nicht die Verpflichtung zum Besuch irgend einer Fortbildungsschule auf. Das nämliche Vertrauen dürfte man wohl auch denjenigen Knaben entgegenbringen, welche aus einer tüchtigen Volksschule mit guten Kenntnissen kommen. Würde man solche Knaben — etwa auf Grund einer besondern Prüfung — von der allgemeinen Fortbildungsschule dispensiren, auch wenn sie in keine gewerbliche oder kaufmännische Fortbildungsschule eintreten, so wäre ein Mittel gefunden, in großen Städten mit vielleicht 4—6000 Lehrlingen die ans unüberwindliche streifenden Schwierigkeiten einigermaßen zu mindern, denen dort die obligatorische Fortbildungsschule besonders in Betreff der Controle und der Classeneintheilung begegnet, selbst dann, wenn man nur Lehrlinge unter 17 Jahren an die Schule bindet. Eine große Stadt hat gewöhnlich gute Schulen; die Schülerzahl der betreffenden Fortbildungsschule könnte sich hienach beträchtlich verringern, wenn diese bloß die in den Elementarkenntnissen noch schwachen Knaben aufzunehmen hätte, also in der Regel die von auswärtigen geringen Volksschulen hereingekommenen, denen jedoch — gleich den in der Stadt selbst erzogenen — die Möglichkeit offenzuhalten wäre, sich einem Dispensationsexamen zu unterziehen.)

b) Gewerbliche Fortbildungsschulen jeder Art können einzig bei freiwilligem Besuch gedeihen, sollten aber nirgends unentgeltlich sein. Der Staat erwirbt sich ein Verdienst, wenn er die Einführung solcher Schulen anregt und zu ihrem Unterhalt Zuschüsse (nicht zu knapp) leistet, wogegen ihm selbstverständlich das Recht und die Pflicht einer Controle zusteht. Im einzelnen aber sollte der Gemeinde und den von ihr beauftragten Sachverständigen Spielraum verbleiben für die jeweils am passendsten scheinende Gestaltung der Schule; uniformiren läßt

sich hier nicht und das Muster eines Lehrplans kann nicht am grünen Tisch erfunden werden.*) Besonders bedenklich wäre das unbedingte Vorschreiben gewißer Lehrfächer, ehe man weiß, ob für sie auch die rechten Lehrer beschafft werden können, welche nicht allerorten ohne weiteres zu haben sind. Zeichnen z. B., sobald es sich nicht mehr bloß um die Elementarübungen handelt, Physik oder gar Chemie kann ein Volksschullehrer, auch wenn er als solcher zu den besten gehört und im Seminar oder einem nachherigen Schnellgerbecurs einigen Unterricht darin empfangen hat, nicht so lehren, wie eine gewerbliche Fortbildungsschule es verlangt; man muß Fachmänner oder Lehrer einer höheren Unterrichtsanstalt zu gewinnen trachten und darf größeres Honorar nicht scheuen. Wirklich bildend kann der Unterricht nur werden unter einem Lehrer, welcher den Stoff in richtiger Auswahl richtig zu behandeln versteht, also in selbständiger Weise dessen mächtig ist. Dabei darf das Wort „Bildung" zugleich in weiterem Sinne genommen werden; es ist ein innerer Widerspruch, wenn man von der durch eine Fortbildungsschule beizubringenden „allgemeinen Bildung" redet und damit lediglich die Ergänzung oder Fortführung der Volksschulkenntnisse meint, welche übrigens auch von der gewerblichen Fortbildungsschule nicht vernachläßigt wird.

Von der über Fortbildungsschulen vorhandenen Literatur mögen hier nur einige in neuerer Zeit (1873 bis Ostern 1877) erschienene Schriften angeführt werden, wobei auch für zwei schon citirte Brochüren die vollständigen Titel nachzuholen sind.

„Die Fortbildungsschule in unserer Zeit"; von Dr. Jürgen Bona Meyer, Professor in Bonn. (Berlin, 1873.) — „Die Entstehung und Entwicklung der gewerblichen Fortbildungsschulen in Württemberg"; herausgegeben auf Veranlassung der K. Commission für die gewerblichen Fortbildungsschulen. (Stuttgart, 1873.) — „Das Fortbildungsschulwesen"; Vortrag von Dr. J. J. Kummer, Director des eidg. statistischen Büreau's. Separatabdruck aus der schweizerischen Zeitschrift für Gemeinnützigkeit. (Bern, 1874.) — „Darstellung der Fortbildungsschule für Lehrlinge in St. Gallen, während ihres 14jährigen Bestehens"; von Prof. G. Delabar. (St. Gallen, 1874.) — „Erster Bericht des Gewerbeschulvereins von Zürich und Umgebung", umfassend Nov. 1873 bis April 1875. (Zürich, 1875.) „Zweiter Bericht ꝛc.", umfassend Mai 1875 bis April 1876. (Zürich, 1876.) — „Mittheilungen über die allgemeine Gewerbeschule und die Schule für Bauhandwerker in Hamburg", von Director O. Jessen. (Hamburg, 1876.) — „Zur Frage der Erziehung der industriellen Classen in Oesterreich." Separatabdruck aus dem Jahresberichte des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht. (Wien, 1876.) — „Ueber Bestrebungen für das Fortbildungsschulwesen in Deutschland", von O. Hunziker; Separatabdruck aus der schweizerischen Zeitschrift für Gemeinnützigkeit. (Zürich, 1876.) — „Die gewerblichen Fortbildungsschulen Deutschlands; Reisestudien und Reformvorschläge", von Dr. Rudolph Nagel, Oberlehrer, Dirigent der gewerblichen Fortbildungsschule in Elbing. (Eisenach, 1877.) — „Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang"; von Dr. Carl Bücher, Lehrer an der Wöhler-Schule in Frankfurt a. M. (Eisenach, 1877.)

Gugler.

---

*) In dem „Bericht über die Verhandlungen der Züricherischen Schulsynode von 1873" ist ein Vortrag O. Hunzikers über Fortbildungsschulen abgedruckt. Dort heißt es (zunächst in Bezug auf die Schweizer Cantone) sehr treffend: „Der Staat enthalte sich jeder unnöthigen Reglementirerei und berücksichtige vorderhand mit Freuden alle Bestrebungen für das Fortbildungsschulwesen, auch wenn sie nicht seiner Initiative den Ursprung verdanken, sobald nur die Controlirung derselben zeigt, daß sie wirklich zur Hebung der Volksbildung beitragen." Nachher: „Und schrecke man doch ja nicht durch zu enge Reglementirung Versuche ab, die auf eigenen Wegen zum Ziel zu gelangen suchen; die Hauptsache ist, daß das Ziel erreicht wird." Später ist darauf hingewiesen, daß öfters da, wo man ein Streben nach besserer Bildung erst mühsam meinte ins Volk pflanzen zu müßen, solches Streben als schon vorhanden sich offenbare, sobald man dem Volke, namentlich dem Arbeiter, eine seinen Bedürfnissen entsprechende Bildungsgelegenheit bietet.

Fortschritt, in pädagogischer Hinsicht genommen, kann fürs erste auf das Lernen der Schüler bezogen werden, und dann bedeutet das Wort deren Wachsen in Kenntnissen und Verständnis. Es giebt solche, welche vom Anbeginn an stetig zunehmend eine normale Entwicklung zeigen; sie sind des Lehrers Freude. Andere wachsen stoßweise, mit Unterbrechungen, sei es, daß körperliche Ursachen hemmend eingreifen oder daß der Verstand zumal beim Auftreten eines neuen Fachs längere Zeit zur Orientirung bedarf, was ein nachfolgendes Hereinbringen nicht ausschließt. Sie werden oft zu Geduldsproben für den Lehrer. Mehrfach kommt es vor, daß der eine Kopf in diesem, der andere in jenem Fache schnell voranschreitet und dafür in einem andern weit zurückbleibt, einestheils frei und hell, andrerseits vernagelt; denn nicht alle gehen auf gleichen Füßen ihren Unterrichtsweg. Bei Beurtheilung des Fortschritt-Fleißes muß dies beachtet werden, um den minder glücklich Organisirten nicht moralisch Unrecht zu thun; bei Behandlung solcher Schüler hat man einerseits retardirend, andrerseits helfend und treibend vorzugehen.

Fürs andere wird das Wort Fortschritt in allgemein pädagogischer Beziehung gebraucht, und zwar als Forderung bez. als Fahne. Als berechtigte Forderung hat es zu gelten gegenüber von dem Druck des eigensinnigen Beharrens in Veraltetem, der auch im Schulwesen vielfach waltenden lex pertinaciae, bei welcher den Lehren der Erfahrung das Ohr verschlossen und den wirklichen Bildungsbedürfnissen der Zeit blinde Opposition gemacht wird. Man darf wohl sagen, es ist auf dem Gebiet des Unterrichtswesens seit Jahrzehnten ein redliches, eifriges und zugleich auch wahrhaft erfolgreiches Streben vorhanden, erkannte Mängel zu entfernen und wesentliche Verbesserungen einzuführen, und zwar sowohl was Lehrziele und Lehrstoffe als was die Methoden in Behandlung der einzelnen Unterrichtszweige betrifft. Hier sind in der That Fortschritte gemacht, welche sich sehen lassen dürfen; aber man muß genau zusehen, denn das Beste liegt keineswegs immer auf der Oberfläche, es wird auch nicht gerade ausposaunt, sondern bleibt häufig innerhalb des stilleren Kreises treuer Arbeit, die auf Grund von Erfahrung und Forschung den Lehrstoffen weitere bildende Seiten abgewinnt und oft ohne daß ein Programm davon Nachricht gäbe, eine fortgeschrittene Lehrtradition erzeugt. Denn darüber soll man sich nicht täuschen: das Fortschreiten für sich allein und das nur Fortschreiten macht es noch nicht, sondern es hängt dessen Wirksamkeit wesentlich auch davon ab, daß unterwegs auch wieder Ruhepuncte gewonnen werden, auf welchen das Gewonnene verarbeitet wird, sich setzen und daß das Lehrgeschäft so zu sagen wieder Athem schöpfen kann.

Eine besondere Gefahr für Unterricht und Unterrichtsanstalten führt das Streben nach Fortschritt in zweierlei Hinsicht mit sich: durch Ueberforderung in der Aufnahme von Stoffen wie in der Assimilirung derselben. Ersteres häuft die Ansprüche an die Lernzeit, an die körperliche Gesundheit der Schüler, an das Aufnahmevermögen der Köpfe; es sind namentlich die Anstalten für 14- bis 18jährige Jünglinge, in welchen nach dieser Seite hin unpädagogische Uebertreibungen stattfinden, als ob es sich darum handelte, eine Universitas schon in dieses Alter herein zu verpflanzen. Die unpsychologische Meinung, es bestehe Bildung in der größtmöglichen Mannigfaltigkeit des Angelernten, und es müße alles, was dereinst ein Mann zu wissen nöthig hat, schon in der frühen Jugend ergriffen und begriffen werden, schwellt die Stundenpläne unnatürlich an und es giebt einen wahren Wettlauf zwischen den Anstalten, einander hierin es zuvorzuthun. Dieser Unersättlichkeit das Wort reden, heißt so weit fortschreiten wollen, daß man zuletzt nicht mehr auf dem natürlichen Boden läuft, sondern in der Luft. Denn nicht alles Mehr ist ein Fortschritt, dieser kann auch durch Innehalten, ja durch Abbrechen gewonnen werden. Ein Gesättigter mag mit Essen und Trinken noch weiter gehen, aber es wird mit seiner Gesundheit zurückgehen. — Möge diese diätetische Wahrheit namentlich auch unsere Gymnasien wider das abstract-fortschrittliche Wesen schützen, das ihnen durch Aufdringen von allerlei buntem Lehrstoff ihr ganzes Concept verwischen möchte.

Was sodann das Assimiliren und den Anspruch daran betrifft, so kann man auch hierin durch Ueberforderung Schaden bringen. Kein Zweifel: unser jetziges Unterrichten erscheint insofern rationeller, als es auf Verstandesübung mehr gerichtet ist, als dies in frühern Zeiten stattgefunden hat, aber es setzt vielfach die feinere Urtheilskraft schon für ein Alter in Bewegung, wo dieselbe in der Regel noch weniger entwickelt ist. Früher mußte man quantitativ mehr leisten, aber mit gröberem Werkzeug, jetzt mit den erhöhten Ansprüchen an Qualität wird eine Verfeinerung des Denkinstruments schon bei den Schülern der Mittelclassen verlangt, welche das gewöhnliche Maß der Fähigkeiten überschreitet. Ist dies ein wirklicher Fortschritt? und sind die Schlußresultate so, daß man nicht mehr an Sichtung der Methode zu erinnern hätte?

Das an sich edle Bestreben, es immer besser zu machen, bringt unsern Schulen immer wieder neue Lehrbücher, Grammatiken u. s. w., also immer neue Orientirungsarbeit für Lehrer und Schüler. Wiegt der Gewinn an Methode den Verlust an Zeit und Mühe und an Stetigkeit des Lernens auf?

Fortschritt im Schulwesen und Fortschritt im Volksleben stehen gewiß in Wechselwirkung. Was aber das prius dabei sei, darüber werden die Pädagogen mäßiglich urtheilen, sobald sie daran denken, wie oft schon eine neue Pädagogik den Anbruch eines neuen Tages von ihrer Aufnahme an datirt hat, wenn sie neben dem eignen Wirken und Leisten die Macht der Erziehungsfactoren in Familie, Gemeinde, Staat und Kirche in Anschlag bringen, und wenn sie namentlich auch bedenken, welchen Beitrag zur Förderung der Production neben der Lernarbeit in den Köpfen Zucht und fromme Sitte sammt Schweiß und Schwielen geben. Der echte Fortschritt in staatlichen und kirchlichen Dingen gleicht einem Sohne, der auf die Wanderschaft geht, um sich mit Fähigkeiten zu bereichern, die ihm und sofort der Heimat selbst zu gut kommen, der falsche Fortschritt ist der verlorene Sohn, welchen es von der Heimat forttreibt in die Fremde, wo er das Vatergut vergeudet und endlich darbt. **A. Hauber.**

Fragen der Kinder, s. Wißbegierde.

Fragen und Antworten. Ersteres entsteht auf dem Gebiete geistiger Wechselwirkung, wenn das auf Erkennen gerichtete Denken des Einzelnen nicht aus eigenen Mitteln zu befriedigendem Abschluß geführt werden soll; es richtet sich alsdann das Verlangen an eine andere Person, daß es durch sie zum Ende geführt werde. Der Ausdruck dieses Verlangens, an eine andere Person gerichtet, um eine Erkenntnis, die sich im Werden begriffen darstellt, zu ihrer Abschließung zu bringen, ist die Frage. Ein Tropf nur fragt nach dem, was er sich selbst sagen kann; am Fragen eines Menschen zeigt sich daher sein Verstand deutlich in Thätigkeit. Luc. 2, 46. 47. — Das Gebiet geistiger Wechselwirkung, auf welchem die Fragen entstehen, ist entweder das Leben in aller seiner Wirklichkeit, oder das Leben in einer künstlichen Form. Das Leben der Wirklichkeit veranlaßt Fragen, deren Beantwortung allemal im Erkenntnisinteresse dessen liegt, welcher die Frage stellt; es sind dies die Fragen des Lebens, welche alltäglich in Unzahl ergehen und die uns hier nicht weiter angehen. Das Interesse lehrt sie stellen.

Es werden aber auf dem Gebiete des vorstellungsmäßig festgehaltenen oder des anticipirten Lebens, d. h. auf dem Gebiete des Unterrichts, Fragen erhoben, von denen man nicht sagen kann, daß sie noch im Erkenntnisinteresse dessen liegen, der sie stellt, sondern vielmehr dessen, an den sie gerichtet sind. Es sind dies die Unterrichtsfragen und von diesem wichtigen Gegenstande ist hier zu handeln.

Von altersher ist die Frage in Verbindung mit dem Unterricht gewesen, weil sie der natürliche Ausdruck des Verlangens ist, das sich auf Befriedigung in der Erkenntnis richtet, also nothwendig mit derjenigen Thätigkeit in Verbindung steht, welche die Erkenntnis zu vermitteln zur Aufgabe hat. Je einfacher und natürlicher das Verhältnis des einzelnen Schülers zu seinem Lehrer verblieben ist, desto öfter wird sich auch von Seiten des Schülers die nach Erkenntnis verlangende Frage selbstkräftig und vertrauend an den Lehrer wenden, und solche Frage wird um so mehr zu schätzen sein, als sie ein

Zeichen von echtem Interesse an dem zu erkennenden Gegenstande ist. So sehen wir es vorausgesetzt in der Familienunterweisung 2 Mos. 13, 14, so in den Kreisen, wo der Lernende auf den Stufen reifender Erkenntnis in freierem Conversationsverhältnisse zum Lehrer erscheint; so bei Sokrates und vielleicht in manchen Tempelhallen zu Jerusalem Luc. 2, 46 ff.; aber auf denjenigen Gebieten, wo die Unterrichtsgemeinschaft die künstlich organisirte Veranstaltung für die voraus überlegten Anliegen und Zwecke des nachmaligen Lebens, welche wir Schule nennen, geworden ist, ist die eigentliche Unterrichtsfrage die Prärogative des Lehrenden geworden und es ist bekannt, wie eine ganze Seite der unterrichtlichen Thätigkeit deswegen den Namen erotematische Lehrform erhalten hat.

Nachdem von altersher theils von jener, theils von dieser Seite her zum unterrichtlichen Behufe die Frage als ein wesentliches und unentbehrliches Mittel in anerkanntem Gebrauche gestanden, konnte in neuer Zeit, als man den Begriff des Unterrichts lediglich auf Zuführung und Mittheilung von fremden Gedanken beschränken wollte, die Meinung nicht ausbleiben, die Frage gehöre überhaupt nicht zum Vollzuge des Unterrichts. Dem Unterzeichneten hat dies seiner Zeit Anlaß gegeben, in den rhein. Blättern Bd. 38. S. 71—102 das gute Recht der Frage im Unterricht zu vertheidigen.

Beim richtigen Unterricht einer Gemeinschaft wird die Frage mit Bestimmtheit erforderlich sein, wenn es darauf ankommt 1) die Aufmerksamkeit der Schüler wie zu veranlassen so zu controliren; 2) das Fortschreiten der Erkenntnis zu leiten; 3) den Besitz der gewonnenen Erkenntnis zu sichern. — Es ist einleuchtend, wie durch die Frage die Aufmerksamkeit nicht bloß geweckt und fixirt, sondern auch in Disciplin genommen wird. Auf diese Form der Einwirkung darf der Schulunterricht um so weniger verzichten, als mit ihrer Hülfe Mängeln, indem sie entstehen wollen, im unterrichtlichen Wege selbst sofort begegnet werden kann. Welcher Lehrer hätte nicht durch eine im rechten Augenblicke an den rechten Mann gebrachte Frage denselben von Zerstreutheit zurückgebracht und wieder in Zusammenhang gesetzt oder ihm von der ungeeigneten Art seiner Anwesenheit beschämende und bessernde Erkenntnis verschafft? In solcher Frage liegt eine anregende, weckende Kraft, und sie ist mehr als ein Wink, sie ist der ins Wort übergetragene Blick, welchen der Herr seinem Petrus (Luc. 22, 61) zuwendete, und der von so nachhaltiger Kraft war.

Oder aber es gilt, das Fortschreiten im Erkennen zu leiten. Akademischer Unterricht, welcher auf Erreichung einer wissenschaftlichen Erkenntnis abzielt, mag es den Hörern überlassen, wie sie die ihnen zugeführten Gedanken in sich aufnehmen; aller andere Unterricht dagegen muß nicht bloß diese Aufnahme, sondern auch die Assimilirung der durch den Unterricht zugeführten Gedanken in den Schülern selbst bewirken helfen. Dieser unterrichtliche Assimilationsproceß verlegt sich in den zwischen Lehrer und Schüler statthabenden Gedankenumsatz von Frage und Antwort, und vollzieht sich mittelst dieses gegliederten Verkehrs. Das Wesen und Leben, die Kraft und Bedeutung des Unterrichts besteht darum viel minder in der Beschaffenheit der Substanz des zur unterrichtlichen Verarbeitung kommenden Stoffes, als in der Art und Weise, in welcher ein Stoff vom Lehrer mit dem Schüler in unterredungsmäßige Verarbeitung gezogen wird. Hier liegt das didaktische Gewicht der Unterrichtsfrage. Wie weit indes die Frage das vorherrschende Fortbewegungsmittel des Unterrichts ist, hängt natürlich theilweise immer noch vom Gegenstande ab. Sie hat eine andre Stellung beim Religions-, eine andre beim Geschichts-, eine andre beim Sprachunterricht u. s. f. Bei Fächern wie die erstgenannten können auch Momente eintreten, in denen die Schüler der Rede des Lehrers mit besonderer Andacht lauschen und eine Unterbrechung durch Fragen und Antworten die fruchtbare und lebendige Aufnahme des Mitgetheilten wirklich stören würde. — Nach der verschiedenen Stellung, welche der Fragende durch seinen Gegenstand erhält, wird die unterrichtliche Tendenz der Frage sich bestimmen; entweder nämlich wird er in ein vorliegendes Ganzes die Denkthätigkeit der Schüler hineinzuführen haben, um sie darin zu orientiren, d. h. er wird zergliedern; oder er wird mittelst der Frage die Schüler in den Bestand

ihres eigenen Erkenntnisschatzes hineinlenken, um in demselben diejenigen Momente aufsuchen, entdecken und wirksam werden zu lassen, auf welche es zur Gewinnung und Darstellung irgend einer neuen Erkenntnis ankommt, d. h. er wird ablockend verfahren und entwickeln. In diesen beiden Hauptrichtungen tritt die Frage im eigentlichen didaktischen Absehen auf. Die sonstige Beschaffenheit des Gegenstandes, an welchem sie in Anwendung gebracht wird, ist gleichgültig; historische und reale Gegenstände werden die Frage im Dienste der Zergliederung, die rationalen im Dienste der Entwicklung sehen.

Es mag der akademische Lehrer das Vorrecht haben, von der Sicherung des gemeinsamen Fortschrittes bei seinen Zuhörern absehen zu dürfen; alle andern Lehrer aber müßen es aus selbstredenden Gründen versuchen, ein gleichmäßiges Fortschreiten bei ihrer Schülergemeinschaft zu veranlassen und einzuhalten. Nun ist nicht zu zweifeln, daß es Schwierigkeiten genug giebt für die Erhaltung eines solchen gleichmäßigen Erkenntnisfortschritts bei einer Mehrzahl von sehr verschiedenen Schülern. Die Frage bietet sich dem Lehrer als das hauptsächlichste Mittel an, diese Schwierigkeiten zu überwinden. Man hat freilich die Behauptung aufgestellt, dies sei nicht möglich. Aber haben denn diejenigen, welche solches behaupten, nie eine Classe in gemeinsamer Arbeit gesehen bei der Lösung einer arithmetischen oder geometrischen Aufgabe? wodurch anders ward die Gleichmäßigkeit der Gedankenbewegung vermittelt als durch die zweckmäßig zugeführte Frage? Dasselbe ist der Fall, wenn man die Aufmerksamkeit der Kleinen von einem Puncte der Warnehmung an irgend einem Gegenstande der Anschauung zum andern führt oder wenn man ein heiliges oder weltliches Schriftwort in Erwägung zieht. Und das sollte nicht auch der Fall sein, wenn die aneinander gewöhnte Schülergemeinschaft durch die entwickelnde Fragethätigkeit auf einen und denselben Gedanken gebracht, und zu diesem ein anderer und immer wieder ein anderer gesucht und gefunden wird? Es mag sein, daß am Anfang der Betrachtung die Ausgangspuncte für die Einzelnen ziemlich weit auseinander liegen, aber dann hat der lehrende Frager eben darauf hin zu wirken, daß er das Auseinanderstrebende zu einem Interesse vereine, das allen gemeinsam ist, um sich von demselben aus in bedachtsamem Fortschritte weiter zu bewegen. Hiebei macht sich die Kunst, die Fragen angemessen an die einzelnen Schüler zu vertheilen, in ihrer ganz besonderen Wichtigkeit bemerkbar.

In jedem Falle des didaktischen Gebrauches der Frage ergehet sie im Interesse des Gefragten, d. h. des Schülers. Der Lehrer hat also in jeder seiner Fragen an dem in Betracht kommenden Gedanken diejenige Seite desselben in den Fragesatz zu fassen, von welcher er annehmen muß, daß sie in dem Schüler, der sich mit dem Lehrer in gleichem Gedankenzuge befindet, eben das Interesse seiner Aufmerksamkeit bildet. Der richtigfragende Lehrer bringt allemal die Frage an den Schüler, die derselbe eigentlich selbst erhoben haben müßte. Dies muß sowohl in einer leichteren Gedankenfortbewegung stattfinden, bei der es keine Hindernisse giebt, als auch auf derjenigen Bahn, die absichtlich mit Hindernissen besetzt ist. Im ersten Falle wird der Lehrer von Moment zu Moment die Aufmerksamkeit an dem Lenkseile der Frage leicht weiter führen; im andern Falle wird der Lehrer mittelst der Frage die Anstände und Schwierigkeiten, welche für das Fortschreiten der Erkenntnis hervortreten, nicht bloß erkennbar, sondern auch übersteigbar machen, allezeit aber so, daß die Selbstthätigkeit der Schüler veranlaßt werde. Letzteres wird der Fall um so sicherer sein, wenn der Schüler erkennt, wie die Frage des Lehrers ganz der Lage und dem Erkenntnisinteresse des Schülers gemäß gebildet ist. Ein ganz besonders guter Gebrauch von der Frage zur Erregung gemeinschaftlicher Selbständigkeit ist der, daß die Fragen des Lehrers darauf ausgehen, die in weiteren Betracht kommenden Hauptpuncte von den Schülern als Antworten zu gewinnen, welche sie selbst in Gestalt der Frage zu bringen haben. Ein ordentlicher Schulunterricht kann aber endlich ohne Verarbeitung, Uebung oder Wiederholung des behandelten Gegenstandes nicht zu Stande kommen. Die Frage ist hier wieder ein unentbehrliches Werkzeug, durch das die Thätigkeit des Schülers ver-

anlaßt und regulirt wird. Hienach erscheint die Frage bei der Vollziehung des Unterrichtes in der Schule wesentlich und unentbehrlich.

Die Anforderungen, welche an die Unterrichtsfrage zu stellen sind, müßen sich aus ihrer Natur und Aufgabe ergeben. Sie ist ein vereinigter Denk-, Begehrungs- und Sprechact, in Dienst genommen für den Unterricht. Als Denkact fällt sie unter die Gesetze des Gedankens, als Sprechact unter die der Grammatik, als Mittel eines sittlichen Unterrichtsactes bestimmt sie sich ihren Gebrauch nach dem Zweck, welcher erreicht werden soll. In logischer Hinsicht ist das Haupterfordernis derselben die Deutlichkeit, in grammatikalischer die Richtigkeit, in didaktischer die Zweckmäßigkeit, die Sicherheit und die Beharrlichkeit. — Die Deutlichkeit, mit der das Erfordernis der Bestimmtheit verbunden ist, ist das erste wesentliche Bedürfnis, weil von Seiten des Gefragten dem Verlangen des Fragenden nicht entsprochen werden kann, wenn ihm nicht erkennbar ist, was von ihm verlangt wird. Es kommt also darauf an, in der zu bildenden Frage alles dasjenige zu vermeiden, was der Deutlichkeit irgendwie Eintrag thun kann. — Die Grammatik fordert die Richtigkeit der Frage. Es ist ein grober Irrthum von Puchta (Handb. der prakt. Katechese von Dr. Puchta. 1854), wenn er in der Vorrede grammatisch richtige Fragen als unverständliche Fragen ansieht und sich deshalb in seinen Katechesen so viele grammatisch geradezu unrichtige Fragen gestattet. Das Richtige kann nur das Deutliche sein. Eine grammatisch unrichtige Frage, von wem sie immer gestellt wird, ist nicht weniger und nicht mehr als ein grammatikalischer Fehler. Die Eintheilungen, welche die Grammatik und die Rhetorik in die Fragen zu bringen wissen, mögen für die Praxis des Unterrichtes von keiner weiteren Bedeutung sein; wir übergehen sie daher hier sammt und sonders und verweisen an die katechetischen Kunstlehren, welche sie aufzuzählen pflegen. Um so mehr aber müßen wir betonen, daß auf die sprachliche Richtigkeit einer zu stellenden Frage sehr viel ankomme, und daß sich die Lehrenden in der Kunst richtiger Fragebildung so ernstlich zu üben haben, wie die Fechter in der richtigen Ausführung ihrer Hiebe. Was würde man von einem Prediger sagen, der sich verstatten wollte, incorrect in seinen Behauptungs- und Empfindungssätzen zu sein? — Und dem Lehrer, der in jedem seiner Laute ein Bild der Correctheit sein soll, dürfte man das Privilegium geben, eine Hauptform, in welcher er seine Denkthätigkeit zu erweisen hat, sprachlich, d. h. in ihrem eigentlichen Wesen zu vernachläßigen? Jede gute deutsche Grammatik wird im Capitel vom Fragesatz das Erforderliche nachweisen. Mit dem Wissen um das grammatische Erfordernis ist es aber noch nicht gethan; wer richtig fragen lernen will, muß sich nicht bloß selbst mündlich und schriftlich in Zucht nehmen, sondern auch andere gute Frager beobachten. Wie leicht das gute Fragen an einem trefflichen Lehrer auch aussieht, so ist es doch so wenig leicht als das sichere Schießen. Es wird nichts gewöhnlicher übersehen und vernachläßiget als die zur Erlangung der Fertigkeit unumgängliche fleißige Uebung.

Die Verwendung der Frage zum Unterricht fordert zuerst von ihr Zweckmäßigkeit und Sicherheit und diese bildet sich aus ihrem Verhältnis zu der in Rede gestellten Sache. Es darf keine leere, müßige, unnütze Frage vorkommen. Wer sie vorbrächte, würde schwatzen, aber nicht unterrichten. Jede Frage muß nach Form und Inhalt sachgemäß sein. — Die einzelne Frage hat nun theils eine natürliche Beziehung zu einer Antwort, welche ihr vorausgegangen ist, theils zu einem Gedanken, dessen vollständige Erkenntnis sie herbeiführen helfen will. In Rücksicht auf ihre erstere Beziehung wird die Zweckmäßigkeit sich in dem Anschluß erweisen, in welchen die Frage zu der ihr vorausgegangenen Antwort tritt. Noch wichtiger ist die zweckmäßige Einrichtung einer Reihe von Fragen, welche unter Warnehmung der empfangenen Antworten gleichwohl in Ordnung dem durch die Sache gegebenen Erkenntniszwecke zustrebt. Jede einzelne an sich sachgemäße Frage hat in solcher Reihe ihre bestimmte Stelle; früher oder später vorgebracht, würde die Frage in solcher Reihe nicht bloß müßig, sondern störend sein. Es ist dieser Umstand sehr wichtig und zur Veranstaltung eines ordentlichen d. h. bildenden Lehrgespräches grundwesentlich. Je gebildeter der Lehrer ist und je mehr er vor-

bereitet ist, angemessene Ausgangs-, Verbindungs- und Endpuncte für die Unterredung zu finden, desto sicherer wird er das Einzelne an seinem rechten Orte in Frage zu stellen wissen. Die Technik der einzelnen Frage wird, um diesem höheren Erfordernisse zu genügen, keine Schwierigkeiten mehr bereiten dürfen, ebensowenig die Bewältigung des im Unterrichte zu verwendenden Stoffes, wenn man sich auf Erweisung derartiger Kunst in der Unterredung einlassen will. Um sie zu erlangen, wird man wohlthun, gute Muster zu studiren, da sie sich von selbst nicht findet. — Die Zweckmäßigkeit der Frage schließt auch eine Beziehung derselben zu den Schülern, an welche sie gerichtet wird, in sich, d. h. zu ihrem Bildungsstande und vielleicht sogar bisweilen zu dem Gemüthszustande, in welchem sie sich eben befinden. Oftmals keine Antwort von seinen Schülern erhalten ist ein sicherer Beweis von unzweckmäßiger Einrichtung der gestellten Fragen. Die Befähigung der Schüler ist nicht beachtet gewesen und aus dieser Nichtbeachtung ist die Unzweckmäßigkeit der Frage entstanden, die vielleicht in keinem anderen Umstande gelegen hat, als daß sie zu schwer gewesen ist. Die Fragen können aber auch zu leicht sein, theils an und für sich, theils weil die Schüler aus der stabil gewordenen Aufeinanderfolge gewißer Fragen die Antwort leicht errathen können; in diesem Falle ist die Raschheit der erfolgenden Antworten nur scheinbar erfreulich, die Schüler können dabei fast ganz unachtsam sein. Diejenigen Fragen, welche die Antwort schon halb enthalten oder wenigstens andeuten (z. B. durch ein eingeschaltetes „aber" u. dergl.), die sogenannten Suggestivfragen, sollten beim Lehrer ebenso verpönt sein, wie beim Verhörrichter, und dennoch scheint es noch Lehrer genug zu geben, welche sich sogar die allerschlimmste Form derselben, bei welcher sie die Antwort zur Hälfte oder bis auf ein Wort, ja eine Sylbe vorsprechen, nicht abgewöhnen können. — Es ist nicht gleichgültig, wie die einzelnen Fragen an die Schüler einer Classe kommen. — Es kommt nicht darauf an, daß so viele Fragen als möglich gestellt werden, um etwa ein lebhaft angeregtes Lehrgespräch zu Stande zu bringen. Es hat sich bewährt, daß es gut sei, wenn sich die Bewegung nicht zu rasch vorwärts treibt. Es ist deshalb nach Aufstellung der Frage dem Schüler eine angemessene *Zeit zum Besinnen* zu verstatten. — Bei der unterrichtlichen Einwirkung auf eine ganze Classe zeugt es bloß vom Unvermögen, eine Classe als ein organisches Ganzes zu behandeln, wenn man die Frage nach einer vorbestimmten Ordnung an die Einzelnen stellt. Wenn es darauf ankommt, mit der Unterweisung eine gewiße Feierlichkeit zu verbinden, kann es vielleicht zuläßig sein, daß man nach einer feststehenden Reihenfolge die Schüler fragt, sonst ist derartiges Fragen Zeichen unzweckmäßiger Behandlung eines Classenorganismus. — Ausnahme kann es nur sein, Fragen an eine Classe in corpore zu richten, etwa, wenn die Antwort weniger als eine Entscheidung des Verstandes als des Willens auftreten soll, oder wenn durch die Frage eine Antwort, die in einer festen Formel den Schülern gedächtnismäßig eigen geworden ist, gefordert wird. — Verständige Schullehrer fragen den einzelnen Schüler nicht in dem Sinne, um mit ihm allein ein Lehrgespräch wie eine Privatinformation anzuknüpfen, sondern um dem Gefragten Anlaß und Auftrag zu geben, die Erkenntnis zur Aussprache zu bringen, welche der Classe einwohnen soll; denn ein ordentlicher Lehrer geht von dem Vertrauen aus, daß die von ihm gestellte Frage von allen Aufmerksamen in der Classe zu beantworten ist. Der Aufgerufene tritt mittelst der an ihn gerichteten Frage in die Aufgabe ein, *im Namen der Classe* die Antwort auszusprechen. Um die Gesammtthätigkeit der Classe für jede Frage in Bereitschaft zu haben, empfiehlt sich bekanntlich als ein wohlgeeignetes und äußerliches Mittel, daß man den Namen des Aufzurufenden nicht der Frage vorausgehen, sondern derselben folgen läßt. Wenn der Lehrer zwar die Frage, aber noch nicht den Namen des Gefragten ausgesprochen hat, so pflegen sich lebhafte Schüler wetteifernd zur Antwort zu drängen, je jünger sie sind, desto mehr. Der Lehrer wird nicht immer denjenigen auffordern, dem es am schwersten zu werden scheint, die Antwort zurückzuhalten, sondern beim Auffordern der Schüler vorzugsweise seine Weisheit und Liebe walten lassen. Das üblichste Zeichen der Bereitwilligkeit zu antworten ist die aufgehobene Hand; wenn bloß der Finger aufgehoben wird, so kann

das dem Lehrer leicht entgehen; kleinern Schülern wird man es auch zu gut halten, wenn zu der Handbewegung ein Ausruf kommt. Mit der Entwicklungsperiode pflegt diese Bereitwilligkeit aufzuhören.

Ist die Frage ein wohlüberlegter Act des Lehrenden, so ist es erforderlich, daß man auf ihr beharre, d. h. nicht wie unsichere Lehrer thun, wenn die erste Antwort sich nicht sofort zeigt, dieselbe fallen lasse.

Die Fragen, welche in der Absicht des Aufgebens, Uebens, Wiederholens oder Prüfens gestellt werden, sind in formeller Hinsicht nicht verschieden von den eigentlichen didaktischen Fragen, sondern unterscheiden sich lediglich durch den Zweck, zu dessen Erreichung sie gestellt werden. Man muß nicht examiniren, wo man zu lehren hat; aber man muß auch nicht durch die Frage lehren wollen, wo man durch sie üben, abfragen, wiederholen oder untersuchen d. h. prüfen will. Auch jede Frage, welche im Interesse der Wiederholung eines vorher durchgenommenen Lehrpensums, etwa einer biblischen Geschichte ergeht, darf sich auf den in das Gedächtnis aufgenommenen Gegenstand lediglich als einen solchen richten, der auch im Verstande des Schülers ein Interesse gefunden, nicht aber darauf, daß ein Wort oder ein Satz vom Lehrer bei dem vorausgegangenen Vortrage mit gehobener oder gesenkter Stimme ausgesprochen worden. Eine auf solchen Vorausgang gebaute Wiederholungsfrage würde lediglich an das Schallgedächtnis des Schülers appelliren. Es ist nicht zu begreifen, wie ein neuerer Didaktiker das Abfragen auf derartigen Vorausgang hat empfehlen können. Man soll beim Wiederholen und Prüfen keine Frage stellen, auf welche man nicht selbst die Antwort in richtigster Form in Bereitschaft hat.

Die Kunst *unterrichtsgerecht* in jedem Augenblicke zu fragen ist nach jeder ihrer Seiten hin schwierig. Kein Lehrer von Verstand wird diese edle Kunst gering schätzen. Dem Anfänger in ihr ist zu rathen, daß er sich täglich in diesem logischen Exercitium übe wie der Pianist im Fingersatz.

Die *Antwort* ist das Wort, durch das der Begriff oder Gedanke gebracht werden soll, welchen die Frage verlangte.

Es ist nicht nothwendig, daß die Antwort ein einzelnes Wort oder nur ein durch mehrere in Verbindung gesetzte Wörter ausgedrückter Begriff sei: es kann die Antwort auch in der Ausführung eines ganzen Satzes oder einer Rede bestehen. Immer aber ist sie eingerichtet nach der Frage, welche sie veranlaßte. Man hat die sogenannte Einsylbigkeit mancher Schulantworten oft mit Unrecht getadelt; denn alle Antworten, wofern sie nicht einen zuvor memorirten Gedanken ausmachen, müßen entweder *einsylbig* oder *einwortig*, oder wenigstens *einbegrifflich* sein, denn auf *einmal* kann durch die Form immer nur Ein Begriff oder Eine Entscheidung eingeholt werden. Für diese wird der Ausdruck im einzelnen Worte oder höchstens in einer Verbindung weniger Worte bestehen. Man sollte nicht tadeln, was in der Natur der Sache liegt. Man hat dadurch zu helfen gesucht, daß man den Schüler veranlaßt, in seine Antwort die Frage des Lehrers mitaufzunehmen. Dies ist in der That ein geeignetes Mittel, um *erstens* die Aufmerksamkeit der Gefragten zu controlliren, *ferner* die Sprechfähigkeit des Schülers zu üben und zu bilden, *endlich* aber die Schüler an die Auffassung und Wiederdarstellung eines vollen Gedankens zu gewöhnen. Wie einförmig und eintönig sich nun auch das Lehrgespräch in den Anfängen des Unterrichts bei Einhaltung dieser Form bewegt, so ist doch auf den *unteren* Stufen einer Elementarschule oder bei andern wenig geförderten Schulen diese Art des Fragens und Antwortens die allein wirksame und berechtigte. In geförderten Classen mag man mit der Zunahme von Denk- und Sprechkraft jene strengere Schulform *allgemach* in den Hintergrund treten, in oberen Classen aber erst, wenn sie sind wie sie sein sollen, ganz in Wegfall kommen lassen, damit die unterrichtliche Unterredung freier, natürlicher und mannigfaltiger werde, ob zwar sie sich fortwährend zu hüten haben wird, in die Formlosigkeit, Nachläßigkeit oder Behaglichkeit einer geselligen Unterhaltung zu verfallen. Schule bleibe in jedem Augen-

blick Schule und wolle nicht das Leben sein. Schulstube ist nicht Salon, sondern Uebungsplatz in correctem Handeln.

Wenn das in der Frage geäußerte Verlangen durch die Antwort sowohl der Form als dem Inhalte nach seine Befriedigung erhält, so ist die Antwort die richtige. Mittelst des Fragewortes, der Wortstellung oder der Betonung wird auf eine Vorstellung von bestimmter Form, welche verlangt wird, hingewiesen. Das Fragwort „wer" z. B. verlangt als Antwort einen Personalbegriff, also ein Wort, das eine Person bezeichnet u. s. w. — Die Antwort ist nur dann formell richtig, wenn sie sich der in der Frage vorbezeichneten Form anschließt. Nur auf den höheren Stufen des Unterrichts wird eine freiere Form der Antworten, die gleichwohl innerlich richtig sein muß, zulässig erscheinen können. Dazu muß nun auch die sachliche Richtigkeit kommen. Eine in der Form richtige Antwort von irrigem Inhalte wäre immer noch eine falsche Antwort, wie die dem Inhalt nach richtige, in der Form aber unrichtige eine mangelhafte ist, welche noch der Verbesserung bedürftig bleibt.

Die richtige Antwort befriedigt den Fragenden; sie ist nach Sprüchw. 24, 26 ein lieblicher Kuß. Der Schüler ist durch die Gelegenheit, welche er zu einer richtigen Antwort erhalten hat, in denjenigen angenehmen Zustand versetzt, in welchem er ein Gefühl von seiner Förderung hat. Dem Lehrer wie dem Schüler ist sonach alles an einer richtigen Antwort gelegen. Wenn nun auch von Seiten des letzteren Aufmerksamkeit und eine verhältnismäßige Befähigung für die Aufnahme des Unterrichts vorausgesetzt werden muß, daß richtige Antworten zu Stande kommen, so hängt es doch noch mehr vom Frager ab. Je einsichtsvoller und zweckmäßiger von diesem die Fragen gestellt werden, um so weniger tritt die Möglichkeit zu unrichtigen Antworten ein. — Was der Lehrer zu thun habe, wenn die richtige Antwort auf seine Frage erfolgt ist, pflegt gewöhnlich gefragt zu werden. Er hat den Erkenntnisgewinn, der durch die richtige Antwort gemacht worden, festzuhalten, unter Umständen durch schwächere wiederholen zu lassen und nach vorausgegangener gehöriger Sicherstellung weiter zu schreiten. Die in der richtigen Antwort erreichte und zur Aussprache gebrachte Erkenntnis darf nicht wie eine Seifenblase zerplatzen, sondern muß zum Gegenstande des Verständnisses und der Zustimmung, zum Besitz und Genuß aller werden. Alsdann kann der Lehrer unter Benützung der richtigen Antwort, deren Eintritt ihn nicht hat überraschen können, zur Bildung einer neuen Frage übergehen, welche zu stellen sich die denkenden Schüler in der Lage und Neigung befinden müßen.

Aber es kommen nicht bloß richtige Antworten, es erfolgen bisweilen gar keine oder falsche. Was in diesen Fällen der fragende Lehrer zu thun habe, ist von den Didaktikern seit langer Zeit in Ueberlegung gezogen worden.

Im ersten Falle, d. h. beim Ausbleiben aller Antwort wird der Lehrer, falls er dasselbe nicht beabsichtigt hatte, was unter Umständen, wie der alte Fragemeister Dinter richtig bemerkt, sehr anregend am Anfange einer Untersuchung wirken kann, auf die Ursache des Nichterfolgens der Antwort zu achten, und ganz besonders zu erwägen haben, ob die Ursache des Ausbleibens im Schüler gelegen habe oder in der gestellten Frage. Ist das erstere der Fall, so werden auf erzieherische Weise die Hindernisse zu beseitigen sein, welche das Ausbleiben der Antwort veranlaßt haben. Ungeschickte, unliebsame oder ungeduldige Lehrer wenden sich sofort zu einem andern Schüler, was weder das Richtige noch das Würdige ist. Ist aber das letztere der Fall, daß der Lehrer den Grund des Ausbleibens der Antwort in der Frage finden muß, so hüte er sich, vorschnell seine Frage zu ändern, da angenommen werden muß, daß sie mit Ueberlegung im Interesse der Sache ergangen sei. Namentlich junge Lehrer, welche vorschnell und hitzig sind, thun dies nicht ungern. Vorerst bleibe der Lehrer bei seiner Frage, stelle sie nochmals, er wiederhole sie einigermaßen verdeutlicht oder, indem er für den Augenblick ihre Beantwortung sistirt, schiebe er eine anbahnende ein und kehre, wenn die Antwort auf die erläuternde Frage in genügender Weise erfolgt ist, wieder zu der verlassenen Frage zurück.

Im andern Fall aber, daß nämlich eine unrichtige Antwort erfolgt, ist die Aufmerksamkeit auf den Mangel zu richten, in welchem die Unrichtigkeit liegt. Derselbe kann in der Form oder im Inhalte liegen. In der Schule soll darauf ausgegangen werden, daß alles correct zur Vollziehung komme. Eine Antwort muß also als unrichtig angesehen werden, welche von grammatischer oder logischer Seite her mangelhaft ist. Ihre Verbesserung durch den Schüler, welcher durch den Lehrer geleitet wird, wird entweder alsbald vollzogen, und das ist das Bessere, oder im besondern Falle bessert, ohne viel Gewicht auf die Mangelhaftigkeit zu legen, der Lehrer, und läßt die Antwort in der von ihm verbesserten Form wiederholen und festhalten. Betrifft die Mangelhaftigkeit den Inhalt, so ist die unrichtige Antwort entweder total falsch oder sie kann von irgend welcher Seite der Betrachtung her nicht als befriedigend gelten. Bei gedankenlosen Schülern und bei Lehrern, die nicht allezeit das Geistesniveau der Classe überblicken und ermessen, kommen wohl total falsche Antworten vor. An solchen Antworten ist nichts zu bessern; sie sind fremdartige Dinge, welche man auf künstelndem Wege zurecht zu bringen nicht erst versuchen soll, sondern welche man als störend und aufhaltend auf sich beruhen lassen muß. Man muß sie als Lehrer dadurch zu vermeiden suchen, daß man sich eine Classe erzieht, welche geeignet ist für den zu ertheilenden Unterricht, und daß man seine Fragen so einrichtet, wie sie der Sache und der Geisteskraft des Schülers entsprechen; vornehmlich aber auf einmal nicht zu viel in der Antwort verlangen. Ich habe Gelegenheit, warzunehmen, wie Lehrende öfters Fragen von solcher weitumfassenden oder tiefdringenden Bedeutung an Schüler stellen, welche auf einmal zu beantworten ihnen selbst zu schwer sein würde. Mit Unrecht wundern sich solche Fragekünstler, wenn sie keine oder eine falsche, d. h. sinnlose Antwort erhalten. Der Fehler ist durch den Lehrenden selbst verschuldet. — Oder die Mangelhaftigkeit im Inhalt einer Antwort ist nur eine beziehungsweise. Diese Form der Unrichtigkeit tritt oft bei Antworten ein, und wir hören den Fragenden sein Urtheil über die Antwort dahin abgeben, daß er sagt: „Du hast wohl recht, aber was du sagst, paßt hier nicht." Diese Unpaßlichkeit für den Zusammenhang in der obwaltenden Unterredung entsteht aber daraus, daß der Inhalt der Antwort entweder in eine zu allgemeine oder zu enge Vorstellungsform gefaßt wird. Der Lehrer verschuldet derartige Antworten durch unbestimmte Fragen. Sie müßen also vermieden werden, oder sind sie eingetreten, so muß das zu Allgemeine in der Antwort näher bestimmt, das zu Enge durch leitende Fragen erweitert werden.

Von altersher hat es als eine Sache der Meisterlichkeit am Unterrichtenden gegolten, wenn er die Antwort des Schülers richtig zu benutzen oder passend zu behandeln wußte. Nicht bloß Einsicht in die Lehr- und Fragekunst, sondern noch mehr Einsicht in den Unterrichtsgegenstand, und am allermeisten wahre Liebe zu den Schülern lehret das Rechte und führet zur Meisterlichkeit in diesem wahrhaft erzieherischen Geschäfte des Unterrichtes. Es kommt dabei keineswegs darauf an, aus nichts etwas, aus Schein Wesen, aus Unsinn Sinn zu machen, sondern darauf, daß dem Schüler das Zutrauen, die Offenheit und der Antheil an der Sache dadurch erhalten werde, daß man das glimmende Docht seines Interesses nicht verlösche, und das schwache Rohr seiner Kraft nicht knicke, wie dies durch die falsche Behandlung einer Antwort oft genug zu geschehen pflegt.

W. Thilo †.

Francke, August Hermann,*) wurde 1663 am 12. März a. St. (also am

*) Literatur. A. H. Franckens Oeffentliches Zeugnis vom Werk, Wort und Dienst Gottes (vornehmlich die erste Abtheilung, worin die Schulordnungen für die Schulen des Waisenhauses und das Pädagogium enthalten sind, wichtig). Halle 1702. — Segensvolle Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebreichen und getreuen Gottes . . . . entdecket durch eine wahrhafte und umständliche Nachricht von dem Waisenhause zu Glaucha vor Halle . . . . von A. H. Francken. Halle 1709. — A. H. Franckens Lectiones paraeneticae oder Oeffentliche Ansprachen an die Studiosos Theologiae auf der Universität zu Halle. Andere Auflage 1729—36. 7 Thle. — A. H. Franckens Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christ-

22. März n. St.*) in Lübeck geboren, wo sein Vater, Doctor beider Rechte, Syndikus bei dem Domcapitel des Stifts und den Landständen des Fürstenthums Ratzeburg war. Im Jahr 1666 wurde dieser als Hof- und Justizrath von Herzog Ernst dem Frommen nach Gotha berufen, starb jedoch bereits 1670. Er hatte seinen Sohn früh für das Studium der Theologie bestimmt und sein Gemüth darauf gerichtet. Seinen ersten Unterricht empfieng dieser durch Privatlehrer. Er machte dabei so gute Fortschritte, daß er, nachdem er 13 Jahre alt in das Gymnasium eingetreten war, bereits nach einem Jahre als reif für die akademischen Studien entlassen wurde. Doch blieb er wegen seiner großen Jugend noch etwa 2 Jahre in Gotha. Er verwandte diese Zeit überwiegend auf Erweiterung seiner Kenntnisse in der lateinischen und griechischen Sprache und das Studium der Philosophie. Alsdann wurde er auf die Universität Erfurt gesandt und der Leitung eines befreundeten ältern Akademikers anvertraut, bei welchem er die Elemente der hebräischen Sprache lernte, vornehmlich aber Logik und Metaphysik trieb. Nach einem halben Jahre begab er sich auf Veranlassung seines mütterlichen Oheims, der ihm ein bedeutendes Familienstipendium verlieh, nach Kiel, wo er als Hausgenosse und unter der speciellen Leitung des Prof. Kortholt 3 Jahre hindurch mit großem Eifer philosophischen, philologischen und historischen Studien, besonders durch den berühmten Polyhistor Morhof angeregt, oblag, aber auch die theologischen Disciplinen sorgfältig betrieb und sich sowohl theoretisch als praktisch zum Predigtamt auszubilden suchte. Von Kiel begab er sich nach Hamburg, um unter Anleitung des berühmten Esdra Edzardi eine vollständigere Kenntnis des Hebräischen, worin er in Kiel nur geringe Fortschritte gemacht hatte, zu erlangen. Dieser nahm ihn an seinen Tisch und widmete sich seinem Unterricht mit größter Uneigennützigkeit. Nach zwei Monaten mußte er jedoch Hamburg verlassen und zu den Seinigen nach Gotha zurückkehren, wo er anderthalb Jahre seinen Studien lebte. Er verwandte diese Zeit besonders auf die wiederholte genaue Lesung der hebräischen Bibel, wie Edzardi ihm gerathen hatte: er las sie in dieser Zeit, wie er selbst sagte, sechs bis siebenmal durch. Die gründliche Kenntnis des Hebräischen, die er dadurch erlangte, wurde die Veranlassung, daß er 1784 nach Leipzig gieng, um dort einen Studenten Namens Wichmanshausen, der später Professor der hebräischen Sprache in Wittenberg wurde, darin zu unterrichten. Er selbst setzte dabei seine theologischen Studien eifrig fort, lernte das Rabbinische, vervollkommnete sich im Französischen und Englischen und lernte italienisch. Im folgenden Jahre wurde er, nachdem er eine

---

lichen Klugheit anzuführen sind. Zuerst gedruckt 1702 theils besonders, theils im „Oeffentlichen Zeugniß", zuletzt 1748. — Idea Studiosi Theologiae oder Abbildung eines der Theologie Beflissenen . . . Benebst einem Anhange bestehend in einer Ansprache an die Studiosos Theologiae in Halle . . . von A. H. Francken. 5. Aufl. Halle 1758. — Epicedia oder Klag- und Trost-Carmina und andere dazu gehörige Schriften bei dem seeligen Ableben weiland A. H. Francken . . . . abgefasset und eingesendet (enthält wichtige Personalien). — Franckens Stiftungen. Eine Zeitschrift herausgegeben von J. L. Schulze, G. C. Knapp und A. H. Niemeyer, Director und Mitdirectoren des Waisenhauses 1792—1798. 3 Bde. — August Hermann Francke, eine Denkschrift zur Säcularfeier seines Todes von Dr. H. E. F. Guerike. Halle 1827. — Reiche, vielfach neue Mittheilungen finden sich in: Kramer, Beiträge zur Geschichte August Hermann Francke's, enthaltend den Briefwechsel Francke's mit Spener. Halle 1861. — Die Stiftungen August Hermann Francke's in Halle, eine Festschrift zur zweiten Säcularfeier seines Geburtstags herausgegeben von dem Directorium der Francke'schen Stiftungen. Halle 1863. — Kramer, Vier Briefe August Hermann Francke's, zur zweiten Säcularfeier seines Geburtstags herausgegeben. Halle 1863. — Eckstein, Die Gestaltung der Volksschule durch den Francke'schen Pietismus. Leipzig 1867. — K. Richter, A. H. Francke. Schriften über Erziehung und Unterricht, bearbeitet und mit Erläuterungen versehen. Berlin 1871. — Kramer, Neue Beiträge zur Geschichte August Hermann Francke's. Halle 1875. — Kramer, A. H. Francke's Pädagogische Schriften, nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen. Langensalza 1876 (in H. Beyers Bibliothek pädagogischer Classiker).

*) Guerike nimmt den 23. März an, der seitdem fast allgemein als Francke's Geburtstag angesehen wird: es ist irrig, obwohl Francke selbst im letzten Drittel seines Lebens (im achtzehnten Jahrhundert) diesen Tag als seinen Geburtstag bezeichnet.

Disputation de grammatica Hebraeorum gehalten, Magister, und begann Vorlesungen verschiedener Art zu halten. Von besonderer Wichtigkeit war das Collegium philobiblicum, welches er damals in Gemeinschaft mit mehreren jungen Magistern, namentlich Paul Anton, seinem spätern Collegen an der Universität in Halle, gründete. Sie erklärten darin, um das vernachläßigte Studium der biblischen Exegese zu heben, Sonntags nach der Nachmittagspredigt abwechselnd einen Abschnitt des Alten und des Neuen Testaments kurz und mit praktischer Anwendung, zunächst zu eigner Uebung. Durch den Rath Speners, der damals nach Dresden berufen war und sich für die Sache sehr interessirte, gefördert, gewannen diese Vorträge bald eine steigende Wichtigkeit und wurden zahlreich und mit großem Eifer besucht. In dieser Zeit übersetzte Francke auch infolge einer ganz äußerlichen Veranlassung zwei Schriften des Mystikers Molinos, was ihm später manche Verdächtigungen zuzog. Im Frühling des Jahrs 1687 erhielt er das früher genossene Stipendium nochmals von seinem Oheim mit der Weisung, nach Lüneburg zu gehen, um unter der Leitung des dortigen Superintendenten Sandhagen sich in der Exegese der heiligen Schrift zu vervollkommnen. Der dortige Aufenthalt wurde für sein inneres Leben entscheidend. Denn obwohl er von frühster Jugend an einen lebendigen Zug zum Herrn gefühlt hatte und als Knabe schon, namentlich durch das Beispiel einer etwas ältern, sehr frommen Schwester angeregt, von dem Gedanken, daß sein ganzes Leben allein zu Gottes Ehre gerichtet sein möchte, erfüllt war, so ergriff ihn doch, als er älter wurde, die Begierde nach Wissen, Ehre und Reichthum; und obwohl es der Herr an mannigfaltigen Anfassungen nicht fehlen ließ und er selbst bei vorschreitendem Alter mit wechselnder Unruhe empfand, daß trotz seiner Liebe zur Frömmigkeit sein innerster Sinn der Welt zugekehrt sei und er ein anderer werden müße, so war der Kampf, den er gegen das Böse in ihm führte, wie er sagt, gleich dem eines Knäbleins gegen einen gewaltigen Riesen. „Ich war", sagt er, „in den ersten 24 Jahren meines Lebens einem unfruchtbaren Baum ähnlich, der viel Blätter und nur faule Früchte trägt." Das sollte nun anders werden. Darum führte ihn der Herr, der ihn zu einem auserwählten Rüstzeug machen wollte, in die Stille nach Lüneburg. Kaum dort angekommen wurde er aufgefordert zu predigen. Er wählte zum Text Joh. 20, 31,*) und wollte von dem Unterschiede des lebendigen und des eingebildeten Glaubens handeln. Bei dem Nachdenken hierüber wurde er inne, daß ihm der lebendige Glaube fehle und es entstand in ihm ein Ringen um Leben und Tod. Indem er nach Gründen des Glaubens suchte, wurde ihm allmählich alles ungewiß, selbst die Existenz Gottes: dabei fühlte er die größte Sehnsucht zu glauben. Mitten in dieser Unruhe arbeitete die Gnade des Herrn an ihm und legte die Irrthümer und Sünden seines bisherigen Lebens ihm offen vor Augen. Das tiefe Gefühl seines Elends trieb ihn zu heißen Gebeten zu dem Gott, den er, wie er sagt, „nicht kannte, nicht glaubte." Und siehe, als er eines Sonntags vor Schlafengehen auf seinen Knieen also zum Herrn rief: wurde plötzlich sein Sinn geändert, alle Zweifel schwanden, er wurde der Gnade und Liebe Gottes in Jesu Christo also versichert, daß er ihn nicht allein seinen Gott, sondern seinen Vater zu nennen wagte; aller Kummer war verschwunden, er fühlte sich, wie er sagt, aus dem Tode zum Leben erweckt. Von diesem Augenblicke an hatte er, von dankbarer Liebe zu Christo erfüllt, nur Eine Begierde, ja, wie er sagt, „einen wahren Hunger und Durst," dem Herrn Christo Seelen zuzuführen. Die hochfliegenden Gedanken, die er früher wohl hatte, waren völlig überwunden. Das ist der Schlüssel zu seinem ganzen nachfolgenden Leben und Wirken. Im Jahr 1688 etwa um die Fastenzeit gieng er nach Hamburg, wo er durch einen frommen Candidaten, Nikolaus Lange, veranlaßt, einige, zum Theil ganz junge Kinder unterrichtete (das Nähere s. in Kramer, Francke's pädagogische Schriften S. 21), was ihn die Wichtigkeit und Schwierigkeit des Jugendunterrichts recht klar erkennen ließ. Gegen das Ende des Jahrs verließ er Hamburg,

*) „Diese aber sind geschrieben, daß ihr glaubet, Jesus sei Christ, der Sohn Gottes, und daß ihr durch den Glauben das Leben habt in seinem Namen."

um sich wieder nach Leipzig zurückzubegeben, verweilte aber vorher zwei Monate im Hause Speners in Dresden. Damals traten diese beiden Männer in die engste Verbindung ihrer Seelen. In Leipzig begann er Vorlesungen, die bei den großen Gaben jeglicher Art, mit denen er ausgerüstet war, einen außerordentlichen Erfolg hatten. Aber da er inzwischen ein ganz anderer geworden war (Spener bezeichnet ihn in einem Briefe als pietate totus ardens), sich in denselben nicht in dem hergebrachten Geleise bewegte und sich nicht bloß die Förderung seiner Zuhörer im Wissen, sondern auch ihre aufrichtige Bekehrung mit allem Ernst angelegen sein ließ, und die Wirkungen davon sich deutlich zeigten, so entstanden bald große Bewegungen gegen ihn. Damals wurde der Spottname „Pietisten" seinen Anhängern beigelegt, die man bald zu einer neuen Secte stempelte. Ja es kam so weit, daß im August desselben Jahrs ihm verboten wurde, theologische Vorlesungen zu halten, statt deren er nun eine Vorlesung de informatione aetatis puerilis et pubescentis ankündigte. In dem Jahre 1690 jedoch wurde er zum Diakonus in Erfurt gewählt. Er fand hier an Dr. Breithaupt, dem Senior des Ministeriums, dem er bereits in Kiel nahe gestanden, eine große Stütze und wirkte mit unermüdlicher Thätigkeit und außerordentlichem Segen, namentlich auch unter der Jugend. Allein eben dies war der Grund, daß er, auf Betrieb der ihm feindseligen „orthodoxen" Partei des Ministeriums, bereits zu Michaelis 1691 als Urheber vielfacher Unruhen ohne jede Untersuchung abgesetzt und innerhalb zweier Tage aus der Stadt verwiesen wurde, trotz flehentlichen Bittens seiner zahlreichen Freunde und Schüler. Er selbst nahm mit großer Freudigkeit des Herzens die Schmach Christi auf sich, und soll damals, als er Erfurt verließ, sein herrliches Lied: „Gottlob ein Schritt zur Ewigkeit ist abermals vollendet," gedichtet haben. Und der Herr hatte bereits anderwärts ihm die Stätte bereitet. Es wurde ihm nämlich zu derselben Zeit von Berlin aus, wohin kurz zuvor Spener berufen war, die Professur der orientalischen Sprachen an der damals entstehenden Universität Halle nebst dem Pastorat zu Glaucha vor Halle übertragen. Zu Anfang des Jahrs 1692 trat er seine neuen Aemter an. So war er denn an die Stelle hingeführt worden, auf welcher er für viele Tausende, ja für die gesammte evangelische Kirche zu einem unberechenbaren Segen werden sollte. Zunächst war seine Thätigkeit überwiegend seiner Gemeinde gewidmet. Sein Amtsvorgänger war wegen Ehebruchs abgesetzt worden, und es mag daher die Gemeinde wohl, wie berichtet wird, vielfach verwildert gewesen sein, um so mehr, als in derselben neben vieler Armut auch noch manche andere nachtheilige Einflüsse sich geltend machten. Indes herrschte in ihr, wie damals überall, kirchlicher Sinn und sie kam Francke durchaus willig entgegen. Er selbst ergriff seine Aufgabe, ein neues Leben in ihr zu wecken, mit der vollen Hingebung seiner Seele und benützte dazu alle ihm zu Gebote stehenden Mittel. Von besonderer Wichtigkeit war ihm die Katechisation, wobei sein Augenmerk vor allem auf die Jugend gerichtet wurde. Die Unwissenheit, die er bei den zahlreichen Armen, Erwachsenen wie Kindern, fand, trieb ihn zu verschiedenen Versuchen ihr abzuhelfen, und er faßte endlich, als er eines Tages um Ostern des Jahrs 1695 in einer Büchse, die er in seiner Wohnstube zur Aufnahme milder Gaben befestigt hatte, 7 Gulden fand, den Entschluß, eine Armenschule anzulegen. Noch an demselben Tage schritt er zur Ausführung, indem er einen Studenten bestellte, die armen Kinder täglich 2 Stunden zu unterrichten. Dies ist der geringe Anfang der mannigfaltigen und ausgedehnten Anstalten, die sich unter Francke's Leitung in so außerordentlicher Schnelligkeit entwickelten und seiner Wirksamkeit eine bis zu seinem Lebensende immer wachsende Bedeutung gaben. Von größter Wichtigkeit war dabei seine Doppelstellung als Pfarrer und als Professor. Durch sie wurde es ihm möglich, die Befriedigung der verschiedenartigsten Bedürfnisse zu verknüpfen und die mannigfaltigsten Zwecke auf die einfachste und nachhaltigste Weise zu erreichen. Wenige Wochen nach Eröffnung der Armenschule wurden ihm 3 Knaben von bemittelten Eltern anvertraut, um sie unter seiner Aufsicht erziehen zu lassen. Dies war der Anfang des königlichen Pädagogiums. Nicht lange nachher wurde er durch ein Geschenk von 500 Thalern, besonders für arme Studenten bestimmt, in den Stand gesetzt,

eine fortgehende Fürsorge für diese zu treffen, woraus bald der freie Tisch und in Verbindung mit diesem das Seminarium praeceptorum, das allmählich zu weit mehr als hundert Mitgliedern heranwuchs, sich entwickelte. Im Herbst desselben Jahrs war die Armenschule, welche in Francke's Wohnung begonnen war, bereits so angewachsen, daß am 1. October ein besonderes, neben derselben liegendes Haus gekauft wurde. Bei der wachsenden Zahl der Kinder wurden die zu den Armen allmählich hinzugekommenen zahlenden Bürgerkinder von denselben getrennt; und es bildete sich so neben der Armenschule eine Bürgerschule. Da sich ihm aber weiter die Nothwendigkeit aufdrängte, daß gar manchen der Kinder außer dem Unterricht auch Erziehung zu gewähren sei, faßte er den Entschluß, ein Waisenhaus zu errichten: das bedeutende Geschenk eines Freundes machte ihm alsbald die Ausführung möglich. Am 5. November nahm er die ersten Waisen, und zwar vier anstatt eines, wie er zuerst beabsichtigt hatte, auf; wenige Tage nachher war ihre Zahl bereits auf neun gewachsen! Als später unter der allmählich sehr angewachsenen Zahl von Waisenkindern sich Knaben von guten Fähigkeiten fanden, wurden sie auch in den für die Studien nöthigen Sprachen und Wissenschaften unterrichtet, andere Kinder schloßen sich ihnen bald an: dies war der Anfang der lateinischen Schule. So war der Grund zu den verschiedenen Hauptzweigen der in den Francke'schen Stiftungen noch jetzt vereinigten Schul- und Erziehungsanstalten gelegt. Die Zahl der darin aufgenommenen Kinder wuchs so, daß 1698 bereits in der Waisenanstalt 100 (74 Knaben, 26 Mädchen), in der Armenschule 110, in der Bürgerschule 136, im Pädagogium 63, in allen zusammen 409 sich befanden, welche von 56 Lehrenden Unterricht empfiengen. Die Zahl der Studenten, welche damals den freien Tisch genossen, betrug 72. Um den nöthigen Raum zu schaffen, wurden nicht allein allmählich mehrere Häuser gekauft, sondern auch 1698 bereits der Bau des großartigen Gebäudes begonnen, welches die Front der Francke'schen Stiftungen bildet. In dem Lauf zweier Jahre war es vollendet. Daran schloß sich dann allmählich jener große Complex von Gebäuden und Anstalten, welcher die Gesammtheit dieser Stiftungen ausmacht und eher einer kleinen Stadt, als einer Erziehungsanstalt gleicht. Mit wenigen Ausnahmen waren bei dem ungefähr 30 Jahre nachher erfolgten Tode des Stifters die jetzt vorhandenen Gebäude, wenn auch nicht so solid, wie jetzt, erbaut. Die Zahl der Kinder, welche damals darin unterrichtet und erzogen wurden, betrug in der Waisenanstalt 100 Knaben, 34 Mädchen, in den deutschen Schulen (Armen- und Bürgerschule) 1725, in der lateinischen Schule 400, im Pädagogium 82, zusammen über 2200 Kinder, die, mit Ausnahme der Inspectoren der einzelnen Anstalten, von 167 Lehrern und 8 Lehrerinnen unterrichtet wurden. Den freien Tisch genoßen 255 Studenten, außerdem noch 148 Schüler des Mittags, und 212 des Abends. Im Anschluß an diese für die Erziehung der Jugend unmittelbar bestimmten Anstalten war eine Apotheke und eine Buchhandlung, beide von großer Geschäftsausdehnung, entstanden, welche mit ihnen in engster Verbindung den in denselben verfolgten Zwecken dienten.

So großartig nun auch diese Anstalten waren, also daß ihre Leitung schon über die Kräfte eines Menschen zu gehen schien, so behielt Francke daneben dennoch sowohl sein Pfarramt, als seine Professur an der Universität bei, und übte in beiden einen immer steigenden Einfluß aus. Im Jahre 1698 wurde er Professor der Theologie, 1715 Oberpfarrer an einer der Hauptkirchen der Stadt, der Ulrichskirche. Aber alle diese verschiedenen Wirkungskreise fanden bei ihm ihren lebendigen Vereinigungspunct in dem brennenden Verlangen, die Seelen der ihm Anvertrauten zu Christo zu führen und für sein Reich zu erziehen: das war das Hauptziel aller seiner Thätigkeit. Indessen bei dieser Einheit des Ziels gewährte er jedem der unendlich mannigfaltigen Elemente seines ausgedehnten Wirkungskreises, in welchem jedes Alter, jedes Geschlecht, jeder Stand vertreten war, sein Recht. Er war ein Pädagog in größtem Stile, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben hat. Der Quell aber, woraus er die Kräfte zu einer so wahrhaft staunenswerthen Thätigkeit schöpfte, war sein starker, heldenmüthiger Glaube und sein unerschütterliches Vertrauen auf den lebendigen Gott.

Seit jener unvergeßlichen Stunde in Lüneburg ruhten alle seine Handlungen, die kleinsten wie die größten, auf diesem Grunde. Auf diesen Glauben gestützt setzte er alle seine Kräfte daran, Christum zu verherrlichen und ließ sich durch keine noch so heftige Anfechtung und Feindseligkeit, die er auch, nachdem er nach Halle gekommen war, noch oftmals und in gar mannigfaltiger Weise sowohl von Einheimischen als von Auswärtigen zu erdulden hatte, irre machen. Hatte er eine Ueberzeugung aus dem göttlichen Worte gewonnen und sah er einen deutlichen und offenbaren Fingerzeig Gottes vor sich, so stand er nicht an, alles mögliche zu wagen, wie viel auch nach bloß vernünftiger Ueberlegung dagegen zu sprechen schien. Wenn sich Schwierigkeiten zeigten, wie es oft geschah, so wurde er nicht im mindesten irre, eingedenk der Strafpredigt Christi: „Habe ich dir nicht gesagt, so du glauben würdest, du solltest die Herrlichkeit Gottes sehen?" Joh. 11, 40. Das Gebet war die starke Waffe, womit er alles widerwärtige überwand. Denn er wußte gewiß, daß es nicht seine Sache, sondern die Sache des Herrn war, die er trieb. Auch sah er die Werke, die durch ihn entstanden, gar nicht als die seinigen, sondern allein als Gottes Werke an. „Ich bin", sagte er, „in allen meinen Sachen immer passive gegangen, habe stille gesessen und nicht einen Schritt weiter gethan, als ich den Finger Gottes vor mir hatte. Wenn ich dann sahe, was die Hand Gottes vorhatte, trat ich als ein Knecht hinzu und brachte es ohne Sorge und Mühe zu Stande, weil der Herr alles that." Er wollte in Wahrheit in allen Dingen nichts anderes sein, als ein Werkzeug des Herrn: das ist das Geheimnis seiner unbegreiflichen Thätigkeit und seiner unzerstörbaren Ruhe, seines kühnen Muthes und seiner tiefen Demuth. Und so bekannte sich denn auch der Herr allewege zu dem, was er unternahm, durch reichen Segen. Er öffnete seine Schatzkammern und ließ ihm, der von den Gütern dieser Welt nichts besaß, auch nichts durch viel Künste suchte, je größer die Bedürfnisse wurden, desto reichlichere Gaben zufließen, oft auf wahrhaft wunderbare Weise, als thatsächliche Antwort auf das Rufen seines Knechts und als Erfüllung seines Gebets. Niemand kann ohne innere Bewegung die einfache Erzählung aller dieser wunderbaren Hülfen lesen, die Francke selbst in den „Segensvollen Fußstapfen" giebt. Eine größere Förderung aber, als durch alle diese Unterstützungen, gab ihm der Herr, wie Francke selbst ausspricht, dadurch, daß er ihm treffliche Mitarbeiter zuführte, die von gleicher Liebe Christi entzündet und von gleicher Hingebung und Uneigennützigkeit wie er erfüllt, sich aufs engste an ihn anschlossen und ihm in allen seinen Unternehmungen die treuste Hülfe gewährten. Vor allen andern sind hier zu nennen G. H. Neubauer, der erste Aufseher der Waisenkinder und bald der sorgfältigste Leiter aller äußern Angelegenheiten der sich mächtig entwickelnden Anstalten; J. A. Freylinghausen, der Gehülfe Francke's in seinem Pfarramt und in der Leitung der Schulen, später sein Schwiegersohn und Nachfolger; H. J. Elers, der Gründer und höchst umsichtige Leiter der Buchhandlung; Chr. F. Richter, der fromme Liederdichter und Arzt, der durch die Entdeckung wichtiger Geheimmittel, der sogenannten hallischen Medicamente, unzähligen Leidenden eine oft wunderbare Hülfe und dem Waisenhause eine außerordentlich reiche Quelle von Einkünften, die noch nicht erschöpft ist, verschaffte; endlich Hieron. Freyer, der langjährige höchst verdiente Inspector des Königl. Pädagogiums und Verfasser vielgebrauchter Schulbücher. Von demselben Geiste in höherem oder geringerem Grade erfüllt waren die zahlreichen andern Mitarbeiter, welche längere oder kürzere Zeit bei diesen ausgedehnten, der Jugenderziehung gewidmeten Anstalten thätig waren, bis auf die in häufigem Wechsel als Lehrer wirkenden Studenten herab. So wurde jene innige Gemeinschaft des Wirkens für den großen Zweck herbeigeführt, die es allein möglich machte, die unendlichen Schwierigkeiten der verschiedensten Art zu überwinden, welche so mannigfaltige und in solcher Schnelligkeit sich entwickelnde Anstalten mit sich bringen mußten. Das alles aber war nur möglich in einer Zeit, wo der Glaube und die Lehre der evangelischen Kirche in dem allgemeinen Bewußtsein noch nicht erschüttert war.

Die nähere Betrachtung der sonstigen mannigfaltigen Wirksamkeit Francke's, insbesondere als Pfarrer und als akademischer Lehrer liegt uns hier ferner. In Bezug auf die letztern mag es außer dem oben Gesagten genügen, daß ihm die wichtigste seiner Vorlesungen das collegium paraeneticum war, welches er von dem Antritte seiner Professur bis zum Ende seines Lebens allwöchentlich einmal hielt, und worin er es sich angelegen sein ließ, ohne sich an einen festen Plan zu binden, den jungen Theologen, was zu ihrer gründlichen Bekehrung und zu fruchtbarer Betreibung ihrer Studien dienen konnte, ans Herz zu legen. Er bekennt in der Vorrede zu den Lectiones paraeneticae, welche er infolge dieses Collegiums gegen sein Lebensende herausgab, daß er von keiner andern akademischen Arbeit mehr Nutzen und Segen gefunden habe, als von eben dieser. Obwohl ihm hienach bei seiner akademischen Thätigkeit der praktische Einfluß auf seine Schüler besonders wichtig war, so würde man doch sehr irren, wenn man glaubte, daß er die wissenschaftliche Seite geringschätzte oder vernachläßigte. Er drang im Gegentheil mit aller Kraft namentlich auf gründliches Betreiben der Grundsprachen der heiligen Schrift und wirkte darauf nicht allein durch seine eignen exegetischen und hermeneutischen Vorlesungen, sondern auch durch mancherlei dahin zielende besondere Einrichtungen, vorzüglich durch die Stiftung des Collegium orientale theologicum, in welchem eine Anzahl besonders ausgezeichneter Studenten vereinigt wurden, die darin zur gründlichen Betreibung der orientalischen Sprachen Anleitung und auch sonstige Unterstützung fanden. Außerdem richtete er sogenannte Collegia biblica d. h. Gesellschaften von Studirenden ein, die in festen Stunden sich in der sprachlichen und praktischen Erklärung der heiligen Schrift übten. Denn ein sicheres und lebendiges Verständnis der heiligen Schrift war ihm die Hauptsache: aber er verkannte keineswegs den Werth der verschiedenen theologischen Disciplinen, wie aus seiner Methodus Studii theologici hervorgeht. Der Segen dieser seiner gesammten Wirksamkeit war außerordentlich.

Was nun aber seine pädagogische Thätigkeit im eigentlichen Sinne des Wortes betrifft, so ergeben sich die derselben zu Grunde liegenden Principien aus dem oben Gesagten fast von selbst. Es spricht sich in ihnen, wie sie sowohl in seinen übrigen Schriften (namentlich in dem „Kurzen und einfältigen Unterricht" ꝛc., und der Idea studiosi theologiae), als auch insbesondere in den sehr ausführlichen und ins einzelne eingehenden, theils gedruckten, theils ungedruckten Instructionen für die Lehrer an den verschiedenen Schulen vorliegen, eine ebenso entschiedene evangelische Ueberzeugung, die mit dem Christenthume vollen Ernst macht, als tiefe, auf einer reichen Erfahrung und unbefangenem Urtheil ruhende Einsicht in die Natur des Menschen einerseits und der zu behandelnden Gegenstände andrerseits aus. Ohne den Anspruch einer neuen, die Welt umgestaltenden Theorie, wie es nach ihm so oft geschehen ist, zu erheben, trifft er, der ewigen Wahrheit, worauf er fußet, gewiß, in allem Hauptsächlichen das bleibend Richtige, und beweist auch in den untergeordneten, den Unterricht im einzelnen betreffenden Puncten einen seltenen Scharfblick, der seiner Zeit vielfach vorauseilt. Erziehung und Unterricht sind ihm, wie jedem wahren Pädagogen, aufs engste verbunden. Das Ziel, welches er dabei verfolgt, ist vor allem das im Evangelium ausgesprochene Princip, daß die Kinder zu Christo geführt werden, auf daß sie durch ihn zum Vater kommen. „Der vornehmste Endzweck," sagt er, „in allen diesen Schulen ist, daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffnen Christenthum mögen wohl angeführet werden." Aber wenn er hierin das allen gleichmäßig Nöthige erkannte, was zugleich alle verschiedenen Schulen zu einem großen, innerlich fest verbundnen Ganzen machte, so ließ er den berechtigten Forderungen des Lebens, wie es sich in mannigfaltigen Gliederungen unter Gottes Leitung gestaltet hatte, ihr volles Recht widerfahren. Eine jede Schule hat in dieser Beziehung ihr festes Ziel. Bei der höchsten derselben, dem Pädagogium, bestimmt er die Aufgabe dahin: daß die Jugend 1) in der wahren Gottseligkeit, 2) in den nöthigen Wissenschaften, 3) zu einer geschickten Beredtsamkeit und 4) in äußerlichen wohl-

anständigen Sitten einen guten Grund legen möge: als worinnen das Fundament ihrer zeitlichen und ewigen Wohlfahrt bestehet.

Unter den Mitteln, dieses Ziel zu erreichen, legt er vor allen andern das größte Gewicht auf die Person des Lehrers. „Die Ehre Gottes," sagt er, „muß ihm als Hauptzweck in der Erziehung und Unterweisung der Kinder immer vor Augen sein. So er nur um zeitlichen Unterhalts willen, oder um Ehre vor der Welt einzulegen, der Jugend vorstehet, ob er gleich vorgiebt, daß allemal Gottes Ehre zugleich intendiret werde, wird vergeblich die wahre Frucht von seiner Anweisung erwartet. Ist er aber darum allein bekümmert, wird er unmöglich sich enthalten können, auch die Kinder fleißig und inständig dessen zu erinnern, damit sie sich bei Zeiten gewöhnen aus lauterer Absicht alles fürzunehmen um Gottes willen; und wo dieses erst bei der Jugend erhalten ist, da ist bereits ein solcher Grund gelegt, daß die Anweisung weder dem Führer, noch dem Geführten sauer wird." — „Ueberhaupt aber wird die wahre Gottseligkeit der zarten Jugend am besten eingeflößet durch das gottselige Beispiel des Lehrers selbst." „Dies aber erfordert zum voraus und vor allen Dingen eine wahre Bekehrung zu Gott, als ohne welche keiner seinem Amte nur im geringsten eine Genüge leisten kann." — „Der Segen aber ist nicht von menschlicher Klugheit und Arbeit zu erwarten, sondern von dem unendlichen Erbarmen Gottes: weshalb einem Lehrer nichts nöthiger ist als das Gebet." Die Richtigkeit dieser Forderung bewährte er vor allem durch sein eignes Beispiel und seine eigne Wirksamkeit, die so große Erfolge hatte bei Jungen und Alten!

Bei der Jugend selbst aber ist nach ihm am meisten daran gelegen, „daß der natürliche Eigenwille gebrochen werde, in welchem sich der innerliche böse Same des menschlichen Herzens zeigt. Dazu dienet, außer dem Beispiel des Lehrers und der Eltern, daß ihnen der Anfang der christlichen Lehre gleichsam mit der Muttermilch eingeflößet werde, wie Timotheus die Schrift von Kindesbeinen gewußt hat. Sobald es nur immer möglich ist, ist die Lesung der heiligen Schrift vorzunehmen; — insonderheit muß man ihnen Christum aus der heiligen Schrift zeigen, wie derselbe sei das vollkommene Sühnopfer für unsere Sünde und das vollkommene Exempel und Muster, danach wir unser ganzes Leben einzurichten haben. — Darauf ist denn vornehmlich alle Vermahnung zu gründen, um ihnen insonderheit bei noch zarten Jahren die Tugenden der Liebe zur Wahrheit, des Gehorsams und des Fleißes einzupflanzen. — Bei alle diesem ist es höchst vonnöthen, daß man es suche den Kindern mit Lust und Liebe beizubringen, damit sie nicht aus Furcht den äußern Schein eines gottseligen Lebens annehmen. Auch überhäufe man sie nicht gar zu sehr. Der Lehrer muß sein wie ein verständiger Säemann, welcher nicht einen Samen über den andern streuet, und den untersten durch den obersten erstickt, sondern den, welchen er einmal gestreuet hat, aufgehen und Frucht bringen lässet." Auf diesen Grundsätzen ruhte die Erziehung und der Unterricht auf allen von Francke eingerichteten Anstalten. Eifriges tägliches Treiben der Schrift und des Katechismus, regelmäßiges Gebet bei allem, was in der Schule unternommen wird, regelmäßiger Besuch des Gottesdienstes an Sonn- und Wochentagen und Katechisationen darüber: das haben alle Schulen gemein. In den Volksschulen wird daneben getrieben Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang; in den höhern Schulen vor allem Lateinisch, dann Griechisch und Hebräisch, damit die heilige Schrift in den Grundsprachen gelesen werden könne, was von allen Schülern wo möglich mehrmals geschehen sollte. Die Beschäftigung mit der classischen Literatur der Griechen, ja selbst der Römer trat sehr zurück. Von einer Begeisterung für das classische Alterthum und einem tiefern Eingehen auf dasselbe ist nichts zu spüren, ja es ist nicht zu verkennen, daß man die Lectüre der demselben angehörenden Schriftsteller für die Jugend bedenklich hielt. Im Lateinischen wurde hauptsächlich Cicero gelesen, die Dichter sind ausgeschlossen, ihre Stelle vertritt Prudentius; später kamen die von Freyer zusammengestellten Chrestomathien (fasciculi) aus lateinischen und griechischen Dichtern in Gebrauch, in denen neben Stücken aus Classikern, auch solche von Neuern aufgenommen

sind; das Formelle war dabei die Hauptrücksicht. Im Griechischen, welches sehr zurücktrat, wird Demosthenes genannt, ist aber nur im Anfang gelesen. Die Hauptlectüre war das Neue Testament. Die Sprachen selbst, besonders das Lateinische, wurden ernst und tüchtig betrieben. Daneben wird wenigstens auf dem Pädagogium viel Gewicht gelegt auf Uebung in deutschem Ausdruck; die Mathematik, Geschichte und Geographie nebst Gesang sind stehende, Französisch und Zeichnen facultative Unterrichtsgegenstände. In der höchsten Classe wird auch Einleitung in die Theologie, namentlich aber Logik und Rhetorik getrieben und vielfach durch Disputationen und Vorträge geübt. Auch die Uebung in lateinischer und deutscher Poesie wird nicht versäumt. Außerdem erscheinen als Lehrobjecte noch mancherlei Realien wie Astronomie, Botanik, Anatomie und sonstige Naturkenntnisse: allein diese nehmen eine sehr untergeordnete Stelle ein und werden im allgemeinen, wie das ebenfalls zu diesem Zweck eingeführte Drechseln und Glasschleifen, zu den Recreationen gerechnet. Obgleich sich darin das Streben zeigt, der Jugend, namentlich der höhern Stände, eine mannigfaltigere und freiere Bildung mitzutheilen (aus eben diesem Grunde wurden zuweilen Werkstätten und Fabriken besucht), so geht man doch viel zu weit, wenn man in diesen Anordnungen gleichsam den Ursprung der Realschulen hat sehen wollen, und es ist ein völliger Irrthum, wenn neuerdings sogar der Archidiakonus Semler, der Gründer der ersten Realschule, mit Francke und seinen Anstalten in Verbindung gebracht worden ist.

Eine dem Pädagogium, sowie der ihm im allgemeinen nachgebildeten lateinischen Schule, eigenthümliche Einrichtung ist, daß die einzelnen Schüler nicht nothwendig in allen Lehrgegenständen einer und derselben Classe angehörten, sondern nach dem Stande ihrer Kenntnisse in den verschiedenen Gegenständen in mehreren Unterricht empfiengen. Sie gieng aus der ursprünglichen Gestalt dieser Anstalt, die ganz den Charakter der Privatunterweisung hatte, hervor und fand wegen der mancherlei damit unleugbar verbundenen Vortheile in nicht wenigen Schulen Eingang, mußte aber freilich bei der Umgestaltung der Verhältnisse in neueren Zeiten weichen. Bemerkenswerth ist ferner der Grundsatz, daß kein Schüler mehr als drei Dinge auf einmal und zu gleicher Zeit treiben durfte, „damit keiner mit Arbeit überladen, noch durch Vielheit der Dinge confundiret, sondern das Wenige mit desto größerem Fleiße und so viel gründlicher tractiret und hurtiger zu Ende gebracht werde. Es wird auch keiner eher zu etwas anderem gelassen, als bis er das erste wohl gefasset." So konnte einer außer der lateinischen noch eine andere fremde Sprache und eine Wissenschaft, welche wechselten, treiben. So entstand ein ziemlich complicirtes System. In der Methode wird darauf gedrungen, bei festem und sicherm Aneignen des Lernstoffs den Schülern so viel als möglich und auf alle Weise das Verständnis des Erlernten zu öffnen, wo es angeht, die Anschauung zu Hülfe zu nehmen, sie stets in Thätigkeit zu erhalten und zu üben, das Gelernte durch häufige und regelmäßige Wiederholungen (es waren dazu wöchentlich zwei bestimmte Tage festgesetzt) zum vollen Eigenthum zu machen. Beim Erlernen der fremden Sprachen wurde die Lectüre von Anfang an stark betont, und das Grammatische daran angeknüpft in möglichst praktischer Weise. Der allgemeine Gesichtspunct aber, der bei allem Unterricht festgehalten wurde, war, „der Jugend zu zeigen, daß alle Gelehrsamkeit und alles Wissen eitel sei, wenn es nicht die wahrhaftige und lautere Liebe gegen Gott und die Menschen zum Grunde habe." Denn „ein Quentchen lebendigen Glaubens sei höher zu schätzen, als ein Centner bloß historischen Wissens, und ein Tropfen wahrer Liebe, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." Eine jede Unterrichtsstunde wurde mit Gebet begonnen und geschlossen.

Um die Erziehung sicher zu leiten, ordnete Francke bei den ihm dazu anvertrauten Kindern eine ununterbrochene Aufsicht an. Die Lehrer, welche dieselbe führten, wohnten und lebten mit den Knaben zusammen; sie sollten die unzertrennlichen Gefährten ihrer Zöglinge sein. Der Geist, in welchem die Disciplin in allen Schulen und Verhältnissen gehandhabt werden sollte, war durchaus der Geist der evangelischen Liebe, der ja freilich den Ernst nicht ausschließt, sondern im Gegentheil recht eigentlich bedingt. Auf einen

solchen Geist bringt Francke in allen seinen Anweisungen und Anordnungen. Schon in den äußern Einrichtungen spricht sich dieser Sinn aus: bei allen für die Zwecke der Erziehung bestimmten Räumen wurde auf Geräumigkeit, Helligkeit und Freundlichkeit das größte Gewicht gelegt.

Da der Unterricht fast durchgängig von Studenten ertheilt wurde und ein häufiger Wechsel der Lehrer unvermeidlich war, so wurden, um die nöthige Stetigkeit des Ganges möglichst zu erhalten, sehr sorgfältige und ins einzelne gehende Instructionen für alle Unterrichtszweige ausgearbeitet, ebenso für die Handhabung der Disciplin. Sie zeugen alle von großer praktischer Erfahrung und Einsicht. Eine jede Anstalt hatte einen oder zuweilen auch mehrere Inspectoren, welche selbst keinen Unterricht ertheilten, aber die Aufgabe hatten, durch unausgesetzte tägliche Inspection aller Stunden und daran geknüpfte Belehrung und häufige Conferenzen die möglichst genaue Ausführung der Instructionen zu bewirken. Das oben schon erwähnte mit dem Freitisch verbundene Seminarium praeceptorum, welches unter der Leitung eines besondern Inspectors stand, diente dazu, die jungen Leute durch mancherlei Anweisung und Unterricht dafür vorzubereiten. Noch bestimmter faßte diese Aufgabe das fester organisirte Seminarium selectum praeceptorum ins Auge, welches zuerst 1707 ins Leben trat. Es bestand aus einer nur kleinen Zahl von Mitgliedern, welche bei Genuß des freien Tisches und sonstiger weiterer Beneficien 2 Jahre lang von dem Inspector des Pädagogii H. Freyer, später zum Theil auch von dem Inspector der lateinischen Schule für den Lehrerberuf speciell vorbereitet, namentlich in den alten Sprachen geübt wurden, gegen die Verpflichtung, danach wenigstens 3 Jahre hindurch entweder am Pädagogium oder an der lateinischen Schule zu unterrichten. Zu allen diesen Maßregeln kamen jährlich vier Examina, von denen zwei privatim, zwei öffentlich gehalten wurden. Die letztern fanden vornehmlich zu Ostern und Michaelis statt und waren mit vielfachen Vorträgen in verschiedenen Sprachen, in Prosa und Versen verbunden. So wurde es möglich, in diesem ungeheuern Organismus trotz allem Wechsel Ordnung und Gleichmäßigkeit, die aber keineswegs in einen todten Mechanismus ausartete, zu erhalten. Der lebendige Mittelpunct des Ganzen aber war Francke, der Mann des Glaubens, der Liebe, der Weisheit, der Zucht. Alle Fäden des weitläufigen Werkes liefen in seiner Hand zusammen. Alles darauf bezügliche wurde theils in häufigen, in den ersten Jahren täglich gehaltenen Conferenzen mit den Inspectoren der einzelnen Anstalten berathen, theils schriftlich verhandelt. Die fortwährende Verbesserung der gemachten Einrichtungen und die Beseitigung der bemerkten Mängel war stets sein Augenmerk. In unmittelbare Beziehung zu der Jugend trat er, abgesehen von einzelnen Vorkommnissen, theils durch die von ihm gehaltenen öffentlichen Gottesdienste und Erbauungsstunden, theils durch seine Betheiligung an den Prüfungen der Schüler, an welche sich eine Ansprache von seiner Seite, auch oftmals die Vertheilung von kleinen Gaben an Weißbrod oder Obst oder auch einem Büchlein knüpfte.

Diese zur Erreichung des vorgesteckten Zieles angewandten Mittel werden einem jeden unbefangenen Beurtheiler als demselben durchaus entsprechend und von großer praktischer Weisheit dictirt erscheinen. Nur darüber möchten ernste Zweifel aufsteigen, ob nicht die darin hervortretende ascetische Richtung zu stark betont sei und mit der Natur des jugendlichen Geistes in Widerspruch stehe. Und gewiß ist in diesem Puncte das Zuviel vor allem gefährlich. Indes ist hiebei wohl zu berücksichtigen, daß wir bei der Beurtheilung dieser Frage nicht den Maßstab nehmen dürfen von der Jugend unserer Zeit, die geboren und aufgewachsen in einer nach allen Seiten, namentlich aber in religiösen Dingen, zerklüfteten und zerfahrenen Welt, selbst mit jedem Tage zerfahrener und zerstreuter wird. Außerdem kommt bei allen religiösen Beschäftigungen und Uebungen vor allem andern in Betracht, ob ein wahrhaft lebendiger und gesunder Sinn hindurchgehe, was zu Francke's Lebzeiten gewiß bei allem, was in seinen Anstalten in dieser Beziehung geschah, im ganzen und großen durchaus der Fall war. Nichtsdestoweniger ist nicht zu leugnen, daß Francke sowohl in seinen Bedenklichkeiten, z. B. in Bezug auf die Lectüre der alten classischen Auctoren, die stete Beaufsichtigung der

Zöglinge, die große Beschränkung jugendlicher Spiele und auf manches andere, als auch in seinen Forderungen religiöser Beschäftigungen und Uebungen zu weit gieng, was sich aus dem im Gegensatz gegen den zu seiner Zeit so vielfach in der Kirche herrschenden, mehr oder weniger todten Formalismus entstandenen Pietismus und seiner Eigenthümlichkeit erklärt und darin seine Entschuldigung findet. Auch sind die Wirkungen dieser Maßregeln, so lange Francke lebte, wenn es auch nicht an einzelnen Misgriffen und manchen übeln Erfahrungen fehlte, doch im allgemeinen höchst segensreich gewesen. Anders gestaltete sich die Sache allerdings, als nach seinem Tode der ihn belebende kräftige Geist allmählich zu schwinden anfieng und sich jener krankhafte Pietismus ausbildete, der auf die äußere Gestalt der Frömmigkeit großes Gewicht legte, ohne ihre Kraft zu besitzen. Es geschieht Francke großes Unrecht, wenn man, was dieser späteren Zeit angehört, auf ihn und seine Wirksamkeit überträgt.

Diese erfreute sich indessen, wie schon aus der mit jedem Jahre wachsenden Ausdehnung seiner Anstalten, die nur durch die ihm immer reichlicher von allen Seiten zufließenden Unterstützungen möglich wurde, hervorgeht, einer steigenden Anerkennung. Aus allen Ständen, aus den verschiedensten Gegenden und Ländern, selbst von nicht deutschen, wurden ihm Knaben zugeschickt, um in seinen Anstalten erzogen zu werden. Die Anfeindungen in seiner nächsten Umgebung verschwanden allmählich, und wenn auch die Angriffe von Seiten mancher eifrig orthodoxen Theologen sich immer von Zeit zu Zeit, und öfters mit großer Heftigkeit erneuerten, so dehnte sich doch der Ruf seiner segensreichen Thätigkeit und der davon ausgehende Einfluß in immer weitern Kreisen aus. Von großer Bedeutung waren in dieser Beziehung zwei Reisen, die er zur Stärkung seiner durch die großen mit seinen Arbeiten verbundenen Anstrengungen im Jahre 1705 nach verschiedenen Theilen des nördlichen Deutschlands und Holland, und im Jahre 1717 nach dem südlichen Deutschland machte. Auch von Seiten seiner Landesfürsten, der Könige Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I., erfreute er sich einer immer wachsenden Achtung und Förderung, und namentlich trat der letztere, der bei seinem gesunden Urtheil über alles, was zum wahren Wohle seines Volks diente, die hohe Wichtigkeit von Francke's Wirksamkeit wohl erkannte, in vielfache sehr nahe Beziehungen zu ihm. So kam es, daß zu seinem bereits schon so ausgedehnten Wirkungskreise außer den in dem Obigen besprochenen Gebieten noch mehrere neue hinzutraten: es war dies die seit 1705 ins Leben gerufene ostindische Missionsanstalt, die Francke mit größter Liebe pflegte und die von der höchsten Bedeutung für das gesammte evangelische Missionswesen wurde; und die von dem Freiherrn von Canstein, dem innigen Freunde Francke's, 1710 gegründete und mit dessen übrigen Anstalten von Anfang an aufs engste verbundene Bibelanstalt, die eine Quelle unermeßlichen Segens für Unzählige bis auf den heutigen Tag geworden ist.

Allen diesen so verschiedenen und doch auf das eine Ziel, Christi Reich zu fördern, gerichteten Thätigkeiten konnte Francke, durch eine gute Constitution begünstigt, seine Kräfte unbehindert bis in sein 63. Jahr widmen. Dann aber traten verschiedene krankhafte Zustände ein, welche, wenn auch mit mancher Abwechslung, allmählich eine große Schwäche herbeiführten. Zuletzt befiel ihn eine sehr heftige Dysurie, und nachdem er die damit verbundenen schweren Leiden noch 14 Tage mit größter Ergebung ertragen, entschlief er sanft und selig den 8. Juni 1727. So gieng dieser treue Knecht des Herrn selbst zu seines Herrn Freude ein, aber er hinterließ einen Segen für alle Zeiten.

Die Größe dieses Segens aber, wer möchte sie zu ermessen wagen? Faßt man nur die Resultate seiner pädagogischen Wirksamkeit, die uns hier vor allem beschäftigt, wie sie äußerlich in den von ihm gegründeten Erziehungsanstalten und Schulen erscheint, für sich allein ins Auge, so sprechen die Zahlen der Schüler und Lehrer, die in denselben zusammenströmten und die nach Tausenden zählen, sowie der Ruf der Tüchtigkeit der in ihnen ertheilten Bildung, den sie bald errangen, endlich ihr Bestehen bis auf den heutigen Tag, und zwar immer noch, wenn auch gar manches sich geändert hat, auf denselben Grundlagen, deutlich genug. Wer möchte berechnen, wie viel durch

die unzähligen in denselben gebildeten Schüler und Lehrer in den verschiedensten Gegenden, am meisten allerdings in Preußen, wiederum für die Erziehung der Jugend gewirkt worden ist! Es bildeten in der That diese Anstalten ein Seminarium, wie ein ähnliches nirgends je existirt hat. An vielen Orten, namentlich Berlin, Potsdam, Königsberg, Bunzlau, Züllichau, Kloster Bergen u. a. m. wurden durch hier gebildete Lehrer nach dem Muster derselben ähnliche Anstalten entweder gegründet oder eingerichtet. Von den aus ihnen hervorgegangenen Zöglingen ist keiner bedeutender geworden, als der Graf Zinzendorf, der auf dem königlichen Pädagogium erzogen hier für sein späteres Wirken wichtige Eindrücke empfieng, und mit Recht ist die bei den Herrnhutern stark hervortretende pädagogische Thätigkeit, trotz der nicht zu verkennenden Eigenthümlichkeiten derselben, als eine aus Francke's Wirksamkeit hervorgegangene und auf den von ihm so kräftig geltend gemachten Principien ruhende Entwickelung anzusehen (vgl. Herrnhut'sche Erziehung). Ueberhaupt aber geht Francke's Einfluß auf die Umgestaltung der Erziehung noch viel weiter, als sich in diesen unmittelbaren Zusammenhängen nachweisen und verfolgen läßt. Der durch Spener angeregte neue Geist, der in den von ihm neubelebten Katechisationen einen höchst fruchtbaren Boden segensreicher Einwirkung auf die Jugend geschaffen hatte, fand seinen vollsten Ausdruck in den Stiftungen Francke's. Er wurde der Vater des gesammten Waisen- und Armenschulwesens des evangelischen Deutschlands. Damit wurde aber überhaupt der Neugestaltung des Volksschulwesens ein mächtiger Anstoß gegeben. Wie weit gehen die von ihm gestifteten Schulen von den vor ihm bestehenden, noch dazu überall mehr vorgeschriebenen als wirklich in das Leben getretenen Küsterschulen ab! In freier Weise streben sie die Elemente wahrhaft christlicher Bildung zu geben und die Kinder zu wahrhaften Christenmenschen zu erziehen. Indem aber dasselbe Ziel, obwohl unter Anwendung viel mannigfaltigerer Bildungsmittel, auch auf den von ihm gestifteten höheren Schulen verfolgt wird, werden diese dem Leben näher gebracht und erfahren im Gegensatz zu den alten Gelehrtenschulen, wie sehr auch die wesentlichen Elemente derselben festgehalten werden, eine völlige Umgestaltung. Zugleich treten sie durch diese ausgesprochene Gemeinsamkeit des Ziels mit der Volksschule in organische und lebendige Beziehung, und der Gedanke, daß die geistige Cultur auf allen Abstufungen wesentlich auf einer gemeinsamen Grundlage ruhe, kommt in Francke's Anstalten zum kräftigsten Ausdruck. Freilich ist es ihm nicht in den Sinn gekommen, diese Gedanken als eine neue Theorie, die er etwa erfunden, zu verkündigen. Sie sind eben nichts anderes, als die in lebendiger Erkenntnis entwickelten und mit aller Energie ausgeführten Principien des Evangeliums, die entkleidet von den großentheils durch die Zeitverhältnisse herbeigeführten und bedingten Einseitigkeiten für alle Zeiten die bleibenden Grundlagen jeder wahren Erziehung und alles tüchtigen Unterrichts sein werden. Wenn dies nicht in noch ausgedehnterem Maße, als geschehen ist, von seinen Zeitgenossen anerkannt wurde, so hatte dies seinen Grund namentlich in den leider vorhandenen so heftigen Parteistreitigkeiten der Theologen, wodurch die Unbefangenheit des Blicks auch in den einfachsten Dingen so sehr getrübt wurde. Nichts desto weniger machten sich diese Gedanken in stille fortwirkender Kraft immer mehr geltend in der seit Anfang des 18. Jahrhunderts, vor allem in Preußen, kräftig auftretenden Schulgesetzgebung. In den wichtigen Verordnungen Friedrich Wilhelms I., des Schöpfers der preußischen Volksschule, leuchten überall die von Francke, den jener so hoch verehrte, angeregten Gedanken hindurch. Sie fanden ihre weitere Entwicklung unter Friedrich II. (vgl. d. Art.), wobei vornehmlich J. J. Hecker, der die wichtigsten Anregungen in den Anstalten Francke's empfangen hatte, von größtem Einfluß war. Und wenn allmählich die überhand nehmende falsche Aufklärung diese Gedanken als veraltet zurückdrängte und eine neue Weisheit an ihre Stelle setzte, so sind sie, nachdem diese sich mehr und mehr als hohl erwiesen, von neuem hervorgetreten und von immer mehreren anerkannt als ein köstliches Vermächtnis des theuern Mannes, das wieder begonnen hat zu wirken und neue Früchte zu tragen.

Auch die von ihm gegründeten Anstalten haben sich nach seinem Tode erhalten und

bestehen noch heute in großer Blüte und reichem Segen fort. Aeußerlich gewannen sie in den nächsten Jahrzehnten danach noch an Ausdehnung. Die denselben durch milde Gaben und Vermächtnisse, sowie namentlich durch den immer steigenden Verkauf der Medicamente und Verlagsartikel zufließenden Mittel wuchsen so, daß die Menge der Wohlthaten, welche sie zu erweisen vermochten, beträchtlich vermehrt werden konnte. Im J. 1744 wurde die Zahl der Waisenkinder von 130 auf 200 (150 Knaben, 50 Mädchen) erhöht. Ebenso wurde die Zahl der Freitische außerordentlich vermehrt. Im J. 1755 betrug die Zahl der Schüler, welche Mittags und Abends, oder nur Abends umsonst gespeist wurden, 380, und selbst in den schweren Zeiten des siebenjährigen Kriegs sank sie nur einmal etwas unter 300. Einige der ursprünglich weniger dauerhaft construirten Gebäude wurden umgebaut, andere ganz neu hinzugefügt. Auch die Zahl der in den verschiedenen Schulen unterrichteten Kinder wuchs noch, namentlich stieg die Frequenz der lateinischen Schule allmählich sehr, bis zu 550 Schülern. In den von Francke getroffenen Einrichtungen und seinen Grundsätzen wurde nichts wesentliches geändert, indessen der darin herrschende Geist verlor allmählich an Kraft und Lebendigkeit. Zugleich machte sich auch eine Abnahme der äußern Hülfsmittel bemerklich, theure Zeiten und mancherlei Unglücksfälle kamen dazu und es beginnt etwa seit 1770 eine Zeit wachsender Schwierigkeiten und auch des äußern Sinkens. Die Zahl der Waisenkinder, so wie der sonstigen Beneficien mußte mehr und mehr beschränkt werden, die Frequenz der Schulen nahm sichtlich ab. Gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts beginnt jedoch ein neuer Aufschwung. Er knüpft sich an den Eintritt A. H. Niemeyers, eines Urenkels Francke's in das Directorium (er wurde zugleich mit G. Chr. Knapp 1785 Condirector, und 1798 Director der Stiftungen), durch welchen zuerst das königl. Pädagogium zu einer neuen, hohen Blüte emporgehoben, überhaupt aber die gesammten Stiftungen seines Urahns inmitten der schweren Zeiten, welche bald nach dem Beginn des neuen Jahrhunderts einbrachen, zu einer gesicherten Existenz und kräftigen Weiterentwicklung geführt wurden. Nicht mit Unrecht hat man ihn den zweiten Stifter derselben genannt. Seiner Umsicht und Thätigkeit, sowie dem Einfluß seiner gesammten ausgezeichneten Persönlichkeit überhaupt ist es, außer dem Segen Francke's, vornehmlich zu danken, daß denselben die großmüthigste und huldreichste Unterstützung des Königs Friedrich Wilhelm III. zu Theil wurde, der nicht nur bald nach seiner Thronbesteigung zur Befriedigung der dringendsten Bedürfnisse beträchtliche Zuschüsse aus Staatsmitteln gewährte, sondern auch nach dem Sturze der Fremdherrschaft und der Wiederherstellung der preußischen Monarchie, wie er es bereits 1806 angeordnet hatte, die Francke'schen Stiftungen so fundirte, daß sie in ihrer gesammten Wirksamkeit für immer gesichert wurden. Auch die nach dem Tilsiter Frieden eingetretene westfälische Regierung hatte Niemeyer zu bestimmen gewußt, ihnen eine bedeutende jährliche Beihülfe zu gewähren. In dieser Zeit (1808) wurden die beiden in Halle noch bestehenden, allerdings sehr gesunkenen Gymnasien, das lutherische und das reformirte, mit der lateinischen Schule vereinigt, welche seitdem den Namen „Lateinische Hauptschule" erhielt. Zu derselben Zeit wurde eine freilich nur einige Classen umfassende Realschule gebildet. So begann für die Stiftungen Francke's eine neue Epoche, die Epoche ihrer durch die Hülfe des Staats gesicherten Existenz. Aber auch sonst giengen bedeutende Veränderungen in denselben vor. Der Geist, der in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts mächtig in Deutschland um sich griff und dieser Zeit ihr Gepräge gab, wurde auch in ihnen herrschend. An die Stelle des lebendigen und starken Glaubens Francke's, der sie ins Leben gerufen hatte, trat jene Auffassung des Evangeliums, die trotz frommer Verehrung desselben und ihres göttlichen Urhebers sich doch nicht in einfältigem Gehorsam unter dasselbe beugte und das Ermessen des Verstandes zum wesentlichen Maßstabe hatte. Damit wurden auch die Ziele, die man verfolgte, von selbst andere: lag Francke vor allem daran, daß seine Zöglinge Christum ergriffen und durch aufrichtige Buße sich zu ihm bekehrten, damit die Gnade in ihnen mächtig würde, so richtete sich nun das Streben viemehr auf humane Bildung und Sittlichkeit. Hienach gestalteten sich auch die Mittel,

die vorgesteckten Ziele zu erreichen, vielfach um; sie wurden den Forderungen und Verhältnissen der Zeit angepaßt, doch überall mit Pietät vor der Vergangenheit, mit Besonnenheit und gesunder pädagogischer Einsicht; auch wurden die dem gesammten Organismus zu Grunde liegenden ursprünglichen Einrichtungen im wesentlichen beibehalten. Diese Entwicklung hat ihren Fortgang bis in die neuste Zeit gehabt. Indessen haben die allgemeinen Verhältnisse der Zeit begreiflicher Weise einen mannigfach bestimmenden innern und äußern Einfluß auf dieselben ausgeübt. Das in den letzten Jahrzehnten wieder erwachte und allmählich erstarkte tiefere Glaubensleben hat sich auch in diesen Anstalten mehr und mehr geltend gemacht. Die ursprünglichen Gedanken und Ziele Francke's sind wieder mehr in den Vordergrund getreten. Zugleich hat die in dem Schulwesen Preußens in derselben Zeit durchgeführte neue Organisation nicht unbedeutende Veränderungen in der Einrichtung der höhern Schulen, namentlich des Pädagogiums, veranlaßt. Durch ein zwischen der Regierung und dem Directorium der Francke'schen Stiftungen im J. 1832 vereinbartes Reglement traten dieselben aus der bis dahin fast vollständigen Selbständigkeit in den Organismus der allgemeinen Schulverwaltung, obwohl immerhin mit Beibehaltung mannigfacher Rechte und Freiheiten, ein. Diese Veränderung hat sich als unzweifelhaft wohlthätig erwiesen, und unter dem Einflusse des bei dem langen Frieden sichtlich wachsenden allgemeinen Wohlstandes sind die Schulen der Stiftungen von Jahr zu Jahr gewachsen. Im J. 1835 wurde die unter dem Namen einer Realschule schon bestehende, aber diesem Namen nicht entsprechende Anstalt nach den für diese Schulen geltenden Vorschriften neu organisirt und eine höhere Töchterschule eingerichtet. Beide Anstalten entwickelten sich in großer Schnelligkeit zu sehr erfreulicher Blüte; wenige Jahre nachher wurde von der zu immer größerer Frequenz angewachsenen Bürgerschule, unter dem Namen der Parallelschule, eine Vorbereitungsschule für die höheren Anstalten abgezweigt. Auch eine Präparandenanstalt wurde eingerichtet, aber im Jahre 1853 wieder geschlossen. So bestanden bis 1870 in den Francke'schen Stiftungen 9 Schulen: das königliche Pädagogium, die lateinische Hauptschule, die Realschule, die Bürgerschule mit der Parallelschule, die höhere Töchterschule, die Bürgertöchterschule, die Freischulen für Knaben und für Mädchen. Das königliche Pädagogium, mit welchem ein Alumnat verbunden war, wurde als Schule zu Ostern 1870 aus Mangel an zureichenden Mitteln aufgehoben, das Alumnat aber unter ermäßigten Pensionsbedingungen beibehalten. Die Zöglinge desselben besuchen entweder die lateinische Hauptschule oder die Realschule, ebenso wie die der mit diesen verbundenen Pensionsanstalt. Außerdem besteht die Waisenanstalt, in welcher regelmäßig 115 Knaben und 16 Mädchen erzogen werden. Die Gesammtzahl der bis jetzt in dieselbe aufgenommenen Kinder beträgt 6482 (5096 Knaben, 1386 Mädchen). Die Zahl der Kinder aber, welche augenblicklich in den genannten Schulen Unterricht empfangen, beläuft sich auf 3554, die von 105 Lehrern und Lehrerinnen (einschließlich die für weibliche Arbeiten) unterrichtet werden. Die Anzahl der Lehrer hat sich dadurch gegen früher sehr vermindert, daß immer mehr Stellen fixirt sind, was ein entschiedener Gewinn ist. Studenten unterrichten nur noch in sehr geringer Zahl. Die Lage der Lehrer ist sehr verbessert; das Normalgehalt ist überall eingeführt. Auch zu den Gebäuden, welche in weiter Ausdehnung den Complex der Francke'schen Stiftungen bilden, ist nach langem Stillstand eine bedeutende Erweiterung gekommen durch die Erbauung eines neuen Realschulgebäudes, das 1857, und eines besondern Gebäudes für die Apotheke, welches 1870 vollendet worden ist. So hat sich in vollem Maßstabe erfüllt, was Francke in lebendigem Glauben einst ausgesprochen: „Ja ich habe es in vorigen Jahren mit aller Freudigkeit gesagt und sage es noch jetzt mit gleicher Freudigkeit, daß der Herr sein Werk nicht verlassen noch versäumen wird. Des sollt ihr Zeugen sein, die ihr das Leben haben werdet, zum Preise und Lobe dessen, der unser Helfer ist, daß er, wenn er scheinet sein Werk zu verlassen, alsdann erst recht anhebet, solches zu verherrlichen und groß zu machen." Dem Stifter selbst aber hat die dankbare Nachwelt, eingedenk des reichen Segens, der

von diesem Werke ausgegangen ist, inmitten seiner Stiftungen, den Zeugen seines in der Liebe thätigen Glaubens, ein Denkmal von Erz, eins der schönsten, die aus Rauchs Meisterhand hervorgegangen sind, errichtet. Es wurde 1829 am Jahrestage der Aufnahme der ersten Waisen durch Francke, am 5. November, enthüllt. Am 22. März 1863 wurde der zweihundertjährige Geburtstag Francke's unter großer Theilnahme früherer Zöglinge der Stiftungen feierlich begangen, wovon eine Beschreibung unter dem Titel: „Die Feier des zweihundertjährigen Geburtstags August Hermann Francke's" vom Directorium herausgegeben ist. **G. Kramer.**

Frankfurt am Main. 1) Ueberblick der Geschichte des Schulwesens zu Frankfurt a. M. Wie in allen älteren deutschen Städten, so weisen die Anfänge des Schulwesens auch in Frankfurt a. M. auf die kirchlichen Stifter hin: unsere ältesten Schulen sind überall Kloster- und Stiftsschulen. Frankfurt besaß bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts drei Collegiatstifter: zu St. Bartholomäus (Domstift), zu Unser lieben Frau auf dem Berge, zu St. Leonhard. Das älteste ist das Domstift, dessen Ursprung in die ersten Zeiten der Karolinger hinaufreicht, jedenfalls wenigstens bis auf Ludwig den Deutschen, dessen Sohn Ludwig III. die Dotation des Vaters bestätigte. Die dazu gehörige Bartholomäus- (Dom-) Kirche hieß früher S. Maria in moenibus, später ecclesia Salvatoris und erst im 13. Jahrhundert (1238) erhielt sie, als die Hirnschale des h. Bartholomäus in ihren Besitz kam, den Namen Bartholomäuskirche. Nach einer Urkunde Otto's II. (977) gehörten an die Kirche 12 clerici außer dem Abte und den Priestern der zum Sprengel der Kirche gehörenden Ortschaften. Die Kirche zu St. Leonhard, früher der h. Maria und dem h. Georg geweiht, erhielt 1313 die Reliquien des h. Leonhard, nach dem sie von da an genannt wird; das zu ihr gehörige Stift wurde 1317 gegründet. Die Kirche zu U. l. Frauen (früher die Kapelle auf dem Rossebühl oder auch nach ihrem Gründer Wiegel von Wambach Wiegelskapelle genannt) wurde 1322 erbaut und 1323 durch Vermächtnis der Wittwe des Erbauers dotirt. Das bedeutendste dieser 3 Collegiatstifter war das zu St. Bartholomäus, dessen Verfassung sich im 11. Jahrhundert ungefähr in folgender Art gestaltete.*) Das Collegium der Kirche bestand aus 3 Prälaten, 12 Kanonikern, in der Regel 43 Vicaren und den Kirchendienern. Erster Prälat war der Propst (praepositus), zugleich Archidiaconus eines Theils des Niedgaues: seiner Jurisdiction waren die übrigen Frankfurter Stifter und mehrere auswärtige Pfarreien untergeben. Unter ihm stand zunächst der Decan des Stifts, den er im Fall der Wahl durch das Stift bestätigte; die meisten Präbenden hatte er zu vergeben, jährlich einmal in seiner Präpositur Visitation zu halten. Seine Wahl erfolgte durch das Capitel, die Bestätigung durch den Erzbischof von Mainz, in dessen Residenz der Propst seinen Wohnsitz zu haben pflegte. Der zweite Prälat, der schon erwähnte decanus, war der unmittelbare Stiftsvorstand, der Vorsitzende im Stiftscapitel, und hatte die Jurisdiction über das Personal des Stifts, mit Ausnahme der beiden auf ihn folgenden Prälaten, die, wie er selbst, unter dem Capitel standen. Ihn hatte das Capitel zu wählen, der Propst zu bestätigen, er residirte bei seiner Kirche, und war somit der eigentliche Leiter und Vertreter des Stifts. Der folgende Prälat war der scholasticus, der im Chor die Aufsicht über die Ceremonien hatte, in scholastischen Wissenschaften unterrichtete, zugleich die Streitigkeiten des Stifts als Anwalt führte. Seine Ernennung erfolgte durch den Propst, dagegen hieng von ihm eine Landpfarrei in Gemeinschaft mit dem Cantor ab, von ihm allein die Besetzung der Stelle des rector scholarium. Letzter Prälat war der Cantor, der die Jugend des Stifts im Kirchengesang unterrichtete, und der die musikalische Oberaufsicht im Chor hatte: ihm stand es zu, den succentor zu ernennen. Auf die drei Prälaten folgten die 12 Kanoniker, die Mitglieder des Capitels waren, und mindestens den Grad eines Subdiaconus erlangt haben mußten. Sie standen im Chor unter den Prälaten, trugen

*) Hiezu wie überhaupt zur älteren Gesch. des Frankf. Schulwesens vgl. die unten erwähnte Schrift von Helfenstein.

aber ein schwarzes Pilium, während sich die Prälaten durch ein farbiges auszeichneten. Bei dem Gottesdienst und andern kirchlichen Functionen wurden sie durch die Vicare vertreten, die von dem Capitel ernannt wurden, und deren es bei dem Bartholomäusstifte bis zu einigen und vierzig gegeben haben mag. Die sonst an der Kirche bestehenden Aemter, wie des custos, plebanus, officialis, rector scholarium, succentor und andere wurden häufig von Vicaren bekleidet. Die Verfassung der übrigen Stifter war der geschilderten im ganzen gleich. Sie standen ursprünglich auch unter dem Propst zu St. Bartholomäus, suchten aber allmählich in ein unmittelbares Verhältnis zu dem Erzbischof zu gelangen. Was die Dotation und das Vermögen der drei Stifter betrifft, so ist das Verhältnis der Stifter in dieser Beziehung daraus zu ersehen, daß bei gemeinschaftlichen Ausgaben das St. Bartholomäusstift $^3/_6$, Liebfrauen $^2/_6$, St. Leonhard $^1/_6$ zahlte.

Wie überall, so bestanden auch in Frankfurt an den Stiftern Stiftsschulen, deren älteste wohl zu dem St. Bartholomäusstift gehört haben mag. Ueber die Zeit der Begründung dieser Schulen bestehen keine sichern Nachrichten, doch darf vermuthet werden, daß die Stiftsschule zu St. Bartholomäus schon den ältesten Zeiten des Stiftes angehört. Mit Gewißheit ist nur zu sagen, daß 1255 Propst Gerhard die Aemter des scholaster und cantor gründete (ad divinum cultum necessaria, ut in aliis ecclesiis haberi solet). Bei den übrigen Frankfurter Stiftern erfolgte die Gründung der Schule zugleich mit der Gründung des Stiftes, wie aus den Urkunden vom Jahr 1317 und 1326 erhellt. Die Selbständigkeit der drei Stiftsschulen hinderte nicht ihre Vereinigung bei kirchlichen Festen, so z. B. am Palmsonntage, am Himmelfahrtstage. Freilich scheint andrerseits aus einer Bemerkung einer alten Urkunde (1318), daß die Schulmeister und übrigen Personen der verschiedenen Kirchen „nullum rancorem sive invidiae fomitem ad invicem exercebunt" — der Schluß gezogen werden zu dürfen, es sei schon damals mit dem Geist der Eintracht und Collegialität nicht allzu glänzend bestellt gewesen. — Ueber die Einrichtung dieser Stiftsschulen, die natürlich in nächster Nachbarschaft der Kirchen lagen, wenigstens einige Andeutungen zu geben, so bestanden dieselben auch in Frankfurt aus zwei geschiedenen Abtheilungen. Es gab eine höhere und eine niedere Schule; die Anfänge der Gymnasien wie der Volksschulen waren in den Stiftsschulen vereinigt. Die obere Abtheilung, die Domicellarschule, sollte für die Unterweisung der sich dem geistlichen Stande Widmenden dienen; sie steht unter dem scholasticus, „cujus officium est membra ecclesiae petentia in scholasticis scientiis et maxime in grammatica fideliter informare." Die niedere Abtheilung war eine Elementarknabenschule (Trivialschule) unter Leitung des rector scholarium oder Kindermeisters, auch ludi magister genannt. Als später das Institut der Domicellarschüler eingieng, trat die Lehrthätigkeit des scholasticus mehr und mehr zurück; er bleibt nur Oberaufseher der Schule und erscheint am häufigsten als der Sachwalter des Stifts, weshalb man nicht selten Juristen in dieses Amt wählte. Das Amt des Scholasters war ansehnlich dotirt und daher auch sehr gesucht, wurde auch bisweilen an Nichtkanoniker übertragen, die dann selbstverständlich nicht Mitglieder des Capitels waren. So war in den späteren Zeiten der rector scholarium, den der scholasticus ernannte und der vorher nur Lehrer der zweiten Abtheilung gewesen war, der einzige Schulmeister. Anderwärts war nicht selten mit dieser Stelle, die man gern mit einer graduirten Person besetzte, eine Präbende verbunden, in Frankfurt zu St. Bartholomäus war dies nicht der Fall. Wenn nun der scholasticus den Schulrector (in einer Urkunde von 1333 „Kindermeister") aus seiner Tasche besolden mußte, so wird die Wahl freilich öfter den Wohlfeilen, als den Tüchtigen getroffen haben. An den beiden andern Stiftern ward die Besoldung des Lehrers durch Beiträge aller Capitelherren beschafft. An allen 3 Schulen aber mag man schon zeitig ein Schulgeld erhoben haben, um die Einnahme des Lehrers nicht allein zu bestreiten. Die Stellung des ludi rector war eine kündbare; in der Regel versah ein Geistlicher (Vicar) das Amt, doch kommen auch Fälle vor, daß ein Laie damit betraut wurde. Solange der scholasticus selbst unterrichtete, war dem rector nur der Trivial-

unterricht übertragen: später fiel ihm auch der Unterricht der höheren Stufe zu. Ueberhaupt wird er mehr und mehr der Vorstand der Schule und erscheint bei festlichen Gelegenheiten an der Spitze der Schule. Außer dem rector kommen noch Gehülfen desselben vor, in den Urkunden der meisten Stifter loca tenentes, locati, socii, collaboratores (Schulgesellen, Locaten, Gehülfen), in Frankfurter Urkunden meist substituti genannt. Wahrscheinlich stellte der Rector diese Gehülfen nach freier Wahl und nach seinem Bedürfnis an, und hatte ihnen ihre Besoldung aus seinen Einkünften zu zahlen. Als sich im Lauf der Zeiten das Bedürfnis nach einer umfassenderen Bildung, als sie die Stiftsschulen zu gewähren vermochten, geltend machte, wurden sogenannte Lecturen eingerichtet: lectores, welche das Evangelium vorzulesen, schwierige Stellen zu erläutern, in den Klöstern den Mönchen Vorlesungen zu halten hatten, kommen auch in Frankfurt beim Dominicanerkloster vor. Wenn bei den Stiftern zu Frankfurt diese Einrichtung nicht erwähnt wird, so läßt sich vermuthen, daß die Lectur der Dominicaner auch den Stiftsschülern zugänglich war. Nach Gründung der Universität Mainz (studium generale) wird der Besuch derselben den älteren Domicellarschülern und Vicaren gestattet gewesen sein, zumal aus den Einkünften der Stifter Beiträge zur Unterhaltung der Universität gezahlt werden mußten, eine Forderung, die zu manchen Verhandlungen und Streitigkeiten Anlaß gab. Daß der Besuch des studium generale auf den Bestand der höheren Abtheilung der Stiftsschule nachtheilig wirkte, ist selbstverständlich: in der That gieng in Frankfurt das Institut der domicellarii ganz ein, nur die Kinderschule blieb bestehen, aber nicht, um sich jetzt schon zur Volksschule in unserem Sinne zu gestalten, sondern um zunächst noch die bisherige Basis und Methode der Stiftsschule beizubehalten.

Im 14. Jahrhundert begann jener denkwürdige Umschwung, den wir die Wiederherstellung der classischen Studien zu nennen pflegen. Mit der höchsten Entwicklung der scholastischen Wissenschaft, die oft unverdienter Geringschätzung preisgegeben worden ist, begann ihr Verfall. In Deutschland wurde dieser Umschwung vorbereitet durch die Streitigkeiten der Scholastiker unter sich, die trotz aller Subtilitäten und Wunderlichkeiten doch den wissenschaftlichen Geist erhielten. Als dann in Italien, wo die Scholastik niemals zur vollständigen Herrschaft gelangt war, Dante, Petrarca und Boccaccio auftraten und die neuen Bahnen einschlugen, auf denen ihnen Italien unter dem Vorgang der Mediceer folgte, konnte eine gewaltige Wirkung auf Deutschland nicht ausbleiben; der neue italische Humanismus verpflanzte sich nach Deutschland, dessen Jünglinge nach Italien giengen, um dort ihre Studien zu machen. Rudolf Agricola (s. d. Art.) gilt als der erste namhafte Vertreter der neuen Richtung in unserem Vaterlande. Noch größeren Ruhm erwarb Erasmus, der entschiedenste und gelehrteste Verfechter des Humanismus (s. d. Art. Erasmus). Die Jugend wandte sich der Lectüre der alten Classiker mit Begeisterung zu, der Widerstand der Dominicaner war erfolglos. Die Anhänger der neuen Richtung, in der Regel poetae genannt, wandten auch der Unterweisung der Jugend ihre Thätigkeit zu. So kam schon 1496 ein solcher Poet nach Frankfurt und bat beim Rath um Unterstützung, daß er „den Jungen in Poesie lese ein Vierteljahr lang“: man bewilligte ihm monatlich 2 Gulden. Daß dieses neue Element in den Schulen oft etwas radical verfuhr und zunächst auch nachtheiligen Einfluß auf die sittliche und religiöse Haltung der Jugend übte, liegt in der Natur der Sache.

Indessen war es nicht bloß diese Reaction gegen die Scholastik, welche auf das Schulwesen, auch in Frankfurt, wirkte, sondern auch die Veränderung, welche allmählich mit dem Bürgerstande vorgieng, war von größtem Einfluß. Die Bildungsbedürfnisse mehrten sich, die Zahl und Einrichtung der alten Schulen wollte nicht mehr genügen, die Bürgerschaft und Obrigkeit begann an die Gründung von Schulen zu denken. Freilich trat die Geistlichkeit solchem Streben, von dem sie Nachtheil für ihre eigenen Schulen befürchtete, oft hindernd entgegen und suchte wenigstens die Oberleitung solcher neuen Schulen zu behaupten oder diese auf einer möglichst niedrigen Stufe zu halten. Aber auch in bessern Fällen waren die neuen Anstalten doch nur Copien der alten

Stifts- und Klosterschulen. In Frankfurt blieb es der Reformationszeit selbst vorbehalten, eine größere Veränderung hervorzubringen. Auch hier hatte das Ablaßwesen des Kurfürst Albrecht ernstlichen Anstoß erregt: der Pfarrer zu St. Bartholomäus predigte selbst dagegen. Außer andern durch das unsittliche Treiben vieler Kleriker hervorgerufenen Aergernissen wurde den reformatorischen Bestrebungen auch durch die vielen Streitigkeiten zwischen Magistrat und Geistlichkeit, namentlich um der Abgaben willen, Boden gewonnen. Das war am meisten bei einer Anzahl angesehener Patricierfamilien der Fall, deren Söhne auswärts studirt und die neue Richtung nach Frankfurt verpflanzt hatten. Denen genügten die Stiftsschulen für die Erziehung ihrer Kinder nicht mehr, sondern sie wollten eine neue Schule gründen, zu welchem Zwecke sie sich an Erasmus wendeten. Dieser empfahl ihnen seinen Lieblingsschüler Wilhelm Nesen (1492 bis 1523), der nun nach halbjähriger Probezeit sich am 14. Sept. 1520 auf 3 Jahre zum Dienst an des „Raths Schule" verpflichtete. So war diese humanistische Anstalt, in welcher der Keim des Gymnasiums lag, von Anfang an eine Staatsschule. Da aber Nesen zugleich die Verpflichtung hatte, täglich eine öffentliche Vorlesung für Erwachsene zu halten und zwar zunächst für diejenigen Patricier, welche sich der Reformation und dem Humanismus zugewendet hatten, scheint der Name dieser Veranstaltung: „Junkerschule", schola patriciorum, irrthümlich auf die Rathsschule übertragen und allmählich eine vollständige Verwechslung beider eingetreten zu sein (Mommsen, Progr. des Frankf. Gymn. 1869 S. 8 u. 9). Das war um so begreiflicher, als auch die eigentliche Schule bei dem für die damalige Zeit hohen Schulgelde von 2 Gulden für das Jahr wahrscheinlich anfangs nur von Patriciersöhnen aus den Geschlechtern der Holtzhausen, Stalburg, Glauburg u. a. besucht wurde. Nesen verließ aber noch vor Ablauf seines Contracts aus eifriger Liebe für die Reformation Amt und Stadt, um von neuem in Wittenberg zu studiren. Dort ertrank er den 6. Juli 1523 in der Elbe, von Luther betrauert. Auf seine Empfehlung war übrigens sein ehemaliger Schüler Carinus, ein junger Schweizer aus vornehmer Familie, als Rector der Rathsschule eingetreten und blieb ohne eigentlichen Contract, bis im October 1524 Micyllus das Amt antrat. Mit diesem war schon im September 1523 ein Contract auf 3 Jahre abgeschlossen, besondre Umstände hatten jedoch seine Ankunft verzögert. Jakob Molzer, Micyllus genannt, geb. zu Straßburg 1503 (s. Classen, Jakob Micyllus, Frankfurt a. M. 1859 und Nachträge zur Biogr. des Micyllus. Progr. des Gymn. Ostern 1861), gilt als der eigentliche Gründer des Gymnasiums; er hatte aber mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen und die ganze Lage der Schule war eine unsichere. Von der innern Einrichtung der Schule ist übrigens nichts bekannt, von ihren äußeren Schicksalen wissen wir hauptsächlich nur, daß sie vorübergehend 1529 bis 1531 in dem säcularisirten Barfüßerkloster untergebracht war. Auch über die Gründe, welche 1533 Micyllus von Frankfurt fort und nach Heidelberg trieben, ist nichts Sicheres bekannt. Als Gründe werden angegeben persönliche Anfeindung und Verleumdung durch einen Gehülfen (Moserus?), das allzuhohe Schulgeld, oder Unzufriedenheit der reformatorischen Partei über seinen Mangel an Entschiedenheit, andrerseits aber wird auch vermuthet, persönliche Gereiztheit und aufgeregte Phantasie habe den gelehrten Mann Personen statt der Verhältnisse beschuldigen lassen (vgl. Mommsen, a. a. O. S. 10). In Heidelberg war er Professor der griechischen Sprache, wie dann abermals von 1547 bis zu seinem Tode am 28. Januar 1558. Daß er von da 1537 nach Frankfurt zurückkehrte, lag theils in den unerfreulichen Zuständen der Heidelberger Universität, theils auch darin, daß sich in der Zwischenzeit die Frankfurter Verhältnisse wesentlich gebessert hatten. Man sah sich zu entschiedeneren Schritten in der Kirchensache genöthigt; Frankfurt trat 1536 dem protestantischen Bündnisse bei, und nicht ohne die anregende und drängende Mitwirkung Melanchthons beschloß man, das Schulwesen nachdrücklicher zu heben. Es war nur die Erfüllung einer dringenden Pflicht, daß man dabei auf Micyll zurückkam. Mit einem Jahrgehalte von 150 fl. und einem (vermuthlich zehnjährigen) Contracte kehrte er 1537 nach Frankfurt zurück, und nun kam eine Schulordnung (s. Classen, a. a. O. S. 168) zu Stande,

deren vornehmliches Verdienst in einer für die damalige Zeit seltenen Berücksichtigung der sachlichen Seite des Unterrichts liegt. Die Schule wurde in 5 Classen getheilt, die der elementarii, donatistae, grammatici, metrici (oder poetastri) und der historici (oder dialectici). In wieweit Michylls Organisations- und Lehrplan zur Ausführung gekommen ist, darüber sind leider, trotz wiederholter Bemühungen späterer Amtsnachfolger, zuverlässige Mittheilungen nicht aufgefunden worden; wahrscheinlich sind jedoch nur 4 oder gar nur 3 Classen ins Leben getreten. Zwei spätere Gymnasialordnungen von 1579 und 1583 enthalten aber das Fünfclassensystem Michylls. Dieses zweite Rectorat Michylls ist die erste Blütezeit des Gymnasiums, das geht hervor eben aus diesem ausgedehnten Plane, aus der Herabsetzung des Schulgeldes auf 1 fl., was auf große Frequenz schließen läßt (1538), und aus der endgültigen Verlegung der Anstalt in das in umfassender Weise umgebaute Barfüßerkloster (1542 bis 1839). Von diesem Local führte dann auch die Schule längere Zeit den Namen: „Schule zu den Barfüßern." Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurden die Realfächer, Mathematik und die neueren Sprachen in das Gymnasium gezogen, namentlich durch Conrector Mosche und durch Professor, später Rector Matthiä. Während nun die Stiftsschulen mehr und mehr zurückkamen, indem sich von ihnen die Gunst der Bürgerschaft abwendete, und sie selbst nicht genugsam bemüht waren, den Anforderungen der Zeit zu genügen (die zu St. Leonhard und U. l. Frauen scheinen bald ganz eingegangen zu sein), entstanden allmählich auch andere Schulen, die Anfänge der eigentlichen Volksschule. Hier wie anderwärts waren es deutsche Schreib- und Leseschulen, auch kurz deutsche Schulen genannt, die mit und nach der Reformation aufkamen. 1543 und 1545 werden die ersten deutschen Schulhalter, Jakob Medebach und Matthias Reuter erwähnt: Katechismus, Lesen und Schreiben waren die Gegenstände des Unterrichts. Gegen Ende des 16. Jahrhunderts gab es in Frankfurt schon mindestens 18 solcher Schulhalter. An ihre Bildung machte man freilich noch geringe Ansprüche, so war der oben genannte Medebach ein Schuster; Kenntnis des Katechismus, Lesen- und Schreibenkönnen und die Fertigkeit, mit Hülfe des Bakels Disciplin zu halten, reichte vollkommen aus. Die Obrigkeit bekümmerte sich, obwohl ein Scholarchat begründet war, bestehend aus den „Rathsverordneten zu den Schulen" unter Mitwirkung einiger Geistlichen, um diese Schulen wenig. Daher geschah es, daß allerlei Misbräuche einrissen, unter anderen der, daß die Kinder aus einer Schule in die andere gethan wurden, um den Schulhalter um seinen „Liedlohn" zu bringen. Diese materielle Beeinträchtigung bewirkte im Jahr 1591, daß die Schulmeister zusammentraten und dem Rathe einige Artikel zur Genehmigung vorlegten, über die Termine zur Aufnahme der Schüler (an 4 Tagen im Jahre), über ein an alle Schulmeister gleichmäßig zu entrichtendes Schulgeld (12—18 Schillinge vierteljährlich = ½ bis ¾ Gulden, wobei aber Rechenunterricht besonders bezahlt werden sollte), darüber endlich, daß jeder aufzunehmende Schüler eine Quittung über bezahltes Schulgeld von seinem vorigen Schulmeister beibringen müße. In demselben Jahre setzte der Rath fest, daß von den Scholarchen und Prädicanten Schulvisitationen gehalten werden sollten, gab Bestimmungen über das Almosensammeln der armen Schüler und verordnete, daß das Schulgeld im Jahre insgemein nicht mehr als 1 fl. zu betragen habe; „was der Geschlechter und vornehmer Bürgerkinder anbelangt, da soll dem Schulmeister des Jahrs 2 fl. vergünstigt werden." So ward das „Schulmeisterhandwerk" ein zünftiges, die Schulmeister bildeten eine eigene Innung, hatten Lade und Vorsteher, alle Vierteljahre eine Zusammenkunft, später (1729) auch eine Wittwenkasse. Streitigkeiten fehlten den neuen Schulen leider nicht. Darunter waren die bedauerlichsten die durch den confessionellen Zwiespalt unter den Protestanten ausbrechenden. Nachdem in Frankfurt das Lutherthum zu allgemeiner Geltung gekommen war, gewährte man den aus Frankreich und den Niederlanden flüchtenden Bekennern des Calvinismus wohl bürgerlichen Schutz, aber nicht freie Religionsübung (vgl. Dr. E. Steitz, der lutherische Prädicant Hartmann Beyer ꝛc. Frankf. 1852). Selbstverständlich trug sich dieser unduldsame Sinn auch in die Schulen über, und gegen reformirte Schulmeister, so gegen

einen mit Namen Jean Sauvage, erhoben die deutschen Schulmeister förmlich Klage, daß er die Jugend verführe. Dieser sah sich in der That genöthigt, sich nach Hanau zu wenden, obschon er ein ganz tüchtiger Lehrer gewesen sein mag, wenigstens sagen seine Collegen von ihm, er habe mehr „deutsche Kinder als ihrer keiner". Eine andere Schwierigkeit lag in den Neben- oder Winkelschulen, die schon um diese Zeit erwähnt werden: die Schulmeister kommen beim Rath ein, er wolle „solche Winkelschulen, in welchen nicht allein nichts sonderliches erbauet, sondern die Jugend nur nach ihrem Begehren gehalsstarriget und zu allem Muthwillen gefördert wird, nicht länger gestatten." Auf das Begehren, einen certum numerum von Schulen für immer zu fixiren, gieng der Rath nicht ein, unterwarf aber die Schulordnung von 1591 schon 1601 einer Revision, und erließ bald darauf auch eine Vorschrift für die Schulrevisionen. Wurde auch die Zahl der Schulen nicht unabänderlich fixirt, so durfte doch ohne obrigkeitliche Erlaubnis keine Schule eröffnet werden, das Winkelschulwesen wurde dadurch beseitigt.

In dieser Gestalt hat sich das Frankfurter Volksschulwesen, in den wesentlichsten Momenten unverändert, bis in die Zeit nach der Reorganisation Frankfurts als freie Stadt 1815 erhalten. Der zünftigen Schulmeister (später wohl auch Quartierschullehrer genannt) gab es um 1600: 16; 1639: 23; 1659: 27; 1724: 32; 1739 durch Rathsverordnung 24; 1765: 16. Jeder Schulmeister durfte nur einen Gehülfen halten, wodurch die Schulen auf eine geringere Schülerzahl beschränkt wurden; bisweilen wurden sie auch von „Schulfrauen" geführt, was sich schon daraus erklärt, daß eben die Schulconcession ein Realrecht war, das durch Erbschaft oder Kauf erworben wurde (oder durch eine besondere neue Concession). Wurde daher einem Schulmeister verboten, Schule zu halten, so konnte er sein Schulrecht verkaufen (vgl. D. F. A. Finger, Einladungsschrift zur Prüfung der Mittelschule: S. G. Büchner, Frankf. 1855). Der ursprünglich selbst das Rechnen ausschließende Lehrplan wurde mit der Zeit natürlich erweitert, doch in der Weise, daß der weiter, wohl auch auf das Französische gehende Unterricht besonders vergütet werden mußte.

Daß diese Ordnung des Schulwesens nach allen Seiten hin eine ungenügende war, auch wenn wir von dem gegenwärtigen Bedürfnisstande absehen, zeigt, daß man schon in der Mitte des 18. Jahrhunderts auf eingreifende Verbesserungen sein Augenmerk richtete. In dieser Beziehung wird uns (s. Finger, S. 9) besonders der Schulmeister J. M. Schirmer genannt, der in einer Reformschrift umfassende Vorschläge machte. Er wollte die Zahl der Schulen beschränken, die Lehrer vom Staate besoldet wissen, es sollte eine neue Schulordnung erlassen und die außer Uebung gekommenen Visitationen wieder aufgenommen werden; er wendet sich gegen die wieder aufgekommenen Winkelschulen, die von „Schulstörern" gehalten würden, worunter er „allerlei Herumläufer, deren sich an die 200 allhie befinden sollen," versteht, „wovon die meisten in keinem Schutz stehen und keine attestata producirt haben" („Lakaien, Schneider, Schuhmacher, Strumpfweber, Perruquier, Buchdruckergesellen, invalide Soldaten"); auch eiferte er gegen die zahlreichen „Näh- oder Strickfrauen" („die bei ihrem ordentlichen Metier nicht mehr subsistiren können, mithin hat auch die Information im Deutschen und im Katechismo, nach ihrer Art, dasjenige ersetzen müßen, was ihnen sonst abgegangen"), sowie gegen die französischen „Sprachmeister": Dagegen erklärte er sich für die Erblichkeit der Schulstellen, weil dadurch Schulkenntnis und Schulerfahrung erhalten werde. In den Schirmer'schen Vorschlägen sind offenbar eine Anzahl schadhafter und organisationsbedürftiger Puncte ganz richtig bezeichnet. Damals hatten seine Bemühungen freilich nur sehr mäßige Erfolge. Erst das 19. Jahrhundert zeigt eine umfassendere Organisationsthätigkeit. Denn wie sich auch das Bedürfnis fühlbar machte, das Volks- und Bürgerschulwesen umzugestalten, die Zeitverhältnisse am Ende des vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts waren nicht angethan, um dergleichen Friedenswerke zu pflegen. So gieng die erste große Schulverbesserung aus der aufopfernden Thätigkeit einzelner Männer hervor, indem, insbesondere durch die Bemühungen des Stadtschultheißen Frhr. v. Günderrode und des Seniors Dr. Hufnagel eine neue Schule, die

„Musterschule" gegründet ward, eine Schule für beide Geschlechter, welche „in möglichster Vollendung hergestellt, den übrigen Schulen als Vorbild und Antrieb zur Nachahmung dienen sollte" (Progr. der Musterschule von Dir. Bagge 1832; von Dir. Kühner 1855 und namentlich 1865). Ein Vermächtnis des Schöffen von Uffenbach, der Ertrag der Säcularpredigt des Seniors Hufnagel und Geldsammlungen einer Anzahl angesehener Bürger gaben den financiellen Grundstock für die Anstalt, die dann allmählich zu einer vollständigen Realschule und zu einer höheren Töchterschule ausgebildet wurde. — Im J. 1804 trat auch auf jüdischer Seite ein ähnliches Streben hervor. Sigmund Geisenheimer, ein talmudisch gebildeter Mann, von dem durch Moses Mendelssohn unter den Juden erweckten Bildungsdrange ergriffen, vereinigte sich mit einigen Freunden, um für arme jüdische Kinder ein „Philanthropin" zu gründen. Die Zöglinge desselben, für deren Pflege, gleichmäßige Kleidung und hebräischen Unterricht man Sorge trug, wurden anfangs der Musterschule für den übrigen Unterricht anvertraut, bis 1806 eine selbständige Schule ins Leben trat, vom Fürsten Primas gleich den christlichen Confessionsschulen aus Staatsmitteln unterstützt. Sie wuchs dann im Lauf der Zeit zu der noch jetzt blühenden und äußerst schülerreichen Volks- und Realschule der israelitischen Gemeinde heran, der jedoch später jeder Staatszuschuß entzogen wurde. (Vgl. Heß, die Bürger- und Realschule der israel. Gemeinde zu Frankfurt a. M. 1857. Bärwald, zur Gesch. der Schule. Progr. von 1869 und 1875). Unter der Regierung des Fürsten Primas und Großherzogs entstand 1813 die erste öffentliche, d. h. staatliche Volksschule, die „Weißfrauenschule," 1816 die deutsch-reformirte Freischule und die Töchterschule des Frauenvereins. Selbstverständlich wurden durch diese neuen Einrichtungen die Quartierschulen mehr und mehr auf die Seite geschoben: hatte doch ihre Mangelhaftigkeit ohnehin nicht das Entstehen vieler Privatschulen zu verhindern vermocht. Unter diesen Umständen war es leichter, im Jahre 1824 zu einer weitern Verbesserung zu schreiten, indem die Quartierschulen gänzlich aufhörten, und an ihre Stelle 4 evangelische Volksschulen traten, außer der schon genannten die Allerheiligen-, Dreikönigs- (in Sachsenhausen) und die „Katharinenschule", welche letztere aber zugleich als „Mittelschule" (gehobene Volksschule) bezeichnet wurde. Diese Schulen waren, gleichwie die Muster- und die israelitische Realschule, in einem Gebäude und unter einer Leitung vereinigte, in allen Unterrichtsangelegenheiten getrennte Knaben- und Mädchenschulen. Das Bedürfnis nach Vermehrung der Schulen führte 1857 zur Gründung der evangelischen „höheren Bürgerschule," während gleichzeitig die bisher als Mittelschule bestehende Katharinenschule als solche aufhörte und unter Aufgabe der bisherigen provisorischen Aushülfsclassen im Schönborner Hof als vierte Volksschule einer neuen Bestimmung zugewiesen wurde. 1861 wurde dann wiederum eine evangelische mittlere Bürgerschule für Knaben eröffnet.

Was die Geschichte des katholischen Schulwesens in Frankfurt a. M. betrifft, so ist schon oben erwähnt worden, daß die Stiftsschulen zu St. Leonhard und zu U. l. Frauen schon in den ersten Zeiten nach der Einführung der Reformation eingiengen. Nur die Schule am Dom unter einem Rector und Gehülfen (Präceptor) blieb bestehen. Als sich später die Zahl der Katholiken wieder zu vermehren anfieng, ließ (1749) der Kurfürst von Mainz zwei Stiftsdamen der Englischen Fräulein von Fulda kommen und durch diese eine eigene Mädchenschule errichten, während die Domschule nur Knabenschule ward. Bald darauf trat im Mädchenschulwesen eine Aenderung ein, indem die geistlichen Jungfrauen der Rosenberger Einigung die Genehmigung zur Gründung einer eignen Mädchenschule erlangten, in der ein Schulgeld erhoben und die daher die Schule für die Töchter der wohlhabenderen Familien wurde. 1783 trat auch für den Knabenunterricht eine Erweiterung ein: mit der Trivialschule am Dome wurde eine Realschule verbunden. 1790 erfolgte die Gründung eines eignen katholischen Gymnasiums, das den Namen Fridericianum erhielt. Unter der Regierung des Fürsten Primas (1808) wurde die Mädchenschule der Rosenberger Jungfrauen in eine öffentliche Mädchenvolksschule und die bisherige Volksschule der Englischen Fräulein in eine höhere Töchterschule umgewan-

delt; bald darauf wurde die Realclasse der Domschule mit dem Fridericianum verbunden, das dadurch die doppelte Bestimmung einer humanistischen und realistischen Anstalt erhielt. 1812 wurde aus dem lutherischen Gymnasium und dem Fridericianum ein allen Confessionen gemeinschaftliches Großherzogliches Gymnasium gebildet, so daß vom Fridericianum nur die realistische Abtheilung als eine eigene katholische Realschule bestehen blieb.*) 1814 löste sich die Realschule auf, wogegen die Ueberfüllung der Elementarclassen der Domschule die Begründung einer neuen Elementarclasse herbeiführte. Aus der weiteren Entwicklung dieser neuen, wegen des höheren Schulgelds von den Wohlhabenderen besuchten Elementarclasse (1816) entstand die noch bestehende Selectenschule (Progymnasium und Realschule). In dem israelitischen Schulwesen fand 1853 eine Veränderung statt durch Gründung der Unterrichtsanstalt der israelitischen Religionsgesellschaft, welche in Gegensatz trat zum Philanthropin, indem sie von Anhängern des orthodoxen Judenthums für die Jugend beiderlei Geschlechts auf altjüdischer Basis gegründet wurde. Im allgemeinen war Schul- und Kirchenwesen in Frankfurt eng verbunden. Nachdem 1806 die Stadt ihre Reichsfreiheit verloren hatte und Residenz des Fürsten Primas, 1810 dann Hauptstadt des Großherzogthums Frankfurt geworden war, setzte der Großherzog daselbst eine Ober-Schul- und Studien-Inspection ein und erklärte alle Lehrer für Staatsdiener. Als aber 1815 Frankfurt zu seiner ehemaligen reichsstädtischen Verfassung zurückkehrte, wurde auch im Schulwesen meist an die früheren geschichtlich gegebenen Verhältnisse angeknüpft.

Bei der Einfügung Frankfurts in den preußischen Staat nach dem Kriege von 1866 waren die bestehenden Schulverhältnisse folgende: a) Schulbehörden. Da nach Artikel 35 der Constitutions-Ergänzungsacte vom Jahr 1816 jede der drei christlichen Confessionen abgesondert unter der Oberaufsicht des Senats und der Sanction des Staats ihre religiösen, kirchlichen Schul- und Erziehungsangelegenheiten besorgte, ferner nach Artikel 41 das Gymnasium dem luther. Consistorio allein untergeordnet bleiben sollte, endlich nach dems. Art. für die Beaufsichtigung der israelit. Schulen und der gemischten Privatschulen eine eigene gemischte Inspectionsbehörde bestand: so fanden sich in Frankfurt a. M. 4 einander coordinirte Schulbehörden: α) das evangel.-lutherische Consistorium, unter dem das Gymnasium und die Landschulen standen; β) die „vereinten evangel.-protestant. Consistorien," gebildet aus den Mitgliedern des luther. und des reform. Consistoriums, die lediglich als Schulbehörde für die Schulen der evangel.-protest. Gemeinden (höhere Bürgerschule, 4 Bürgerschulen) und als Aufsichtsbehörde für die Musterschule fungirten; γ) die kathol. Kirchen- und Schulcommission, bestehend aus 2 Senatoren kathol. Confession, dem Stadtpfarrer und einem der Kirchendirectoren, sowie einem rechtskundigen verbürgerten Gemeindegliede, für die Angelegenheiten der 4 kathol. Schulen; δ) die gemischte Kirchen- und Schulcommission, aus Deputirten der protestant. Consistorien und der kathol. Kirchen- und Schulcommission zusammengesetzt, zu deren Ressort das israelit. Schulwesen und das gesammte Privatschulwesen gehörte. Außerdem bestand noch als Zwischenbehörde für die Schulen der evangel.-protest. Gemeinden ein „Inspectorat," dessen Glieder die Localinspection über die einzelnen Schulen führten und zugleich Mitglieder der sub β erwähnten Behörde waren. Die äußeren Angelegenheiten (Schulgeldeinnahme, Gehaltzahlung, Aufsicht über Gebäude und Inventar) besorgte bei den schon erwähnten Schulen eine ökonomische Deputation, die aus ihrer Mitte an jede einzelne Schule ein Mitglied deputirte. Die Inspectoratsverhältnisse der kathol. Schulen waren ähnlich geordnet wie die der evangel. Schulen. Die Musterschule stand zunächst unter einer eigenen Behörde für innere und äußere Angelegenheiten, die sich gleichfalls ökonom. Deputation nannte und sich selbst ergänzte. Die israelit. Schulen wurden unmittelbar von einem aus den Gemeinden gewählten Schulrath beaufsichtigt, der ein Mitglied zur directen Leitung der Schulangelegenheiten deputirte. Für die

*) Ueber dem Gymnasium sollte das „Carolinum" stehen, eine akademische Anstalt besonders für Naturwissenschaften und Medicin, die aber zu einer vollen Thätigkeit gar nicht gelangte.

Landschulen endlich bestand in jeder Ortschaft ein Schulvorstand unter Vorsitz des Ortspfarrers. b) Die zu jener Zeit bestehenden öffentlichen Schulen waren:

1) das Gymnasium, VII bis I, da IV A und B getrennt, thatsächlich 8 Classen mit 10jährigem Cursus, da II und I 2jährig, mit besonderem Unterricht für die katholischen Schüler in Religion und Geschichte, und facultativem Unterricht in Hebräisch, Englisch, Zeichnen und Turnen (letztere beiden Gegenstände in den untern und mittlern Classen obligatorisch). Schülerzahl 1866: 160. Das Lehrercollegium bestand aus dem Director, 12 ordentlichen (Professoren) und 5 außerordentlichen Lehrern. Ein eigentliches Abiturientenexamen fand in der Regel nicht statt, die Schüler, welche 2 Jahre in Prima gesessen hatten, mußten eine längere wissenschaftliche, meist lateinisch geschriebene Abhandlung zu ihrer Legitimation einreichen. Das Schulgeld betrug 55 bis 65 fl.

Unter den Rectoren (Directoren) der Anstalt sind außer den schon genannten hervorzuheben: Jerem. Homberger 1563—68 (Vf. der frankf. (lat.) Grammatik), J. Ge. Albrecht 1747—66, bei dem Goethe privatim Hebräisch lernte, Joh. Th. Vömel 1822 bis 53, Joh. Classen 1853—64, Tycho Mommsen. — Unter den Lehrern sind zu nennen Grotefend, Poppe (Technolog), Klitscher, Gründer der Musterschule, A. Kirchner, der Historiograph Frankfurts, Schlosser, Ritter, Herling, Thilo, Weber, Schwenck, Fleckeisen, Kriegk. S. Wiese, das höh. Schulwesen in Preußen II, S. 483.

2) Die Musterschule, Real- und höhere Töchterschule mit Elementarclassen für Schüler vom 6ten Lebensjahre an; 9 Knabenclassen, die erste 2jährig in 2 Abtheilungen, 8 Mädchenclassen, die erste 2jährig in 2 Abtheilungen. Die früher verbindliche Theilnahme an dem nur evangelischen Religionsunterricht war kurz vorher aufgehoben, so daß auch nicht-evangelische Schüler die Anstalt besuchen konnten. In der Realschule herrschten neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften vor, Latein wurde nicht gelehrt. Frequenz der Realschule Ostern 1866: 334, der höheren Töchterschule 350. Das Lehrercollegium bestand aus dem Director, 18 ordentl. Lehrern, 2 außerordentl. Lehrern, 3 Hülfslehrern, 1 Lehrerin, 1 desgl. für facult. weibl. Handarbeiten. Schulgeld 60 fl. Erster Oberlehrer (Director) Magister Klitscher, dann Gruner, Seel, Bagge, Bruckner, Kühner, unter den Lehrern sind zu erwähnen Fröbel, Ackermann, Diesterweg. Die meisten Lehrer hatten keine akademischen Studien gemacht.

3) Die höhere Bürgerschule, gleichfalls Real- und höhere Töchterschule mit 9 Knabenclassen in 13 Abtheilungen und 8 Mädchenclassen, alle mit einjährigem Cursus. Frequenz 1866: 507 Schüler, 401 Schülerinnen. Das Lehrercollegium bestand aus dem Director Dr. Paldamus, 27 Lehrern und 4 Lehrerinnen für die (nicht obligatorischen) weiblichen Handarbeiten. Schulgeld für Knaben 32 fl., für Mädchen 25 fl., für weibliche Handarbeiten 4 fl.

4) Die mittlere Bürgerschule, eine 7classige gehobene Bürgerschule für Knaben mit Geometrie und Französisch von der 4ten Classe, Zeichnen von Classe VI an. Frequenz 1866: 300 Schüler. Lehrercollegium außer dem Oberlehrer Dr. Finger 7 Lehrer und ein Zeichenlehrer.

5) Die drei in Frankfurt selbst (rechts vom Main) gelegenen Bürger- (bis 1857 Volks-) schulen: Allerheiligen-, Katharinen-, Weißfrauenschule, Knaben- und Mädchenschulen mit je 4 Knaben- und je 4 (durchaus zweijährigen) Mädchenclassen; als städtische Volksschulen mit angemessener Berücksichtigung des Real- und Zeichenunterrichts organisirt; ausschließlich für evangelische Schüler wie die höhere und mittlere Bürgerschule. Frequenz 1866: 567 Knaben, 714 Mädchen. Die Bürgerschule in Sachsenhausen (Dreikönigsschule) unterschied sich von den vorigen durch die Trennung der untersten Schulstufe in 2 Classen. Frequenz 1866: 311 Knaben, 321 Mädchen. Das Schulgeld betrug 8 fl., aber die überwiegende Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen bezahlte kein Schulgeld. Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten war an keiner der Schulen obligatorisch.

6) Die (katholische) Selectenschule, Progymnasium und Realschule in 5 Classen mit im ganzen 9jährigem Schulcursus. Religionsunterricht für Nichtkatholiken nicht

verbindlich. Frequenz 1866: 143 Schüler. Außer dem Inspector Prof. Dr. Wedewer 7 wissenschaftliche Lehrer und 2 für Zeichnen und Singen. Schulgeld 30 fl.

7) Die (katholische) Domschule, Knabenvolksschule mit 7 Classen, deren oberste einen zweijährigen Cursus hatte. In den 4 oberen Classen facultativer französischer Unterricht. Frequenz 1866: 375 Schüler. Schulgeld 10 fl.

8) Die (katholische) Englisch-Fräulein-Schule, höhere Töchterschule mit 4 zweijährigen Classen. Frequenz 1866: 87 Schülerinnen. Schulgeld 30 fl.

9) Die (katholische) Mädchenvolksschule der Rosenberger Einigung, 7 Classen wie die Domschule. Frequenz 1866: 339 Schülerinnen. Schulgeld 10 fl. Auch an den beiden katholischen Mädchenschulen weibl. Handarbeiten nur facultativ.

10) Die Bürger- und Realschule der israelitischen Gemeinde, bestehend aus 9 Knaben- und 8 Mädchenclassen. Die Knabenschule Realschule ohne Latein. Frequenz 1866: 417 Knaben, 224 Mädchen. Lehrercollegium Director Dr. Stern, 20 Lehrer und 7 Lehrerinnen. Schulgeld 24—66 fl.

11) Unterrichtsanstalt der israelitischen Religionsgesellschaft. Elementar-, Real- und höhere Töchterschule mit 2 combinirten Elementarclassen, 6 Knaben- und 4 Mädchenclassen. Frequenz 1866: 250. Lehrercollegium der Director Rabbiner Dr. Hirsch, außerdem 16 (zum Theil an andern Schulen angestellte) Lehrer und 1 Lehrerin. Schulgeld 24—54 fl.

12) Die Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste und deren Hülfswissenschaften hat mehrere Lehranstalten begründet, eine Sonntags- und Abendschule, eine Blindenanstalt, eine „höhere Gewerbeschule" und eine Handelsschule. Die höhere Gewerbeschule hat die Aufgabe, ihre Schüler für ein Polytechnicum vorzubereiten, die Handelsschule, welche auch von vielen auswärtigen Schülern, selbst Ausländern, besucht wird, soll zukünftigen Kaufleuten eine höhere Vorbildung für ihren Beruf geben.

13) Zu erwähnen sind ferner das 1779 gegründete Zeichnungsinstitut, die Taubstummen-Anstalt, die Musikschule, die Lehranstalt des Städel'schen Kunstinstituts (Schule der Zeichenkunst, Malerei, Bildhauerei, Bauprofession nebst verwandten Handwerken und Gewerben), und 3 Kleinkinderschulen.

14) Von großer Ausdehnung war das Privatschulwesen. Es sind im Staatshandbuch von 1866 verzeichnet 7 Unterrichts- und Erziehungs-, 2 Beaufsichtigungsanstalten für Knaben, 17 Unterrichts- und Erziehungsanstalten für Mädchen, eine Beaufsichtigungsanstalt für noch nicht schulfähige Mädchen, 7 Anstalten für Zöglinge beiderlei Geschlechts.

In den 8 frankfurter Ortschaften (Bonames, Bornheim, Dortelweil, Hausen, Niedererlenbach, Niederrad, Niederursel, Oberrad) bestanden wohleingerichtete Landschulen, in den volkreicheren Dörfern mit mehreren Lehrern unter einem Oberlehrer.

Die Lage des Frankfurter Volksschulwesens war bei dem Uebergange an Preußen eine recht günstige, sowohl was die Ausstattung der Schulen als was den Gehalt der Lehrer betraf. Als besonders anzuerkennende Einrichtung ist der für die oberen Classen unentgeltliche Schwimmunterricht unter Aufsicht eines Lehrers zu erwähnen. Ungünstiger war verhältnismäßig das höhere Schulwesen außer dem Gymnasium bestellt, hier überließ man viel der Privatindustrie, und erst allmählich und theilweise kam die Nothwendigkeit wissenschaftlicher Vorbildung der Lehrer zur Anerkennung. Während Gymnasium und Musterschule bezüglich der Schulhäuser und innern Einrichtung hinter den billigsten Wünschen zurückgeblieben waren, wurden die Gebäude der höheren Bürgerschule, mittleren Bürgerschule und israelitischen Realschule zu Zierden der Stadt.

Die staatsrechtliche Stellung der überwiegenden Mehrzahl der Lehrer, namentlich an den Bürgerschulen, war eine ungenügende, innerhalb der 12 ersten Dienstjahre waren sie auf Kündigung und ohne Pensionsansprüche angestellt, erst dann traten sie in die Rechte der Staatsdiener ein. Allerdings hat die Schulverwaltung ihr Recht niemals in unbilliger Weise gehandhabt. Die Pensionsbestimmungen selbst waren sehr liberal, sie sicherten nach 20jähriger Dienstzeit als ordentlicher Lehrer das volle Gehalt. Seit

1856 fand dieser Grundsatz seine Anwendung auch auf die Lehrer der israelitischen Realschule.

Aeußerst schwerfällig war die Organisation der Schulverwaltung mit den vier neben einander bestehenden Behörden, welche eine Ausbildung des Schulwesens als eines einheitlichen Organismus nicht wohl möglich machte. Es hatten sich daher schon seit längerer Zeit mancherlei auf eine solche Einheit hinzielende Bestrebungen geltend gemacht, wie denn auch beschlossen war, den vereinten evangelisch-protestantischen Consistorien einen Generalschulinspector als technischen Beirath beizugeben; aber das Jahr 1866 fand die alten unbehülflichen Zustände vor, und als nun die Consistorien als Schulbehörde zu functioniren aufhörten, mußte das Bedürfnis einer einheitlichen Schulbehörde immer dringender auftreten, zumal zu der seit 1864 bestehenden Gewerbefreiheit die Freizügigkeit hinzugekommen war und zum außerordentlichen Anwachsen der Einwohnerzahl beitrug, mit dem sich dann auch in entsprechendem Maße das Bedürfnis der Errichtung von Schulen steigerte. Das staatliche Oberaufsichtsrecht über die Schulen gieng natürlich in ähnlicher Ausdehnung wie in den älteren preußischen Provinzen auf die k. preußischen Behörden (Prov.-Schulcollegium zu Cassel, Regierung zu Wiesbaden) über; für die Localschulverwaltung wurde 1872 ein Schulcuratorium und eine Schuldeputation eingesetzt. Unter jenem stehen die von der Stadt dotirten und unterhaltenen höheren Schulen, unter dieser alle von der Stadt dotirten und unterhaltenen oder subventionirten Schulen und Lehranstalten, die nicht zu den höheren Schulen gehören, einschließlich der Schulen städtischer Stiftungen und Wohlthätigkeitsanstalten und der Privatlehranstalten. Doch bestehen noch der Schuldeputation untergeordnete Specialdeputationen: a) für die (einzelnen) evangelisch-protestantischen Schulen, b) für die katholischen Schulen, c) für die übrigen von der Stadt dotirten oder unterhaltenen Schulen. Das Curatorium ist zusammengesetzt aus 3 Magistratsmitgliedern (deren eines den Vorsitz führt), 3 Stadtverordneten, je einem Geistlichen der evangelisch-lutherischen, der evangelisch-reformirten und der katholischen Gemeinde und den Directoren der höheren Schulanstalten, soweit die Verhandlungen jede derselben betreffen. Vorbehalten ist die Ernennung eines Oberschulinspectors (Stadtschulrathes). Die Schuldeputation ist ebenso zusammengesetzt (Magistrat und Stadtverordnete haben dieselben Mitglieder hineindeputirt), nur daß die Geistlichen der evangelisch-lutherischen und der reformirten Gemeinde von 6 zu 6 Jahren alterniren, und daß noch je ein Mitglied aus den 3 christlichen Confessionsgemeinden hinzukommt und die Oberlehrer (Rectoren) der Schulen nur mit berathender Stimme hinzugezogen werden können. Nach § 4 des Statuts des Curatoriums, § 5 des Statuts der Deputation steht jedem Mitgliede das Recht eines Suspensivvotums zu, wenn es der Ansicht ist, daß irgend ein die Schulen betreffender Beschluß mit den confessionellen Bestimmungen seiner Gemeinde in Widerspruch steht.

Die Communalbehörden streben danach, die Schulen ihres confessionellen Characters zu entkleiden und paritätisch zu machen, die lutherische wie die katholische Gemeinde widerstreben dieser Absicht, und es bestehen noch wegen der Dotationspflicht der Stadt bezüglich der höheren Bürgerschule und der Selecten-, wie der Englisch-Fräulein-Schule unausgeglichene Differenzen.

Das schnelle Anwachsen der Bevölkerungszahl in den letzten 10 Jahren, das Streben, die Söhne möglichst auf der Schule das Recht zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erwerben zu lassen, das daraus und aus anderen Umständen hervorgehende Verschwinden der Knabeninstitute, hat die Stadt, nachdem die alten Anstalten sich zu Doppelschulen ausgebildet, zur Gründung verschiedener höherer Schulen veranlaßt. Es ist aber überhaupt eine lebhafte Fürsorge für das Schulwesen auf allen seinen Stufen entwickelt worden, auch was neue Schulbauten und innere Einrichtungen der Schulen betrifft.

Nachdem nun 1872 die Musterschule ganz städtisch geworden und 1876 die Schulen der polytechnischen Gesellschaft auf die Stadt durch Kauf übergegangen sind, giebt es in Frankfurt folgende höhere städtische Lehranstalten: A) für Knaben: 1) das Gymnasium (gegr. 1520) in der Entwicklung zur Doppelanstalt auf seinen unteren und mittleren

Stufen*); 2) die Musterschule (gegr. 1803) als Realschule 1. Ordnung anerkannt im Frühjahre 1873, in den 3 Vorschulclassen und den Realschulclassen bis Untersecunda Doppelanstalt**); 3) die Wöhlerschule bis Untersecunda einschl. als Realschule 1. Ordn. organisirt (gegr. 1870), eine Doppelanstalt mit Handelsschule (gegr. 1862). Die höhere Gewerbeschule (gegr. 1852) soll Ostern 1878 aufhören zu bestehen; 4) die Klingerschule, Realschule 2. Ordn. ohne Latein (eröffn. 1876); 5) die Adlerflychtschule, Realschule 2. Ordn. ohne Latein, eröffn. mit der untersten Vorschulclasse Ostern 1876; 6) die der lutherischen Gemeinde zugeschriebene höhere Bürgerschule (ohne Latein, mit einer höheren Töchterschule verbunden), gegründet 1857, die in Zukunft Bethmannschule heißt, und 7) die 1816 gegründete katholische Selectenschule, zur Zeit höhere Bürgerschule und Progymnasium, sollen zu Mittelschulen mit Aufgabe der Berechtigung für den einjährigfreiwilligen Militärdienst reducirt werden***). — Es sollen demnach künftig bestehen: 1 Gymnasium, 2 Realschulen erster, 2 Realschulen zweiter Ordnung rein communalen Charakters†), 1 katholische und 1 evangelische Mittelschule. Die Berechtigung zum einjähr. Militärdienst gewähren außerdem die beiden israelitischen Realschulen 2. Ordn. ohne Latein, und die private Hassel'sche Erziehungs- und Unterrichtsanstalt (höh. Bürgerschule ohne Latein). — B) höhere Töchterschulen: 1) die Elisabethenschule, Herbst 1876 von der Musterschule getrennt (1803 gegründet), mit einer 1876 anerkannten, zu Abgangsprüfungen berechtigten Seminarclasse; 2) die Humboldtschule, Ostern 1876 mit der untersten Vorschulclasse eröffnet; 3) die katholische Englisch-Fräulein-Schule (gegr. 1749, mit einem (privaten) Cursus zur Ausbildung von Lehrerinnen seit 1867), soll reducirt werden, ebenso 4) die höh. Töchterschule der ehem. höh. Bürgerschule, mit der Knabenschule Nr. 6 als Bethmannschule verbunden. Demnach werden nur 2 eigentliche höhere Töchterschulen vorhanden sein, und 2 Mittelschulen außer den beiden israelitischen höh. Töchterschulen. Gehobene Bürgerschulen giebt es: 1) nur für Knaben die communale Ostendschule (Mai 1875 eröffnet); 2) für Knaben und Mädchen die communale Souchayschule (Ostern 1876 eröffnet); 3) nur für Mädchen die communale Petersschule (Ostern 1876 mit der untersten Cl. eröffnet). Bürgerschulen sind vorhanden: a) den evangel. Gemeinden gehörig 3 (1 für Knaben und Mädchen, und je 1 nur für 1 Geschlecht (1824, 1813 und 1824 gegr.), b) katholische: die Domschule für Knaben, eine alte Stiftsschule, die Schule der Rosenberger Einigung für Mädchen (1803 gegründet). — C) 2 communale Schulen für je 1 Geschlecht (1872 eröffn.), und Aushülfsclassen für beide Geschlechter. Außerdem 1 Communalschule mit niederem Schulgeld für Knaben (Arnsburgerschule), eine für Mädchen ist in Aussicht genommen. Seit 1867 sind folgende neue, äußerlich und innerlich wohl ausgestattete Schulhäuser gebaut: Gymnasialgebäude, 2 communale Bürgerschulen, 2 desgl. gehobene Bürgerschulen, das Gebäude für eine doppelte Real- und höhere Töchterschule, in welchem sich zur Zeit die Wöhler-, Handels-, Adlerflycht-, Humboldt- und Petersschule befinden. Ausgebaut wurde das ehemalige Waisenhaus für die Klingerschule, im Ausbau begriffen ist das Gebäude der 1875 aufgehobenen mittl. Bürgerschule für die Petersschule. Neubauten sind für die nächste Zeit beschlossen für die Muster- und für die Wöhlerschule. — Durch die Einfügung Bornheims in die Stadt Frankfurt kommt noch eine Bürgerschule für beide Geschlechter hinzu (auch in einem neuerdings errichteten Gebäude). Eine Communalschule mit geringem Schulgeld wird errichtet.

Haben so die Schulbehörden eine außerordentliche rege Thätigkeit entwickelt und

---

*) Die alte Form der Abgangsabhandlungen hat dem Abiturientenexamen nach preuß. Modus weichen müssen.

**) In der Musterschule, Wöhlerschule, Elisabethenschule haben die Cötus a den Cursus von Ostern bis Ostern, die Cötus b von Herbst bis Herbst.

***) Gegen diese Reductionen wie auch diejenige der Englisch-Fräulein-Schule erhebt die betreffende Confessionsgemeinde Widerspruch.

†) Der besondere katholische Geschichtsunterricht am Gymnasium soll aufgehoben werden.

sind außerordentliche Summen aufgewandt für das Schulwesen, so macht sich doch auch jetzt noch der Mangel eines einheitlichen fachmännischen Ueberblicks geltend.

Die Schulgelder sind so geregelt: 1. Gymnasium 120 Mk.; die Realschulen erster Ordnung 150 Mk.; 3. Realschulen zweiter Ordnung 100 Mk.; 4. Bethmann-, Selecten-, Englisch-Fräuleinschule 52 M.; 5. Gehobene Bürgerschule 36 Mk.; 6. Bürgerschulen 18 Mk.; 7. Communalschulen 6 Mk. — Die Lehrergehälter steigen bei den Lehrerinnen von 1800 auf 2400 Mk., bei den Elementarlehrern von 1800 bis 3400 Mk. (Dirigenten der einfachen und gehobenen Bürgerschulen 4200 bis 5600 Mk.), pro fac. doc. geprüfte Lehrer 2600 bis 5600 Mk.; Directoren höherer Schulen 5400 bis 7000 Mk. Es giebt im ganzen 8 (9)*) Gehaltsclassen, jede mit 3 (die unterste mit 5) Stufen von 5 zu 5 Jahren.

Die Pensionsverhältnisse sind günstig geblieben, doch wird voller Gehalt als Pension erst nach 30jährigem (hiesigem) Schuldienst gegeben. Pensionsberechtigt sind alle ordentlichen Lehrer, den Lehrerinnen ist keine Pensionsberechtigung eingeräumt (außer bei der israelitischen Realschule), doch wird ihnen in der Regel Pension nach dem Regulativ für die Lehrer gewährt.

Außer den städtischen und Gemeinde-Schulen und der Anstalt der israelitischen Religionsgesellschaft bestehen noch die 1860 gegründete Musikschule, eine Gesangschule (1873), das Zeichnungsinstitut (1779), die Zeichen- u. s. w. Schule des Städel'schen Instituts, die Sonntagsschule und die Abendschule (1816), die Fortbildungsschule des Volksbildungsvereins, ein stenographisches Institut (1862); 3 Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für männliche, 17 für weibliche, 4 für gemischte Zöglinge; 3 Kleinkinderschulen, 2 (Fröbel'sche) Kindergärten. — Die 1817 gegründete Senckenbergische naturforschende Gesellschaft eröffnet den Schülern der obersten Classen der höheren Schulen den Zutritt zu ihren Vorlesungen. Für nicht Vollsinnige sind vorhanden die Blinden-Unterrichts- und Beschäftigungs-Anstalt (1837), die Taubstummen-Anstalt (gegr. 1827, städtisch 1861).

Stiftungen für Unterrichts- und Erziehungszwecke sind in nicht geringer Zahl vorhanden.

Quellen: Lersners und Fichards Chronik. — Kirchners Geschichte und Ansichten von Frankfurt. — Helfenstein, Geschichte des Schulwesens der freien Stadt Frankfurt. 1858. Mittelalter und Reformationszeit. — J. Classen, Micyllus, 1859. — Programme des Gymn. 1861. 1869. — Programme der Musterschule, namentlich 1865. — Progr. der isr. Realschule von Heß u. Bärwald (1869. 1874). — Programm von Finger (mittl. B.-Sch.), Oberlehrer Maué (Engl.-Fräul.-Sch.) 1869. — Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen, II und III, unter Frankfurt.

Paldamus †, rev. von Eiselen.

Frankreich. Unterrichtswesen in Frankreich. A. Quellen — a) deutsche: L. Hahn, das Unterrichtswesen in Frankreich; Breslau 1848. Obwohl schon 30 Jahre alt, ist es neu geblieben, und unter allen Werken, welche deutsche oder französische Wissenschaft auf diesem Gebiete zu Stande gebracht, das umfassendste und vortrefflichste. Es liefert beides, die dauerhaftesten Grundlagen und den zweckmäßigsten Aufbau, ist ebenso reich an Material als geistvoll in der Darstellung. R. Holzapfel, Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich. 1853. Ihrer Natur nach zwar nicht so umfassend, gleichwohl ein werthvoller Beitrag zur genaueren Kenntnis einzelner Abtheilungen des großen Feldes. Außerdem sind hervorzuheben: Das Unterrichtswesen in Frankreich von Adolf Beer. 1867. K. Hillebrand, Frankreich und die Franzosen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Adolf Schmid, Pariser Zustände während der Revolution, 3. Band. Georg Kaufmann, der Kampf der französischen und der deutschen Schulorganisation in Elsaß-Lothringen. 1877. Mancherlei brauchbares enthalten ferner

*) In der obersten Classe ist nur der Gymnasialdirector.

alle Jahrgänge von Magers Revue und Langbeins Archiv. b) französische: Unter den vielen amtlichen Documenten nehmen die Rapports einiger Unterrichtsminister, wie Villemain und Fortoul eine hervorragende Stelle ein. Sehr schätzbar sind Fortouls Instruction générale für die Gymnasiallehrer, sowie die zahlreichen ministeriellen Rundschreiben an die Rectoren von 1863 an in dem Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique; nouvelle série. Ueber die Umgestaltung des mittleren Unterrichtswesens durch Fortoul belehrt: Réforme de l'enseignement. Recueil des lois, décrets, arrêtés, instructions, circulaires et notes ministérielles concernant et modifications apportées à l'instruction publique pendant le ministère de M. Fortoul. Paris 1856. V. Bde. — Le budget de l'instruction publique par Charles Jourdain, Paris 1857, erstaunlich reich an finanzieller Schulstatistik. Maurice Block, Statistique de la France, Paris 1875. — L'école par Jules Simon, Paris 1865. — La réforme de l'enseignement secondaire par Jules Simon, 1874. — Eugène Bersot, trois lettres sur l'enseignement P. 1857, behandelt vom unabhängigen Standpunct aus, oft sehr fein und treffend, einige Fragen der Gymnasialpädagogik. — Das Manuel de l'enseignement primaire von Eug. Rendu, Paris 1858, zeigt was die französische Volksschule bis jetzt theoretisch erreicht hat und giebt treffliche Rathschläge zu Fortschritten. Der Verfasser ist wohl der erfahrenste Kenner des französischen Volksschulwesens. — Nau et Delalain, la loi sur l'enseignement expliquée et commentée, Paris 1851, ein ausführlicher Commentar zum Unterrichtsgesetz vom 15. März 1850. Bastiat, baccalauréat et socialisme. Théry, histoire de l'éducation en France, Paris 1858. 2 Bde. Lefeuve, histoire du collége Rollin. P. 1853. Annuaire de l'instruction publique. Paris bei Delalain, verschiedene Jahrgänge. Rapports sur les travaux du comité de l'enseignement libre. P. 1850 u. 1852. Arsène Cahours, des études professionelles. P. 1852. Despretz, des colléges, de l'instruction professionelle. P. 1847. Rapports de la société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants en France, verschiedene Jahrgänge. Ramus (Pierre de la Ramée), sa vie, ses écrits etc. par Ch. Waddington. P. 1855. Mgr. Dupanloup, de la haute éducation intellectuelle. P. 1855. L'enseignement supérieur devant le sénat. Paris 1868. Michel Bréal, quelques mots sur l'instruction publique en France. Paris 1872. In der Revue des deux mondes die Aufsätze von Boissier, Janet, Taillandier; in der Bibliothèque universelle et Revue suisse, Jahrgang 1875, die von Tallichet. Aus den Schulzeitungen ist die Ausbeute leider noch immer nicht die gewünschte. Die Revue de l'instruction publique, seit 1842 erscheinend, ist vielleicht die geachtetste für das mittlere und das Manuel général de l'instruction primaire, von Guizot ins Leben gerufen, die bedeutendste für das untere Schulwesen; in beiden nimmt aber die Pädagogik durchaus nicht die erste Stelle ein.

B) Geschichte. I. **In der keltisch-römischen Zeit.** Der Begriff höherer Bildung und methodischer Kenntnisse mangelte in Gallien bei Adel und Priesterschaft und kam erst durch die römische Civilisation mitsammt der Sache in das Land. Diese fand aber in den regsamen Provinzialstädten sehr fruchtbaren Boden und die römische Literatur wirkte so kräftig auf die empfänglichen Gallier, daß nicht bloß der Unterricht als allgemeineres Bedürfnis der Freien gefühlt wurde, sondern der rasch empfängliche Keltengeist es sogar zu einem glänzenden Städteschulwesen brachte. Denn die griechischen und lateinischen Bildungsanstalten von Marseille und Nîmes, Arles und Lyon, von Poitiers und Angoulême, von Toulouse und Bordeaux, die alle vom ersten Jahrh. unsrer Zeitrechnung an bestanden, waren um ihrer Gelehrten, Grammatiker und Rhetoren, zum Theil auch ihrer Philosophen und Rechtskundigen willen, weithin im römischen Reich sehr angesehen. Die geistige Cultur des Landes gedieh durch diese Pflanzstätten fast ununterbrochen bis ins vierte Jahrh., wo Gallien bekanntlich als eine der gebildetsten römischen Provinzen erscheint; eine sittliche Hebung des Volks konnte freilich die sinkende Kraft des Alterthums auch hier nicht mehr zu Stande bringen. Um die angegebene Zeit verfiel diese Cultur durch die gothischen, burgundischen und

fränkischen Eroberungskriege; denn aller Orten entstand Störung und Zerstörung der ständischen und städtischen Verhältnisse und eben damit auch des Unterrichtswesens. Weil die Bildung aber überall ihre stille Gewalt am sichersten dem culturlosen Eroberer gegenüber geltend macht, so konnten die vielen Anfänge der Gesittung und Schulen für das Land nicht ganz verloren gehen.

II. **Im Mittelalter** erscheint bekanntlich die Kirche als die einzige Trägerin der geistigen Interessen, alle Pflege höherer Bildung konnte daher nur von ihr ausgehen. Dies gilt wie von Italien und Deutschland, so auch von England und Frankreich. Weil ferner überall derselbe Klerus herrschte, so trieb man auch überall dieselben Studien und schuf überall dieselben Schuleinrichtungen. Was nun die Entwicklung des mittelalterlichen Bildungswesens im letztgenannten Lande betrifft, so sehen wir die Anstalten, die als heidnische Herde der classischen Bildung da oder dort während der Eroberungskriege untergegangen waren, bald nachher als bischöfliche Schulen wieder ins Leben treten. Neben ihnen führten die Mönchsklöster in Literatur und Wissenschaft ein, wen Beruf oder Begabung dazu trieb und so kam Sinn für Bildung und geistige Regsamkeit wieder in weitere Kreise. Das änderte sich im 5. Jahrh., wo die bischöflichen Schulen aus mehr allgemeinen Bildungsanstalten zu theologischen Berufsschulen gemacht wurden. Die Folgen dieser Maßregeln waren weder im Interesse des geistlichen Standes, noch in dem der christlichen Sache, noch in dem der allgemeinen Cultur, denn mit der Verabsäumung der allgemeinen Bildung wurde auch die berufliche ein Scheinwerk. Kein Wunder, wenn nun im Anfang des 8. Jahrh. in den bischöflichen Seminaren von Paris, Poitiers, Bourges, Clermont, Vienne und andern Diözesen der Sinn für wissenschaftliche Bildung und literarische Studien tief gesunken ist und Bonifacius in erschütternden Worten ebenso sehr über die Unwissenheit als über die sittliche Verderbnis des ganzen französischen Klerus Klage führen muß. Durch eben diesen Mann wurde aber die Geistlichkeit sittlich und wissenschaftlich wieder gehoben; auch die Klosterschulen mehrten sich und so wurden die Culturbestrebungen Karls des Großen wesentlich vorbereitet. Den Klerikalseminaren verblieb zwar durch letzteren ihre innere Einrichtung, dagegen übte seine Beaufsichtigung einigen fördernden Einfluß auf sie sowie auf die mönchischen Schulanstalten. Noch förderlicher aber war er diesen geistlichen Schulen allen durch Regeneration der schola palatina mit Hülfe des berühmten Alcuin. Denn in dieser Schule für Laien, die, von der Geistlichkeit unabhängig, ganz unter der kaiserlichen Leitung stand, wo die Söhne des fränkischen Adels und der romanischen Großen in lateinischer Grammatik und Rhetorik, in der Musik und Astronomie ausgebildet wurden, hatten die Geistlichen eine Musterschule vor sich, die sie nicht vergeblich zum Wetteifer antrieb. Durch Ludwig trat, obgleich auch er sehr bildungsfreundlich war, für die Schloßschule wieder eine ungünstige Zeit ein, zum Theil ohne seine Schuld. Der bildungseifrige Karl der Kahle dagegen wirkte durch brittische Gelehrte, unter ihnen vornehmlich Johann Scotus Erigena, noch einmal in seines großen Ahnherrn Sinn. Aus der schola palatii wurde durch seine „Milde" ein palatium scholae, aber diese zweite Glanzzeit war auch ihre letzte. Nach ihm verfiel die Anstalt für immer und das ganze Schulwesen bestand fortan wieder nur aus theologischen Seminaren und aus Klosterschulen. Die Zeiten, die nun in Frankreich kamen, jene Periode der wildesten Raubfehden und der trotzigsten Auflehnung der Vasallen gegen das schwache Staatsoberhaupt, konnten unmöglich dem friedlichen Geschäft der Geistes-, Jugend- und Volksbildung günstig sein. Schon in der zweiten Hälfte des 9. Jahrh. zeigt das Mönchsleben von neuem Spuren grober Verweltlichung; der Geistlichkeit liegen die politischen Händel mehr am Herzen als ihr Bildungsberuf an sich und am Volke; die Wissenschaften bleiben ohne Pflege, das Ansehen des Klerus sinkt, und die religiöse Unterweisung der großen Masse des Volks, d. h. der Anfang des eigentlichen Volksunterrichts, liegt so im argen, daß im Jahr 909 auf der Synode zu Trosly geklagt wird, „trotz vermehrter Geistlichkeit würden noch immer so viele Leute alt, ohne nur ihr Glaubensbekenntnis und Vaterunser auswendig gelernt zu haben."

Unter den Kapetingern, im 11. und 12. Jahrh. hebt sich die Kirche wieder zu innerer Kraft und äußerem Ansehen; für Wissenschaft und Frömmigkeit ist der Sinn neu erwacht und die klerikalen Bildungsanstalten kommen durch tüchtige Lehrer zu neuer Geltung. Zwar dauert in den Seminaren der alte Uebelstand einseitiger Berufsstudien noch fort, doch nicht mehr in der alten Stärke; denn neben die praktischen Berufsfächer tritt theologische Wissenschaft, und bald heben sich auch die allgemein wissenschaftlichen Bestrebungen wieder. Solche Fortschritte machen z. Th. schon im 11. Jahrh. die bischöflichen Schulen von Notre Dame und von Ste. Geneviève in Paris, die von Rheims, Chartres und besonders auch die Klosterschule von Bec in der Normandie. Das Unterrichtswesen erstarkt nun rasch; es löst sich natürlich aus seiner organischen Verbindung mit der Kirche nicht, aber doch fängt es an freier vom Klerus zu werden und zu eigenem Bestand sich zu erheben.

Mit dem Beginn des 13. Jahrhundert treten nämlich in Frankreich die Universitäten auf. Schon im 12. hatten sich die Schulen von Paris, vornehmlich auch die der Augustinerabtei von S. Victor, einen großen Ruf erworben und zwar ebensosehr wegen der ausgezeichneten Lehrkräfte, unter denen neben Wilhelm von Champeaux, dem Prior Hugo, aus dem gräflichen Geschlechte derer von Blankenburg, und Richard † 1173, besonders Abälards Feuergeist hervorleuchtete, als auch wegen der Menge der Studirenden. Da seit 1180 durch Philipp August die Landschaft Isle de France das politische Uebergewicht in der Nation erhielt, so ward von nun an Paris nicht bloß der Schwer- und Mittelpunct der politischen, sondern auch der ganzen Geistes- somit auch der Schulentwicklung Frankreichs. Dieses geistige und sittliche Uebergewicht verdankten die Pariser Lehranstalten allerdings dem eigenen tüchtigen Streben; aber durch Maßnahmen der Krone wurde es noch verstärkt. Der nächste Anstoß zu letzteren war ein äußerlicher: oft wiederholte Streitigkeiten von Pariser Studenten entweder mit Bürgern oder mit der Abtei von St. Germain oder mit dem über die Studenten erkennenden Oberbürgermeister. Infolge einer derselben entband nämlich i. J. 1200 ein Privilegium Philipp Augusts alle Lehrer der Hauptstadt sammt den Studirenden und ihren Dienern von der städtischen Gerichtsbarkeit und verlieh der Lehrer- und Schülerschaft von Paris eigene d. h. geistliche Jurisdiction. Die heftigen Kämpfe zwischen Studenten und ihren Dienern einerseits und den Philistern anderseits hörten damit freilich nicht auf; im Gegentheil, weil das Privilegium in der Unabhängigkeit vom bürgerlichen Gerichte eine Art Straflosigkeit in sich schloß, kam es gerade jetzt zu schlimmen Excessen. Am übelsten gestalteten sich diese Schlägereien bei Tag und die Wirthshaushändel bei Nacht um 1223. Es traten zwar damals auch französische Studenten den deutschen gegenüber, aber meistens handelte es sich um die Philister („cornificiens") und die Burschen („boeufs d'Abraham", „ânes de Balaam"). Schon die Art dieser Schimpfnamen läßt einen Blick in die Sitten der Schüler thun und allerlei Früchte der Studentenfreiheit errathen: Sie ergeben sich mehr der Völlerei als dem Studium, klagt ein Zeitgenosse, und schauen eifriger nach den Töchtern der Stadt als nach den Schönheiten Cicero's. Durch dieses Privilegium des Königs wurden zugleich weitere Schulorganisationen veranlaßt; man that sich nämlich zu einer gelehrten Innung zusammen, zwar immer noch geistlichen Charakters und Standes, aber doch nur mit dem Beruf für Unterricht und Wissenschaft. Damit war die Pariser Universität gegründet, eine Universitas des gelehrten Unterrichtswesens. Weil jedoch diese Vereinigung der Lehrer und Schüler zur Lostrennung von den klerikalen Schulen der Stadt führen mußte, so fehlte es nicht an erbitterten Kämpfen mit dem jeweiligen Canzler des Capitels von Notre Dame, als oberstem Leiter der dasigen bischöflichen Lehranstalten. Gleichwohl wurde die neue Tochteranstalt allmählich von seiner Hand los. Da überdies Papst Innocenz III. ihr 1203 das Recht gewährte, an ihre Spitze einen Canzler als Repräsentanten der Universität zu stellen, so hinderte sie nichts mehr, den inneren Ausbau der neuen Institution weiter zu führen. Man besorgte also Statuten für die Disciplin, regelte

Stundenpläne, bestimmte über Kleidung und Begräbnisritual der Schüler und Lehrer u. s. w., kurz man richtete unter königlichem und päpstlichem Schutz eine geordnete Selbstverwaltung der ganzen Corporation ein. Später verlieh Innocenz IV. ein eigenes Universitätssiegel. Doch bald ließ Rom auch die Kehrseite dieser Gunstbezeugungen hervorblicken; denn der päpstliche Legat traf kurz darauf ausführliche Bestimmungen über die Lehrbücher, die Lehrordnung, die Zulassung von Professoren u. s. w., wodurch sich zeigte, daß die Universität von der Botmäßigkeit gegenüber dem bischöflichen Capitel allerdings befreit, dafür aber jetzt der geistlichen Machtfülle des Papstes unterstellt worden war. Doch war diese päpstliche Oberleitung den Schulinteressen zunächst nicht nachtheilig. Die damalige starke Kirchengewalt hatte die mittelalterliche Wissenschaft nicht zu fürchten; an dem Treiben der Pariser Schulcorporation hatte sie sogar ihr Wohlgefallen. Daher errichtete sie nach diesem Muster und mit eben diesen Gerechtsamen noch andere Universitäten: zunächst die von Toulouse, 1233, und die von Montpellier, wo, wahrscheinlich im Zusammenhang mit der arabischen Wissenschaft, schon seit einem Jahrh. Sinn für wissenschaftliches Streben in ausgezeichneter Weise hervortrat. Wo aber wahrhaftes Leben ist, da kann die Entfaltung nicht ruhen. War durch die Stiftung dieser Universitäten eine festere äußere Gestaltung des Schul- und wissenschaftlichen Standes gewonnen worden und ein äußerlich sichtbares Ganzes, ein Lehrkörper entstanden, so gliederte sichs bald hernach auch im Innern desselben, indem nämlich zu der Sonderung in Nationalitäten (die Pariser Universität zählte deren meistens vier) nun die nach Facultäten hinzu kam. Dieser neue Schritt in der Entwicklung des französischen Unterrichtswesens gieng wieder von dem Pariser Lehrkörper aus und die Veranlassung kam wiederum aus einer Streitsache. Die Pariser Universität, wenn auch zum Klerus gehörig und eine Lehrgenossenschaft von Geistlichen und Mönchen, wollte gleichwohl den Dominikaner- und den Franziskanerorden nicht in ihre Mitte aufnehmen, obschon diese es mit allem Ungestüm verlangten. Sie versprach sich nämlich von dem großen Einfluß und dem Ehrgeiz dieser Mönche kein Gedeihen für die Sache der Bildung, befürchtete auch durch sie Spaltungen im Schoße der Unterrichtscorporation und wehrte sich deshalb 7 Jahre lang bis aufs äußerste gegen diese Orden und den sie schirmenden Papst Alexander. Aber weil der Staat die Universität in ihrem Kampfe nicht schützte oder unterstützte, so unterlag sie und mußte i. J. 1259 einwilligen, daß von jedem der beiden Orden stets ein Glied als Professor in ihrer Lehrerschaft sei. Dieser Ausgang traf zwar die Pariser Universität schmerzlich, gleichwohl diente er andrerseits der allgemeinen wissenschaftlichen Entwicklung. Weil diese zwei Repräsentanten der Kirche nämlich nur als Lehrer der Theologie wirken und angesehen sein wollten, so sonderten sie sich und ihren Unterricht von dem der andern Professoren ab und dadurch trat die theologische Facultät ins Leben. Dieser Vorgang blieb nicht vereinzelt stehen; 1271 bildete sich in ähnlicher Weise die juristische und die medicinische Facultät heraus und nun waren mit jener der freien Künste vier Facultäten vorhanden. Im 13. Jahrhundert folgt aber auf die Entstehung der Universitäten nicht bloß die der Facultäten sondern auch die der Colléges. In eben dem Maße nämlich als die obersten Gebiete des Unterrichtswesens sich gliederten und der Betrieb der Fach- und Berufsstudien an Selbständigkeit zunahm, trat die Nothwendigkeit zu Tage, auch nach unten hin fortzubauen, für die allgemein bildenden Schulstudien, als für die Grundlage jener andern, mit andern Worten: für den Gymnasialunterricht Sorge zu tragen. Dieser wichtige Fortschritt gieng ebenfalls von der Hauptstadt des Reiches aus und vollzog sich besonders unter Ludwigs des Heiligen Regierung, 1226—1270. In Paris hatten nämlich schon seit der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts einzelne französische Provinzen oder auswärtige Länder Collegia erbaut oder eingerichtet, um besonders ihren ärmeren Angehörigen Heimat, gemeinsame freie Wohnung und Kost, desgleichen gemeinschaftliche Leitung, besonderen Unterricht und Nachhülfe in den Studien zukommen zu lassen. Zu den ältesten derselben gehören das Collegium St. Thomas am Louvre, das dänische Collége,

das Collége des Dixhuit nahe bei der Notredame für 18 arme Schüler, die sich eine weitere Einnahme dadurch verschafften, daß sie die Todten des benachbarten Hôtel-Dieu um kleinen Lohn mit Weihwasser besprengten, das Collége grec, 1206, das des bons enfants beim Palais Royal, 1208, das eigentlich hôpital des pauvres écoliers hieß, weil die jungen Leute lange Zeit hindurch als Currendschüler ihr Brod in der Stadt erbetteln mußten. Diese Vorgänge fanden jetzt vielfache Nachahmung und so entstand unter andern 1244 das Collége der Bernhardiner, gestiftet von dem Engländer Stephan Lexington, Abt von Clairvaux, für die Bernhardinermönche, welche ihre Grade in der Université de Paris erwerben wollten. Aehnlich verhielt sichs mit dem der Prämonstratenser, gegründet 1252. Die Sorbonne trat 1253 als ein Collége für 16 arme Theologiebeflissene ins Leben und zwar durch den Caplan des heiligen Ludwig, Robert de Sorbona, den die Mildthätigkeit dieses frommen Fürsten unterstützte; infolge weiterer Stiftungen wurde es so vergrößert, daß es an Freischülern und Pensionären bald 100 Zöglinge zählte; 1269 entstand das Collége de Cluny für die jungen Cluniacenser, die in Paris Philosophie und Theologie studiren sollten; um dieselbe Zeit das du Trésorier für 24 pauperes, deren jedem wöchentlich 3 Sous zum Unterhalt gereicht wurden; 1280 erscheint das von Harcourt für 28 arme Studenten der Philosophie und freien Künste und 12 arme Theologen; in das Jahr 1302 fällt die Gründung des Collége du cardinal Lemoine; beachtenswerth durch die weisen ökonomischen Maßregeln seines Stifters, infolge deren das Haus später nicht in Armut verkümmerte wie so viele Colléges, desgleichen dadurch daß Turnebius und Muret hier wirkten; 1304 endlich stiftet die Königin Johanna von Navarra, Gemahlin Philipps des Schönen, das Collége von Navarra, mit 20 Freistellen für Studirende der Grammatik, 30 für Logiker und Philosophen und 20 für Theologen. Dieses Collége kam wegen seiner scharfen Disciplin oft in übles Gerede, insofern die Tractamente an Ruthen- und Peitschenhieben auch das im 14. Jahrhundert zuläßige Maß nicht selten erheblich überschritten haben sollen. Nicolaus Clemangis war im 15. Jahrhundert hier eine Zeit lang Proviseur. Noch Schlimmeres sagte man dem 1314 gegründeten Collége von Montaigu nach. Die jungen Leute wurden nicht nur herb gezüchtigt, sondern hatten auch viel Nachtwachen und dazu 140 jährliche Fastentage zu bestehen; zu alledem kam noch die maßlose Unsauberkeit des Hauses. Daß sich Erasmus über dieses Collegium Montis acuti sehr ungünstig äußert, ist bekannt; die Kost fand er kärglich und schandbar schlecht, das Quartier durchaus unreinlich und ungesund; krank und voll Ungeziefers zog er ab. Was Rabelais dort sah von énorme cruauté et vilennie, stimmt ganz damit überein: trop mieux sont traictés les forcés entre les Maures et les Tartares, les meurtriers en la prison criminelle, voire certes les chiens en vostre maison que ne sont ces malotrus au dit collége. In der innern Einrichtung wichen diese Anstalten meistens nicht viel von einander ab. Alle beherbergten 10—30 Freischüler, welche gleich den etwaigen Pensionären unter der Aufsicht eines Directors standen. Dieser, damals schon, wie noch heute, Provisor, Proviseur geheißen, mußte den Doctorgrad und das Unterrichtsrecht von der Pariser Universität erworben haben, die andern Lehrer am Collége mußten wenigstens Mitglieder jener Schulcorporation sein. In diesen Colléges treten uns in erster Linie *Asyle, sittliche Bewahrungsorte* entgegen, sodann stellen sie sich aber auch als *Hülfsanstalten für die Facultäten dar*. In ersterer Hinsicht sind sie, trotz aller Ausartung bei einzelnen, unbestritten zeitgemäße und wohlthätige Anstalten gewesen. Ueberwachung und Bewahrung war für die jungen Leute, wenn sie in dieser großen Stadt Studien treiben und sittlich bewahrt bleiben sollten, unumgänglich nothwendig. Man erkennt dies aus nichts besser als aus dem Sittengemälde, welches der Cardinal von Vitry vom damaligen Pariser Leben, insonderheit auch vom studentischen entwirft. „In dieser Zeit der Unwissenheit und der Schlechtigkeit, sagt er, treiben die Einwohner von Paris wie die andrer Städte alles gottlose Leben und die schändlichste Ausschweifung, und zwar ist der Klerus noch sittenloser als die Laien und steckt alle, die in diese Stadt herein-

strömen, mit seinem verderblichen Beispiele an. ... Unter den Studenten sind die Engländer trunksüchtig, die Franzosen hochmüthig und weibisch verweichlicht, die Deutschen zornwüthig und voll unsaubrer Ausdrücke, die Normannen eitel und aufgeblasen, die aus dem Poitou unredlich und geizig, die aus Burgund roh und dumm, die aus der Bretagne oberflächlich und unbeständig, die Lombarden filzig und feig, die Römer aufwieglerisch und gewaltthätig, die Sicilianer tyrannisch und grausam, die Brabanter blutdürstig und mordbrennerisch, die Flamänder verschwenderisch, üppig und sittenlos." Unter letzterem Gesichtspunct, als Hülfsanstalten für die Facultäten, d. h. als Schulen betrachtet, stehen sie nicht selbständig da, sie ertheilen nur vorbereitenden Unterricht oder Nachhülfe in allen den allgemeinen Fächern, die der höhere Unterricht voraussetzt. — Außer diesen Colléges, die aber nur in Paris häufig waren, leiteten die Universitäten in diesem Zeitabschnitt auch einzelne selbständige Mittelschulen, jedoch meist ohne Pensionate. Diese Anstalten machten sich allmählich in den Hauptsitzen der Universitäten sowie in andern größeren Städten unentbehrlich, weil die Bedürfnisse des Lebens und des Verkehrs Schulkenntnisse bei immer mehr Schichten der Nation forderten. Sie waren nichts anderes als kleinere Lateinschulen, in denen man nach dem Lateinlesen und Schreiben hauptsächlich Grammatik trieb und so viel möglich auf etwaige höhere Studien vorbereitete. Die rein klerikalen Anstalten, d. h. die bischöflichen Seminare und die Klosterschulen, erfuhren in diesen Zeiten, wie es scheint, keine Veränderung. Ihrem ursprünglichen Zweck konnten sie freilich jetzt ausschließlicher nachstreben und der gedeihliche Aufschwung der Universitäten war Veranlassung genug zum Wetteifer.

Mit dem 14. Jahrhundert kommt die Zeit, wo der Adel und der sich emporarbeitende Bürgerstand anfängt, Sinn für Bildung und geistige Interessen zu zeigen, die Zeit, wo die Geistlichkeit aus denjenigen Ständen, die früher durchaus nur Empfangende oder Unempfängliche zählten, weitere Mitstrebende, und zwar bald in Menge, hervorkommen sieht. Die Zahl der Lernenden mehrte sich beträchtlich im ganzen Lande und dem entsprechend die der Universitäten, so daß in diesem Zeitabschnitt nacheinander folgende neue entstanden: Orléans, Cahors, Perpignan, Angers, Aix, Caen, Poitiers, Valence, Nantes, Bourges und Bordeaux, fast alle nach der Musteranstalt der Hauptstadt gebildet. Ebenso erheblich mehren sich die Gründungen von Colléges, besonders in der Hauptstadt, wo von 1316 bis gegen den Schluß des Jahrhunderts reichlich zwei Dutzend neue Colléges aufkamen, meistens für ärmere Schüler irgend einer Stadt oder Landschaft, alle schwach an Mitteln und mit der Zeit verarmend, alle auch Privatsache. Besondere Beachtung verdient wohl nur das Collége von Hubant, 1339, das für 6 Schüler vom 9.—16. Jahr eingerichtet wurde, und das 1370 gestiftete Collége von Presle, in dessen Kellern sich Peter Ramus in der Bartholomäusnacht versteckte, bald aber doch entdeckt und erstochen wurde. Was dieses Wachsthum der universitätischen Anstalten an Zahl, an Einfluß und Ansehen bei der Nation besonders erfreulich macht, ist die wichtige Thatsache, daß dasselbe vornehmlich durch das französische Königthum bewirkt wurde. Besonders von Philipp dem Schönen an erkannten diese in den Universités und Colléges die einflußreichen Bildner und Lenker wie der Jugend der mittleren und oberen Stände so der ganzen öffentlichen Meinung, und deßhalb versäumten sie keine Gelegenheit, ihnen durch Schutz und Wohlthaten Beweise der Gunst zufließen zu lassen und sie ganz auf die königliche Seite zu bringen. Ein kluges Verfahren und doppelt ergiebig im Jahrhundert der großen päpstlichen Uneinigkeit, der Kirchenhändel, des sinkenden Ansehens der Kirche. Nachdem es aber gelungen war, die verschiedenen Bande, welche die gelehrten Schulen noch an die päpstliche Auctorität knüpften, erst zu lockern, dann zu lösen, verringerte die Regierung den seitherigen priesterlichen Einfluß auf dieselben und so sehen wir vornehmlich seit Ludwig XI. (1461—1483) das ganze gelehrte Schulwesen Frankreichs, der Kirche wenig ergeben, unter die königliche Macht gestellt. Das einfachste Mittel, den Bischöfen alle und jede Gelegenheit zur Einmischung abzuschneiden, war die Entziehung der Jurisdiction ge-

wesen, welche ihnen seit Philipp August kraft des Universitätsprivilegiums über die gelehrten Schulanstalten zustand. Und diese erfolgte schon durch Philipp von Valois (1328—1350) gegenüber der Universität von Paris. Zu dem großen Ansehen, in dem damals die gelehrten Schulen standen, hatte freilich jene Anstalt auch weitaus am meisten beigetragen, ja in dieser Periode verlebte sie ohne Zweifel ihre glänzendste Zeit, weil zu dem mehrhundertjährigen wissenschaftlichen Ruhm damals auch noch eine gewichtige politische Stellung hinzukam. Zweimal nämlich trat sie aus den engen Schulwänden und dem winkeligen Straßengewirr des linken Seineufers auf die welthistorische Bühne hervor: auf den Ruf des Königs das einemal, um der Kirche aus dem unheilvollen Doppelpapstthum durch versöhnende Weisheit herauszuhelfen; von Patriotismus getrieben das andremal, um in dem durch die englisch-französischen Kriege zerrütteten Vaterland wieder Frieden zu stiften. Und weil die Doctoren der Pariser Universität bei beiden Gängen ins praktische Leben und diplomatische Verhandeln den Takt nicht verloren und sich nicht überhoben, weil sie im Gegentheil dort mit maßvoller Weisheit und hier mit dem Beispiel des Gehorsams auftraten, so trugen beide Missionen nur zur Vergrößerung des Ruhmes ihrer Anstalt bei, machen es aber auch erklärlich, wie die gelehrte Körperschaft dem bischöflichen Hirtenstab ins künftige nicht mehr unterstellt sein wollte.

Daß in solchen aufgeregten Zeitläufen das Lehren und Lernen nicht immer in gleichmäßiger Ruhe geschehen konnte, daß vielmehr das freie Schülerleben durch die genannten kirchlichen und nationalen Kämpfe vielfachen Verirrungen preisgegeben war, ist leicht zu begreifen. Um nun bei der großen Ungebundenheit der Schüler in Rücksicht auf den Schulbesuch im Lehrgeschäft nicht gehindert zu sein, verlegten die Lehrer der Universität allmählich ihren Unterricht dahin, wo sie immer auf eine bestimmte und fleißige Zuhörerschaft rechnen konnten, in die Studirsäle der Collegia. Dadurch wurden diese, die ursprünglich landsmännische Asyle und Nachhülfeschulen der Universität gewesen, nach und nach zu selbständigen Anstalten für vollständige gelehrte Schulbildung, also aus Nebenanstalten der Universität die Mittelpuncte wissenschaftlichen Strebens. Leider erfolgte damit kein Fortschritt in der Entwicklung der Schulen, vielmehr betrat man dadurch eine irrthümliche Bahn. Das, was ganz zweckmäßiger Weise angefangen hatte sich zu trennen, nämlich Facultäts- und Gymnasialunterricht, führte man so wieder mehr in einander über und um diesen Preis war der ruhige Fortbetrieb der Universitätsstudien theuer erkauft. Auch sonst entsprach die innere Entwicklung des Bildungswesens dem äußeren Gedeihen der Anstalten nicht ganz, des öfteren stand beides im umgekehrten Verhältnis zu einander. Zwar fehlt es nicht an Beweisen dafür, daß man oft mit Erfolg anfieng, Inhalt und Form der Lehrfächer von der herkömmlichen theologischen Auffassung zu befreien, die in alle und jede Wissenschaft eingedrungen war, und daß man eine selbständigere Behandlung der Humaniora gewinnen wollte; aber das sind leider nur die vereinzelten Versuche und die verhallenden Rufe eines Gerson und eines Clemangis, vielmehr man muß sagen: gerade wie die Theologie dieser Periode zu einer höchst unerquicklichen geist- und genußlosen Scholastik verdorben war, so gieng auch das Studium der lateinischen Literatur in Wortspaltereien und Spitzfindigkeiten auf und zeitigte in dem überaus rohen geschmacklosen Stil nur widerwärtige Früchte. Auch für die geistlichen Seminare und Mönchsschulen hatte das sinkende Ansehen der Kirche, die Entsittlichung des Klerus und der verfallende Glaube schlimme Folgen; die nachwachsende Geistlichkeit misachtete sogar die Wissenschaft und that in ihren Parochien daher auch selten etwas für das Unterrichtswesen. Eine Ausnahme findet nur für die bürgerliche Bevölkerung der größeren Städte des Landes statt, wo, wie schon bemerkt, einige Unterweisung in den Schulelementen durchaus Erfordernis wurde. Hier leitete im gedachten Zeitraum auch die Geistlichkeit petites écoles, d. h. kleine lateinische Schulen für die Parochie, also ähnliche Anstalten, wie die universitätischen Mittelschulen. Ueber die von Paris ist Näheres aus einem Reglement bekannt, das die Jahreszahl 1357 trägt.

Daraus ist zu entnehmen, daß der grandchantre von Notre Dame die Parochialschulen der ganzen Stadt unter sich hatte, daß die Lehrer nur Knaben, die Lehrerinnen nur Mädchen unterrichten durften, daß Schulgeld an die Lehrer bezahlt, aber von ihnen auch die venia docendi jedes Jahr aufs neue gegen Gebühr beim Vorstand geholt werden mußte. Aus einer Hauptversammlung endlich, welche diese Pariser Lehrer und Lehrerinnen im Jahr 1380 hielten (vielleicht die älteste Lehrerversammlung christlicher Zeitrechnung), ersieht man, daß es damals in der Hauptstadt der ersteren wenigstens 41 gab, darunter manche mit dem Grade eines bachelier oder maître-ès-arts, und der letzteren 22, im ganzen also wenigstens 63 Lehrer und Lehrerinnen für Parochialschulen in Paris. Diese Verfassung des hauptstädtischen Volksschulwesens dauerte in den Hauptzügen volle 3 Jahrhunderte fort. Erst 1699 kam für jede Pfarrei eine école gratuite oder de charité zustande; dadurch wurden die Schulen des grandchantre zu Fall gebracht, die Pfarrschulen selber aber von der großen Revolution später auch verschlungen.

III. **In der neuen Zeit.** Der Reformation gieng bekanntlich der Humanismus voraus, die lebendigere, mehr objective Erkenntnis der alten Civilisation, und vornehmlich der griechischen Literatur und Philosophie. Wenn derselbe in Frankreich einen geringeren Einfluß ausgeübt, die Träger der geistigen Interessen weniger nachhaltig gefördert und besonders das gesammte Unterrichtswesen viel minder gehoben hat als in andern Ländern, so liegt der Grund davon nur darin, daß bei dem französischen Volke die Reformation nicht durchdrang. Schuf jener durch die Auffindung neuer Standpuncte auf dem Boden der Wissenschaft, durch die Erwerbung zuvor ungekannter schöner Provinzen im Reich des Geistes die Elemente einer intellectuellen Verjüngung, so sprach diese das unerschöpflich folgenreiche christliche Princip der Individualität wieder aus und pflanzte so die edelsten Keime neuer Lebenskräfte in Gemüth und Geist der Völker. Deshalb sieht man in Holland, im evangelischen Deutschland, und wo sonst die große Verbesserung der Kirche bleibenden Eingang fand und mit dem humanistischen Streben zusammentraf, die Renaissance auch ihre Weihe empfangen, das neue Geistesleben geadelt und gekräftigt und das frischeste Treiben im hohen und niederen Unterricht. Zwar finden wir, daß dieses Princip des Selbersuchens, Selberdenkens und Selberglaubens auf Grund der heiligen Schrift im 16. Jahrhundert auch in Frankreichs Geistesleben eingedrungen ist; daher unter Franz I. und seinen Söhnen bis 1572 so mancherlei Bestrebungen, um Gewissensfreiheit und reineren Glauben zu erringen, daher die vielen Versuche mit und in einem neuen Glauben zu schönerer Entwicklung der Wissenschaften zu gelangen. Aber allmählich breitet sich die starre Macht des Romanismus wieder aus und, allem selbständigen Geistesleben durchaus feind, bekämpft sie mit allen Waffen das Princip der Individualität, den lebendigen Quell aller und jeder Geistes- und Gemüthsentwicklung wie im Staat so in der Kirche und in der Schule. So erzeugt der Humanismus in Frankreich wohl eine vortreffliche Renaissance der Kunst, aber keine auf den Grund reichende und andauernde geistige Verjüngung, wohl vereinzelte große Gelehrte und reiche Geister, aber keinen Aufschwung der gelehrten Unterrichtsanstalten, noch weniger die Anfänge des Volksunterrichts; ja, genau besehen, beschränkt sich sein ganzer Einfluß auf das Unterrichtswesen dahin, daß man vom allerstarrsten Silbendienst in Grammatik und Auctoren einiges aufgab, im übrigen aber fast ebenso bildungslos wie zuletzt und ebenso beharrlich wie zuvor die alten Geleise breiter und breiter trat. Jegliche freiere selbständige Bewegung in der Wissenschaft wurde angefeindet, und die Gegner der scholastischen Philosophie und der päpstlichen Traditionen hatten denselben Haß zu erfahren wie diejenigen, welche eingewurzelte Schäden im Unterrichtswesen angriffen. Weil nun Geistesfreiheit und wahrhafter Humanismus weder beim Klerus noch in den Universitäten aufkamen, so kamen und siegten die Jesuiten und wer durch die Reformation nicht hatte gehoben werden können, mußte fortan durch die heftigsten Gegner derselben sich weisen und meistern lassen. Da aber durch sie im Unterrichtswesen keine innerlichen

Verbesserungen geschaffen, vielmehr die Principien der mittelalterlichen Scholastik dem Wesen nach in der Schule herrschend erhalten wurden, so ist es nicht zu verwundern, daß Frankreich vom 16. Jahrhundert an, obschon politisch Deutschland gegenüber sich erhebend, in den eigentlichen Geisteswissenschaften und damit auch im Unterrichtswesen, nur langsam voranschritt, und daß Universités wie Colléges jedenfalls hinter den deutschen Bildungsanstalten auffallend zurückblieben. Sehen wir uns diesen unglückseligen Entwicklungsgang nun des genaueren an, und zwar um so mehr, als hier die Grundelemente und die wirkenden Kräfte zu Tage treten, welche später aus Frankreich ein Land des Romanismus und der unbefriedigenden Revolutionen gemacht haben, wie wir es heute sehen.

Hauptsächlich die Universität von Paris erscheint in dieser Zeit in sehr ungünstigem Lichte. Franz I. hatte im Jahre 1529 in Paris, aber außerhalb der Universität, das Collége de France gestiftet, eine Staatsanstalt für humanistischen Unterricht, weil er mit den philologischen und philosophischen Leistungen der pedantischen scholastischen Pariser Professoren sich nicht begnügen konnte. Es glückt ihm, mehrere treffliche Gelehrte im In- und Ausland für die neuen Lehrstellen zu gewinnen. Die alternde Universität fürchtet jedoch diese Concurrenz, die neuen Methoden und den freieren wissenschaftlichen Sinn der dortigen Professoren und bewirkt, daß das Parlament im Jahre 1533 les liseurs du roi, d. h. die Professoren des Collége de France wegen Ketzerei verhört, weil sie in ihren Vorträgen, zu denen jedermann der Zutritt offen stand, die heilige Schrift in die französische Sprache übersetzt und gedolmetscht hatten. Bald geht die Universität noch weiter. Sie macht sich zur Genossin der Glaubensgerichte, stößt ihre freisinnigeren Mitglieder von sich, setzt sich für Censur der Theaterstücke und der Bücher in Thätigkeit, und thut, was sie immer vermag, um von den Bildungsstätten der Jugend alle jene gottlosen Lehrer fern zu halten, in denen man etwas von geistanregenden neuen Methoden und vom wahren Humanismus verspürt, desgleichen alle Bücher mal sentant de la foi, d. h. besonders die heilige Schrift. Da sie selber aber in scholastischer Starrheit nicht das Mindeste zur Hebung des wissenschaftlichen Sinnes unter den Schülern erreicht, so geht mehr und mehr die Pariser Universitätsjugend, die ja ohnedies stets genußsüchtig sich gezeigt, jedes edleren Strebens verlustig und verfällt in Ausschreitungen und verbrecherische Excesse, wie sie zuvor auch in der verschrieensten Zeit nie vorgekommen waren. Die in den Provinzen treibt es nicht viel besser, und vom Faulenzen und Spielen, vom schandbaren Zechen und tollen Duelliren derer in Orleans, Angers, Poitiers, Bordeaux und Toulouse legt Rabelais ein kräftiges Zeugnis ab. Seinen Höhepunct erreichte das in den Jahren 1548—1558. Weder Prévôt und Parlament richteten in Paris etwas aus, noch auch der Rector und die Principale. Weil letztere gestehen, daß sie nicht mehr über die jungen Leute Herr werden, so legt sich zuletzt die königliche Macht mit ihren Soldaten ins Mittel, ein unwidersprechliches Zeugnis dafür, daß die Universität in der Feindschaft gegen das neue Geistesleben sich selbst bekämpft, daß ihre Lebenskraft im Abnehmen begriffen sei und daß sie sowohl äußerlich als innerlich Rückschritte gemacht. Nachdem aber einmal dieser Stand der Dinge eingetreten war, konnte es dem mehr und mehr wachsenden Königthum nicht schwer werden, dem kleinen pädagogischen Staat die äußere Selbständigkeit noch weiter zu schmälern. Das geschah, und bald machte man nicht nur aus dem Rector der vorher unabhängigen Corporation eine Art Vollmachtträger und Beamten des Königs, sondern man sah auch von da an die Leitung der übrigen Universitäten, ja des gesammten öffentlichen Unterrichtswesen als eine Sache der Staatsregierung an. Als sodann unter der Regierung Heinrichs IV. die Selbstverwaltung der Pariser Universität noch weiter erschlaffte, ließ man sich von neuem unter die Arme greifen, und auf diesem Wege verwandelte sich seit 1600 der Rector vollends in einen Beamten des Königs und sein ganzes Verwaltungsgebiet kam unter ein königliches Reglement. Dasselbe hob zwar etliche schlimme Misbräuche auf, brachte Ordnung in allerlei äußerliche Verhältnisse, war aber nicht im Stande ein neues inneres Leben zu

pflanzen. In der Reihe der äußerlichen Mittel erscheint unter andern 1629 jenes Privilegium, das den Universitäten ausschließlich das Recht verlieh, auf die akademischen Grade vorzubereiten, so daß niemand zu einer Staatsprüfung zugelassen wurde, der nicht durch ein Studienzeugnis nachweisen konnte, daß er wenigstens 3 Jahre an einer Universität Unterricht empfangen habe. Zum Glück für das französische Staatsschulwesen, denn als solches läßt sich die Gesammtheit der Universitäten sammt den Colléges und Mittelschulen des Landes jetzt ansehen, war seit 1564 der Jesuitenorden als sehr gewichtiger Concurrent im Lehr- und Erziehungsfach in Paris wie in den Provinzen aufgetreten, und der Eifersucht der Staatsanstalten gegen die außerhalb der Universitäten stehenden Schulen dieses Ordens ist es vornehmlich beizumessen, wenn diese selber nun auch wieder einige Fortschritte machen. Von 1594—1603 mußte der Orden zwar das Land meiden und erst 1618 durfte er wieder zu unterrichten anfangen; aber schon 1643 sahen sich die Väter wieder sosehr in Gunst, daß sie von neuem um den Mitgenuß des Universitätenprivilegiums von 1629 sich bewerben konnten. Die Universitäten wehrten sich dagegen noch einige Jahrzehnte, aber hundert Jahre nach seinem ersten pädagogischen Auftreten in Paris, im Collége Clermont (jetzt Collége Louis le grand), sah sich der gewandte Orden an seinem Ziel: Ludwig XIV. hatte die jesuitischen Anstalten unter seinen Schutz genommen, ihnen auch die gewünschten Privilegien zuerkannt, und so waren Loyola's Jünger trotz Collége de France und aller Universités trotz der andern Orden wie der gallikanischen Gesinnung der Geistlichkeit, nicht bloß in der Hauptstadt, sondern in der größeren Hälfte des Reichs die Herren des Unterrichts (vgl. auch d. Art. Benedictiner Bd. I, 549 ff.). Die Fortschritte, welche die andern Schulen durch die jesuitischen machten, sind nicht zu verkennen: die Lehrer wurden eifriger, befleißigten sich ansprechenderer Methoden und weckten mehr Sinn für wissenschaftliche Bildung; ebenso wurde der Kreis der Unterrichtsfächer erweitert und auch mehr Rücksicht auf die Ansprüche des Lebens genommen. Gleichwohl konnte diese Einwirkung keine nachhaltige Verbesserung bei den andern zur Folge haben wie sie auch bei sich selber nur selten wahrhafte Geistesbildung zu erzeugen vermochten. Denn trotz allem klugen Nachgeben und Gewähren wurde eben doch im Unterricht das Element des Suchens und Untersuchens, das Recht der Individualität, im Princip nicht zugegeben, trotz geläufigem Lateinischreden kein wahrhafter Humanismus gepflegt, sondern nur die mittelalterliche scholastische Denk- und Anschauungsweise; und da man eigentlich vielmehr Glaubenseifer gegen die Akatholiken als wahren kirchlichen Sinn bezweckte, vielmehr vollkommenen passiven Gehorsam als aufrichtige Frömmigkeit verlangte, so unterblieb in ihrer Erziehung auch die Belebung des religiösen Gefühls. — Die geistlichen Seminare giengen während dieser Periode auf den alten Bahnen in der alten Weise fort, bis gegen die Mitte des 17. Jahrhunderts die Professoren des Jesuitenordens auch hier die Leitung an sich zogen und die Benedictiner, Barnabiten, Oratianer u. a. zurückdrängten. Von größerem Eifer der Geistlichen für den Jugendunterricht in den ländlichen Gemeinden kann im allgemeinen nicht berichtet werden, doch finden rühmliche Ausnahmen statt, sowie auch zu lesen ist, daß manche ihrer Schulen über die Elemente des Lesens und Schreibens hinausgehen, sich aber alsdann von den eifersüchtigen Universitäten zurückweisen lassen müßen. An den Parochialschulen in den Städten ist keine Veränderung vorgegangen, außer der, daß seit 1613 die Oratorier in ihnen thätig sind und durch stillen Berufseifer und gottesfürchtige Gesinnung Gutes wirken. Zu eigenen öffentlichen Schulen brachten es die Protestanten trotz ihrer Bemühungen nur selten; denn in den meisten Fällen verweigerte ihnen die katholische Parochialbehörde jegliche Erlaubnis zum Schulehalten, woher es kam, daß nicht selten zu den écoles buissonnières (Heckenschulen) Zuflucht genommen wurde.

Mit dem Schluß des 17. Jahrhunderts kommt nun doch die Zeit, in der die französische Wissenschaft und theilweise auch das Schulwesen, d. h. das öffentliche, die

Scholastik überwindet, indem die Philosophie von Descartes die mittelalterliche Todte begräbt. In Deutschland ist man ihrer losgeworden durch das Eindringen in die lateinische und griechische Cultur und durch die Grundsätze der Reformation; in Frankreich durch Aufstellung des Princips der Anschauung und durch die mathematischen Grundzüge und Operationen einer Philosophie. Die Einfachheit seiner Logik, die augenfällige Gliederung, die Uebersichtlichkeit und die Klarheit der Anschauung, die das cartesianische System auszeichnen, dienten dem französischen Geist vortrefflich, um von den willkürlichen Traditionen und äußerlichen Regeln der alten Schulwissenschaften zu den Objecten selber vorzudringen, die Fictionen und leblosen Abstractionen zu verlassen und auf dem Wege der Untersuchung zum Verständnis der Gegenstände zu gelangen. Eingang in die Schule fand dieses neue System des Erkennens zuerst durch die Petites Ecoles von Portroyal, jenen interessanten 1643 von Jansenisten in und bei Paris gegründeten Privatgymnasien. Die Leiter und Lehrer dieser kleinen Anstalten, ebenso geistvolle und feingebildete, als sittlich ernste Männer, entdecken in der That, auf dem Boden des Cartesianismus stehend und an der Hand des formalen Princips voranschreitend, die Hauptstücke einer naturgemäßen, einfachen und rationellen Methode, verfassen werthvolle Schulbücher in diesem Sinne und stellen in ihrer Praxis selbst ein Muster des bildenden Unterrichts auf. Von den Schulfächern, die durch sie in diesem Sinne getrieben und besonders gefördert wurden, ist zu nennen: der Muttersprachunterricht, der vor ihnen in den humanistischen Schulen Frankreichs nicht gekannt war, die Logik und das Griechische; überall dieselbe einfache Auffassung der Objecte, dieselbe klare Darstellung, ganz das, was in der eigensten Organisation des französischen Geistes als Bedürfnis und als Vermögen zu liegen scheint. Aber auch in Sachen der Erziehung sehen wir in diesen Gymnasialclassen von Portroyal zeitgemäße und ausgezeichnete Principien zur Anwendung kommen: da ist eine herzliche Liebe zur anvertrauten Jugend, die man einzeln ins Auge faßt und im Herzen trägt, mütterlich pflegt und väterlich leitet, da ist eine fromme selbstlose Hingebung für die Interessen der Zöglinge, lauter Erscheinungen, von denen man sowohl in den Staatsanstalten als in denen der Jesuiten nicht viel zu erfahren bekam. Aber gerade diese Arbeit an den Seelen und dieser Einfluß auf die Jugend machte die Männer und die Classen von Portroyal dem herrschsüchtigen Orden verhaßt. Er fand bald einen tief ketzerischen Zug in ihrer ganzen Sinnesart, bekämpfte unabläßig ihren evangelischen wie humanistischen Standpunct und ruhte nicht mit feindseliger Verfolgung und Verwüstung, bis ihre Schulen 1660 gänzlich zerstört waren. Trotz alles Hasses der Feinde setzte sich jedoch der Einfluß von Portroyal noch ziemlich lange fort, vermittelt einestheils durch die dort entstandenen classischen Lehrbücher, anderntheils durch die dort erzogenen oder von dort beeinflußten geistvollen Männer. Von den letzteren ist Rollin, 1661—1741, der berühmte Rector der Pariser Universität, derjenige, der am glücklichsten in den Fußtapfen der Männer von Portroyal gegangen ist. Seine Leistungen für die Humaniora, besonders auch für den Unterricht in der Geschichte, den er eigentlich zuerst in die Colléges brachte, und besonders sein Traité des études stempeln ihn zum größten Pädagogen, den sein Vaterland in den letzten Jahrhunderten hatte. Leider wurde nachher in seinem Sinne nicht weiter gewirkt, aber besonders ließ man die erziehlichen Grundsätze der Portroyalisten völlig unbeachtet. Ueberhaupt beschränkt sich der Fortschritt, den die Pädagogik in Frankreich durch Descartes und die Petites Ecoles von Portroyal thatsächlich erfährt, schließlich nur auf den Gewinn trefflicher formaler Methoden. Die Scholastik zwar schwindet, der wahre Humanismus jedoch stellt sich nicht ein. Die Jesuiten konnten ihn nicht bringen, sie gestatten ja dem Individuum weder sittliche Freiheit noch selbständige geistige Entwicklung; im Schüler pflanzen sie keinen Sinn für Wahrheit, keine herzliche Frömmigkeit und auch die Lehrer brauchen sich nicht durch lautere Religiosität hervorzuthun; daß sie geschickte und vollkommen gehorsame Werkzeuge ihrer Oberen seien, ist für Schüler und Lehrer die Hauptsache. In solchem Boden und in solcher Luft ist aber für den Humanismus kein Gedeihen.

In Portroyal war er heimisch und sein Lebensodem beseelte Unterricht wie Erziehung; daß er von hier aus nicht in die Staatsanstalten eindrang und eigentlich heutigen Tages noch nicht darin waltet, war und ist das unselige Werk des Jesuitenordens. Auch von anderer Seite her wurden die Fortschritte im französischen Unterrichtswesen namhaft erschwert. Was seit Ludwig XIV. in allen Gebieten des Staatslebens sich geltend machte, das Reglementiren bis ins kleinste, das Aufsaugen aller kleinen Selbständigkeiten durch die obersten Regierungsorgane, das zeigte sich auch im Gebiet der Erziehung und des Unterrichts, also auf dem Felde, wo die freie Persönlichkeit und die eigene Verantwortlichkeit die wirkungsreichsten Kräfte erzeugen. Hemmt man dagegen die Einzelentfaltung in der lehramtlichen Thätigkeit, macht man Erzieher und Lehrer möglichst wenig selbständig, so verringert man von selbst in ihnen die lebendige Theilnahme und den Eifer um das Gelingen; die Talente bleiben mehr und mehr dem Lehrerstande fern und die Schulen gerathen allmählich in ein oberflächliches mechanisirendes Treiben. Dieser allgemeine Erfahrungssatz bewährte sich nun auch in Frankreich und leider in kurzer Zeit schon in auffallend starkem Grade. Die Regierung sah diese Uebelstände des öffentlichen Unterrichts entstehen und wachsen, kam aber nicht so weit, Abhülfe zu schaffen. Alles was sie that, bezog sich nur auf Außendinge. So wurde in der ersten Hälfte und besonders gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts unter den Colléges mehr Zusammenhang hergestellt, ein allgemeiner Studienplan entworfen, neue Lehrfächer eingeführt und auch die wissenschaftliche Bildung der Lehrer etwas gehoben. Die Centralisation des Unterrichtswesens in Paris, d. h. die amtliche, nahm also jetzt ihren Anfang; allerdings nachdem die Präponderanz der Pariser Universität und ihre maßgebende Wirksamkeit schon Hunderte von Jahren bestanden hatte. Turgot besonders trug sich mit dem Gedanken, sämmtliche 24 Universitäten des Königreichs und alle Colléges royaux in Einer gemeinsamen Organisation unterzubringen; aber sowohl der Klerus als die Parlamente stemmten sich gegen diese unerhörte Neuerung. Der Minister mußte seinen Plan aufgeben, und so blieben die 24 Universitäten unabhängig von einander, hier einem Bischof, dort einem Parlament unterstellt, jedes in seinen geschichtlich gegebenen Verhältnissen, seinem besonderen Lehrpersonal und seinem den örtlichen Bedürfnissen und Umständen entsprechenden Unterricht. Ebenso setzten auch die Colléges ihr ziemlich selbständiges Dasein und Wirken fort; freilich durchaus im althergebrachten Sinne; denn die Hüter, Leiter und Herren des gesammten mittleren und unteren Unterrichtsgebietes, die Doctoren der Sorbonne, die Jesuiten und die ganze hohe und niedere Geistlichkeit, sorgten einmüthig dafür, daß alle Methoden und Erziehungsgrundsätze unabänderlich in den gewiesenen Geleisen sich bewegten und weder Claude Fleurys noch Rollins methodische Winke hatten die rechte Würdigung gefunden, von Montaigne aber hatte man sich unwillig abgekehrt.

So blieben also bis ans Ende die Zustände in den Schulen und Erziehungshäusern gleich unerquicklich. Daher die Leblosigkeit und Schwäche, die Verkehrtheit oder Wirkungslosigkeit der ganzen damaligen französischen Pädagogik, gegen die Rousseau so treffend eifert. Sie hat zur Katastrophe von 1789 mittelbar aber wesentlich beigetragen, insofern sie in die Familien und die Gesellschaft überwiegend nur äußerlich geschulte, geistig abgestorbene und in Ansehung der Religion mindestens indifferente junge Leute geliefert hat.

IV. **In der neueren Zeit.** Die Bestrebungen der großen Revolution konnten aus eben diesem Grunde die Pädagogik und das gesammte Schulwesen der Nation nicht unberührt lassen. Zunächst beabsichtigt man eine Reform dadurch, daß man es aus den geistlichen Händen reißt und die Grundsätze von 1789 in alle Unterrichtsanstalten hineinpflanzen will. Ein Schulplan um den andern, eine Organisation des öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesens nach der andern tritt zu Tage. Talleyrand läßt 1791 durch die Constituirende alle öffentlichen Bildungsanstalten ausschließlich dem Staat überantworten, gewährt jedem das Recht auf Unterricht, so wie er auch bei jedem die Erlaubnis des Lehrens oder der Gründung von Unterrichtsanstalten nicht

von irgend einer behördlichen Erlaubnis oder Willkür, sondern lediglich von der Beobachtung der allgemeinen Staatsregulative über das Unterrichtswesen abhängig macht. In den Primar-, Secundar- und Departementalschulen, die er entwirft, soll aber nur allgemeine Bildung angestrebt werden. Sein Plan kam nicht zur Ausführung. Das Jahr darauf bot der Philosoph Condorcet, unter der Herrschaft der Legislativen, einen neuen Entwurf, und in ihm geschieht durch Bürgerschulen und eine Art Realgymnasium ein bedeutender Schritt in den Realismus hinein; denn Mathematik und Naturwissenschaften treten in erster Linie auf und mit einer oberflächlichen Kenntnis des Lateins zum Exponiren glaubt man genug erreicht. Man sieht, die Reformer verlieren den Halt und gerathen auf abschüßige Wege. Auf diesen bewegten sich leider die verschiedenen Systeme des nachherigen Nationalconvents weiter. Keines zwar trat ins Leben, aber jedes trug dazu bei, den seitherigen Bestand der Schulanstalten und der pädagogischen Erkenntnis immer tiefer zu erschüttern. Zuletzt strebte man, über alles Reformiren hinweg, zur völligen Zerstörung des Alten, wie dort in Staat und Gesellschaft, so hier in der Schule. Der Convent hob in der That 1792 alle Colléges und alle Facultäten in ganz Frankreich auf, beschloß auch den Einzug ihres Vermögens und vernichtete so im Namen der Freiheit sämmtliche Bildungsanstalten mit all ihren corporativen Rechten und ihren Gütern. Nachdem diese That gethan, rief man über den zertrümmerten Bau des öffentlichen Erziehungswesens hin die Freiheit des Unterrichts aus für jeden Citoyen, der nach den vom Convent genehmigten Schulbüchern lehren wollte. Der Fall des Monopols that aber keine Wunder; es entstanden nur wenig Privatschulen, solche mit höheren Unterrichtszielen gar keine. Um nun das Erziehungswesen im großen und kleinen nicht länger verödet liegen zu lassen, legt der Convent selber Hand ans Werk. Im Mai 1793 und November 1794 decretirt er Primarschulen in allen Gemeinden von 1000 Seelen und darüber und spricht die Schulpflicht im Princip aus sammt der Unentgeltlichkeit. Weil er aber hiezu kein Lehrerpersonal hatte, auch keines sich erziehen konnte, blieben diese Decrete todtes Papier. Er that zwar sonst noch manchmal einen glücklichen Griff, aber vor lauter Reorganisationen und endlosen Anfechtungen des eben erst Beginnenden kam nur selten Befriedigung durch und Vertrauen in seine Schöpfungen. 1794 wurde die Ecole centrale geschaffen, später und noch heute Ecole polytechnique genannt, eine realistische Hochschule für Ausbildung von Militäringenieuren; der berühmte Monge, ihr Organisator, war auch ihre Zierde und schuf hier die Géométrie descriptive. Im folgenden Jahre, 1795, entstand die Ecole normale, ebenfalls in Paris, ein Seminar zur Ausbildung von Gymnasiallehrern; doch schon nach einem Vierteljahr wurde sie wieder aufgegeben. Um dieselbe Zeit sollte auch für die begrabenen Colléges Ersatz geleistet werden: Das Directorium decretirte daher für den ganzen Umfang der Republik 100 Centralschulen, eine Art Misbildung von Realgymnasien, die auch wirklich nicht geriethen; die Vorträge der Professoren waren zu hoch, die Schulzucht mangelte gänzlich und die Einrichtungen entsprachen den Bedürfnissen im allgemeinen zu wenig. Im October 1795 erschien ein allgemeines Landesschulgesetz; aber es blieb ein todter Buchstabe, denn alle Organisationen ließen rathlos, solange die politischen Verhältnisse nicht wieder in ein festes Geleise gebracht waren. Kaum war jedoch dies durch die Directorialregierung geschehen, so wurden da und dort im Lande Privatschulen eröffnet, um ungestört von staatlicher Reglementirung das Bildungsgeschäft an der städtischen Jugend wieder aufzunehmen; natürlich vorherrschend nach den Grundsätzen der Zeit vor 1789, doch auch mit Zugeständnissen an den immer unabweislicher gewordenen Realismus. An diese Zeichen der Umkehr knüpfte auch das Consulat seit 1800 an und gründete 4 große Colléges in Paris, Versailles, Fontainebleau, St. Germain, ebenso in Compiègne ein Realgymnasium, in dessen Organisation man wohl zum erstenmal das System der Bifurcation durchgeführt sieht. Vom Jahre 1802 an drängt die Staatsbehörde das Revolutionsschulsystem immer erfolgreicher weg. Die gebieterischen Bedürf-

nisse des Lebens nöthigten aber alle, Familie und Kirche, Gemeinde und Staat zum thatkräftigsten Zusammengehen: die Schule wird also wieder an die Kirche gebaut, feste Grundpfeiler sollen das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen stützen, nachdem es 10 schreckliche Jahre lang dem Zerstörungswerk und den Experimenten der Unerfahrenheit, zuletzt gar der Roheit und Gottlosigkeit preisgegeben war. Im J. 1803 wurde in Paris die medicinische, 1804 die juristische Facultät wieder hergestellt, ebenso die Ecole de pharmacie geschaffen, auch die Frères wieder in ihre Thätigkeit an den Volksschulen eingesetzt. Statt der früheren Colléges bekam man die Lycées. Sie machten sich besonders durch ihre Berücksichtigung der Mathematik und Physik bemerkbar; für die Inspection und die Programme derselben wurde mit Erfolg gearbeitet, und 1805 waren durch ganz Frankreich hin wieder 30 kaiserliche Lycées und 250 Colléges communaux in Thätigkeit. Aber jetzt hob die Regierung auch wieder die fast absolute Unterrichtsfreiheit auf und nahm von Stunde an das gesammte Schulwesen unter ihre strengste Aufsicht. Hierauf wurden die Beziehungen zu den bischöflichen Seminaren geordnet, und sodann sämmtliche Elemente des staatlichen Schul- und Erziehungswesens revidirt, um sie alle in einer großen Organisation zu vereinigen (vgl. d. Art. Belgien, Bd. I, 488).

Wie nämlich die Revolution den alten französischen Provinzen ihren seitherigen politischen Bestand genommen und sie zu einer staatlichen Einheit zu verschmelzen befohlen hatte, so hob Napoleon I. den 17. März 1808 die alten selbständigen Unterrichtskreise und Unterrichtsanstalten in seinem Reiche auf und faßte die zuvor unter sich nicht verbundenen einzelnen Lehrkörper des ganzen Landes in einer einzigen staatlichen Unterrichtscorporation, in der Université de France zusammen. Er schloß also in einen Rahmen, in eine einzige Université, das gesammte öffentliche Schulwesen ein, d. h. alle die seitherigen vielen Universités, alle und jede staatlichen Bildungsanstalten von den Primarschulen an aufwärts bis zur Ecole normale supérieure und den Facultäten, sammt allen von Laien gehaltenen Privatschulen und Pensionaten, dazu noch neben den Lehrern die Oekonomen der Lycées, überhaupt alle Beamten, die für das Unterrichtswesen angestellt sind. Außerhalb der Université de France befanden sich demgemäß nur die großen und kleinen bischöflichen Seminare. Ihren besondersten Charakter erhielt diese Schöpfung Napoleons einerseits dadurch, daß er ihr allein wieder das Unterrichtsrecht als Monopol zuschied, also niemand außer ihr Lehrberechtigung zugestand und jedermann mehr oder minder zwang, den Unterricht der Université anzunehmen und dadurch das ganze Erziehungs- und Unterrichtswesen zur Staatssache machte; andrerseits dadurch, daß er ihr möglichst wenig Autonomie ließ, vielmehr ihre ganze Gliederung so ordnete, daß jegliche Selbständigkeit oder individuelle Regung der Lehrer fast unmöglich, überhaupt alles unter eine und dieselbe Regel gebracht wurde. Zu dem Ende wurde das ganze Unterrichtswesen in das Netz einer trefflich zusammengreifenden nach der Hierarchie der römischen Kirche wohlgefügten Administration geschoben und alles und jedes, Schulbücher und Methoden, Personalangelegenheiten und Organisationen, einer bureaukratischen Centralleitung in Paris, dem Grandmaître und dem Conseil de l'Université de France übergeben. Die Université de France schloß also die treibenden Kräfte, wie sie in den verschiedenen Lebenskreisen des Volkes, in Familie und Gemeinde in Gesellschaft und Kirche, sich offenbaren, absichtlich aus, und stellte nur eine alles umfassende Administration des öffentlichen Unterrichts durch Staatsbeamte vor. Diese leiteten das ganze, doch nie nach eigener freier Entschließung oder in verantwortlicher Selbständigkeit; denn die Université sollte ganz und gar ein Werkzeug in der Hand der kaiserlichen Regierung sein. Und sie war es; ein unschätzbares, weil sie die Centralisation in typischer Reinheit und Vollkommenheit darstellte, weil nur sie das Monopol besaß, zudem im Stande war, die pädagogischen Traditionen treu zu bewahren, eine vollkommene Einheit des Unterrichts und eine durchgreifende Regelmäßigkeit der Schuleinrichtungen zu erzielen, von der man in der ganzen Ge-

schichte der Pädagogik sonst kein Beispiel findet. Aber eben diese Einheit mußte von neuem zum Mechanisiren führen, bald und häufig zur geistlosen Gleichförmigkeit, und weil nur die officielle Methode herrschen konnte, verharrte man in so vielen Stücken beim Alten und wurde oft stabil auf einem Gebiete, dessen Losungswort Entwicklung ist! Neben diesem unberechenbaren Nachtheil erwäge man noch die Gefahr und Widersinnigkeit, die darin lag, das Bildungsgeschäft in der Provinz von dem in ganz abweichenden Verhältnissen stehenden der hochcivilisirten Hauptstadt abhängig zu machen, also z. B. die Lycées und Colléges in der Bretagne und Vendée nach denen von Paris zu formen! So war das Ganze zwar ein scharfsinnig ausgedachter Mechanismus, hervorgegangen aus dem Grundgedanken einer durch und durch despotischen Politik, aber keineswegs eine lebensvolle wachsthumskräftige Organisation; wohl entsprechend den jesuitischen Ordens- und Schultraditionen, aber entfernt nicht den Principien einer humanen Pädagogik und daher in der späteren Zeit und bis heute den heftigen Angriffen ehrenhafter wie tückischer Gegner bloßgestellt. So lange Napoleon herrschte, war seine Université jeder Zeit dienstbar und gefügig; kaum war sie jedoch in den Händen der Bourbonen, so wußte sie zu widerstreben. Sie machte ihren Corporationsgeist geltend, trat gegenüber dem blind rückwärtsdrängenden Episkopat mit Eifer für Geistes- und Gewissensfreiheit auf, ja wuchs endlich zum Widersacher der Regierung heran. Dieses Ergebnis hatte die letztere geahnt; daher ihre Absicht, die eine Université wieder in 17 provincielle, wie vor 1789, aufzulösen; daher ihr Vorgehen gegen die Ecole normale, diesen Brennpunct freierer Geistesentwicklung für die ganze Université; daher die Formirung der Colléges royaux möglichst nach ihrer Gestalt im vorigen Jahrhundert. Weil jedoch alle Maßnahmen der königlichen Regierung nur zum Vortheil jener Schulen ausfallen sollten, welche die immer maßloser auftretende Geistlichkeit trotz des Monopols der Université zu gründen angefangen, und weil durch dieselben für die Freiheit auf dem pädagogischen Felde überhaupt keinerlei Gewinn zu erwarten stand, so trat man von den meisten Seiten mit Entschiedenheit gegen die Absichten der Regierung auf; und obschon der berechtigte Haß gegen die drückende Herrschaft der Université groß war, so war doch das Mistrauen gegen die Krone und das mit ihr eng verbundene Episkopat noch viel größer. Nichtsdestoweniger ließ jene es auch fernerhin nicht an Versuchen fehlen, sich die Auctorität im Unterrichtswesen zu verschaffen. Durch eine Ordonnanz vom 15. August 1815 nahm man der Université das Haupt weg, den Grandmaître und den Oberstudienrath, und übertrug die Befugnisse und Obliegenheiten beider einer königlichen Unterrichtscommission, anfangs aus 5, später aus 7 Mitgliedern bestehend. Das ganze öffentliche Erziehungs- und Unterrichtswesen blieb dabei nach wie vor dem Ministerium des Innern zugetheilt, jedoch so äußerlich, daß dieses in keinerlei Weise einen nachhaltigen Einfluß auf dasselbe sich verschaffen konnte. Die nächste Folge war, daß die neue Unterrichtscommission, oder vielmehr jedes einzelne Mitglied derselben, weil das leitende Centrum und das gemeinschaftliche Band fehlte, in der ihm zugewiesenen Abtheilung unumschränkter Chef wurde. Natürlich mußte so der Despotismus der einzelnen Oberstudienräthe größer und gehaßter werden, als es je zuvor der des ganzen Conseil unter der napoleonischen Regierung gewesen war. Im November 1820 wandelte man deshalb die königliche Commission von neuem in einen conseil royal de l'instruction publique um, dessen Präsidenten wieder das Nominationsrecht zufiel, machte letzteren zwei Jahre darauf nochmals zum Grandmaître de l'Université und durch die Ordonnanz vom 26. August 1824 zugleich zum Minister des öffentlichen Unterrichts und der geistlichen Angelegenheiten. Freilich halfen alle diese raschen Veränderungen, die zudem ohne viele nachtheilige Schwankungen durchs ganze weite Schulgebiet nicht gedacht werden können, einem Hauptübelstand nicht ab: dem nicht selten gewaltthätigen oder parteiischen Verfahren, der ungemessenen Selbständigkeit und sozusagen Unverantwortlichkeit jedes einzelnen Oberstudienraths in seinem Amtskreis. Das Verdienst, diesem Uebelstand zuerst entschieden begegnet zu sein, gebührt dem Unterrichtsminister Vatis-

menil, der im März 1829 der herrenlosen Oberstudienbehörde ein Haupt verlieh, indem er die Räthe sich selber unterordnete und ihren Beschlüssen erst durch seine Gutheißung Geltung zuerkannte. Um eben diese Zeit wurden auch Aenderungen finanzieller Natur in Aussicht genommen. Die Université hatte zur Zeit ihrer Stiftung ein eigenes Vermögen erhalten und seither ihr eigenes Budget geführt. Das sollte nun anders werden. Schon im August 1827 verlangte die Oberrechnungskammer und ihr nach bald auch die Regierung, Vermögensverwaltung und Budget der Université solle gleich dem der andern öffentlichen Dienste behandelt, also mit dem Staatsbudget vereinigt und ihre Positionen der Einsicht und Genehmigung der Kammern unterbreitet werden. Durch den Sturz der Bourbonen verzögerte sich die Ausführung dieser Maßregel noch um einige Jahre und erst 1835 trat sie ins Leben: eine höchst folgenreiche Aenderung und einer der wesentlichsten Schritte, um die Université de France aus ihrer ganz aparten Stellung herauszuschaffen. Doch brauchte es noch einiger andern, um diesen Staat im Staate aufzulösen. Es besaß ja die Université noch immer das Unterrichtsmonopol, das auch unter Louis Philipp schroff zur Geltung gebracht wurde. Die Charte zwar versprach ein Unterrichtsgesetz, auch ein Gesetz über Unterrichtsfreiheit, aber diese Paragraphen giengen nur theilweise in Erfüllung. Zwar gab Guizot schon den 18. Juni 1833 das Gesetz über den Primärunterricht, ein Werk, dem er sich mit ausgezeichnetem Eifer gewidmet, durch das er sich als Pädagogen, als Staatsmann und als Wohlthäter des Volkes erwies, und das der Unterrichtsfreiheit wenigstens auf primärem Gebiete einen genügenden Spielraum eröffnete. Ueber das mittlere Schulwesen wollte jedoch die verheißene Sonne nicht aufgehen, was von dem Klerus um so schwerer empfunden ward, weil, begünstigt von dem raschen Wechsel der Unterrichtsministerien, die Macht des Oberstudienraths wieder sehr zunahm. Die dreißiger Jahre hindurch ließ sich zwar die Geistlichkeit diese Herrschaft noch ziemlich ruhig gefallen; sie lebte, wie es ihre Aufgabe ist, ihrem seelsorgerlichen Berufe und ihren Seminaren, wünschte aber, um zu größerer Herrschaft über die Jugend der mittleren und oberen Stände zu gelangen, fort und fort Unterrichtsfreiheit. Diesem Streben traten die Liberalen entschieden entgegen, weil sie sich vor dem Einfluß der geistlichen Schulen und der in ihnen mehr und mehr sichtbar werdenden ultramontanen Pädagogik fürchteten und in der Université wenigstens den Hort der Gewissensfreiheit schützen wollten. Bald geriethen die beiden Richtungen schärfer aneinander und besonders seit 1842 trat der Klerus nachhaltiger und allgemeiner gegen den Oberstudienrath auf, dessen Competenz er bestritt, und gegen die Université, deren Monopol er durchaus zerstört wissen wollte, und so begann nun die erste große Agitation des Episkopats für Unterrichtsfreiheit. Hinter den Bischöfen arbeiteten freilich die Jesuiten; Fanatismus und Maßlosigkeiten aller Art traten im geistlichen Lager hervor und zeigten deutlich den eigentlichen bösen Kern und die gefährliche Richtung der ganzen Bewegung: In der Université bekämpfen sie die ganze neue Ordnung der Dinge, alle freiere Bewegung in Wissenschaft und Leben, der römische Katholicismus soll die geistliche Herrschaft über die ganze Nation erhalten. Man begehrt also Unterrichtsfreiheit nicht der Freiheit wegen, auch nicht für alle, sondern nur für sich allein, und hofft, auf diesem Wege die gesammte Jugend- und Volkserziehung und damit die Nation ausschließlich leiten zu können. Daher läßt die ultramontane Kritik an den Leistungen der Université auch gar nichts gutes mehr: Sie sei voller Unglauben und sittlicher Lauheit, alle Gewissenlosigkeit des gegenwärtigen Geschlechts und die ganze Krankheit des Materialismus habe man ihr zu verdanken; der Unterricht, die Schulbücher, das öffentliche und private Leben der Lehrer sowie auch ihre Schriften beweisen das genugsam. Die Philosophie der Université aber bilde die unsichtbare Grundlage dieser Uebelstände. Sie müße gänzlich verworfen und durch die katholische ersetzt werden, welche das Princip der freien Forschung allerdings nicht anerkenne aber auch nicht nöthig habe, vielmehr unter die Auctorität Roms sich stelle, sintemal die Kirche die Wahrheit nicht erst zu suchen brauche, da sie solche ja schon habe.

Also für das Unterrichtswesen von neuem die Scholastik des Mittelalters! Weil nun diese Kämpfe nimmer ruhten, und weil die römischen Ultras in ihren Ansprüchen sogar mit fast absoluter Unterrichtsfreiheit sich nicht zufrieden geben wollten, entstand gegen diese klerikalen Anmaßungen im Jahre 1845 eine große Aufregung des öffentlichen Geistes, und sie legte sich nicht eher wieder, als bis Papst Gregor XVI. in eben diesem Jahr für Frankreich die Aufhebung der Jesuiten als französischer Congregation verfügte. Nunmehr wurden auch die Forderungen der Bischöfe wieder gemäßigter. Der Unterrichtsminister Salvandy, nach Guizot wohl einer der thätigsten und verdienstreichsten, ein Mann von pädagogischer Einsicht, achtete es somit für weise und gerecht, seitens der Regierung ebenfalls versöhnliche Maßregeln zu ergreifen und gegründeten Uebelständen abzuhelfen. Demgemäß reorganisirte er im December 1845 den Oberstudienrath, und zwar in der Weise, daß neben den lebenslänglichen Räthen, welche durch die Bourbonen geschaffen worden waren, wieder zeitweilig ernannte zu sitzen kamen, damit durch sie im Collegium verschiedene Vorschläge und auch auswärtige Stimmen vernommen werden konnten. Dem ganzen französischen Schulwesen wollte er aber ganz vornehmlich dadurch zum Segen werden, daß er den einzelnen Aemtern innerhalb desselben und den Lehrern zu etwas selbständigerer Stellung und zu einem, wenn auch vorderhand noch sehr bescheidenen Maß freierer Bewegung im Berufe verholfen hätte. Aber aus Furcht vor der römisch gesinnten Geistlichkeit und ihrer maßlosen und finsteren Herrschaft wollten sogar die Liberalen nichts von weiterer Freiheit oder gar Unterrichtsfreiheit vernehmen; lieber noch mehr Zwang zur Einförmigkeit, lieber noch mehr Mechanismus und Despotismus von Seiten der weltlichen Université. Doch die Geistlichkeit, verstärkt durch die fanatisirte katholische Laienpartei, regte die Fragen immer aufs neue an; sie konnte und wollte das Monopol nicht länger in den Händen der Gegnerin wissen, um so weniger, als gerade damals auch die Finanzen derselben in schönster Blüte standen. Dies rief Salvandy's Aprilentwurf von 1847 hervor. Er räumt darin der Geistlichkeit für die Secundaranstalten dieselben Befugnisse ein, wie für die primären schon früher geschehen, also vornehmlich Inspection und Leitung des Religionsunterrichts, auch Vertretung in allen berathenden Unterrichtsbehörden; er bildet einen neuen Studienrath, eine über allen Parteien stehende Behörde, in der die Université nicht mehr ausschließlich vertreten ist, sondern neben ihr die Staatsregierung, die Bischöfe, die evangelischen Consistorien, das israelitische und die Privatanstalten, also einen Studienrath de l'instruction publique, und nicht mehr de l'Université. Die Jesuiten werden ausgeschlossen; von den Inhabern und Lehrern der Privatanstalten verlangt er weder Sittlichkeits- noch Fähigkeitszeugnis, sondern einzig die wissenschaftlichen Grade. Das certificat d'études erläßt er nicht, denn er will durch dieses Studienzeugnis zu regelmäßigen Studien in geordneten Anstalten nöthigen, sowie er überhaupt die Freiheit, nicht den Verfall des öffentlichen Unterrichts bezweckt. Den geistlichen Seminaren gestattet er Laienunterricht und nach Erfüllung der Gradbedingungen für die Lehrer an den beiden Oberclassen auch die Zulassung ihrer Schüler zur Baccalaureatsprüfung, wenn nämlich dem Ministerium von all den Seminaren, die sich dem Gesetz anschließen wollen, der Controle wegen die jährlichen Schülerverzeichnisse eingesandt werden. Aus dem ganzen Entwurf geht unzweideutig hervor, wie die Université allmählich aus ihrem starren Bann, aus ihrer unhaltbaren Stellung in eine natürlichere, gerechtere gebracht werden sollte, und daß der Minister eine geordnete Unterrichtsfreiheit für alle neben einem kräftig organisirten Staatsunterrichtswesen zu schaffen beabsichtigte. Leider trat nur der kleinere Theil des Entwurfs ins Leben; denn die Februarrevolution von 1848 schnitt all diese Bestrebungen zunächst entzwei. Daß in diesem und dem folgenden Jahre das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen von der Revolution in gewaltige Mitleidenschaft gezogen wurde und daß nach und neben Carnot auch gefährliche Tendenzen wiederum unheilvolle Experimente versuchten, ist im Wesen solch gewaltiger Volkserschütterungen und Staatsumwälzungen begründet. Die Ultramontanen

blieben natürlich während der politischen Stürme und Fluctuationen nicht unthätig; ihr altes Ziel, völligen Sturz des Monopols in der Université und Unterrichtsfreiheit in klerikalem Sinne und nur für die Klerikalen, behielten sie unverrückt im Auge, bis ihnen der Minister Falloux durch das tief eingreifende, ultramontane Gesetz vom 15. März 1850 das Gewünschte brachte. Der Oberstudienrath wird durch dasselbe neu, d. h. klerikal zusammengesetzt, die écoles secondaires und die petits séminaires der Geistlichen, die pensionnats primaires und das enseignement charitable der frères und soeurs bekommen viel freiere Bewegung und können nun mit denen des Staats rivalisiren; der Artikel 17 gar läßt Private, Congregationen und Associationen zum Unterricht zu; kein Wunder, daß die beiden letzteren von da an einen unerhörten Aufschwung nahmen, daß der Laienunterricht von Jahr zu Jahr zurück gedrängt wurde und in Wirklichkeit ein Stück Monopol des Klerus für den Primarunterricht zu Tage kam. Artikel 18 macht den Pfarrer zum Ortsschulinspector und Artikel 35 legt die Axt an die Schullehrerseminare Guizots. Durch dieses Gesetz ist thatsächlich das Monopol des unteren und mittleren Unterrichts gefallen, die ehemalige Corporation kein außerordentliches Glied mehr am Leibe des Staats, die Université nicht mehr Staat im Staate, sondern eine Staatsanstalt. Demgemäß wird am 22. August 1850 der Durchstrich ihrer Renten in dem Hauptbuch der Nationalschuld und die Vereinigung ihrer Domänen mit denen des Staats beschlossen. Was etwa von Trümmern der alten Einrichtung noch übergeblieben war, das fiel vollends durch das Gesetz vom 9. März 1852. Hatte die Université bis dahin wenigstens noch einige Schatten von einstiger Macht bewahrt, Candidaten präsentirt und sich theilweise selber ergänzt, so konnte nunmehr das Staatsoberhaupt, auf den Vorschlag des Unterrichtsministers hin, alle Höchstangestellten, Oberstudienräthe, Landesschulinspectoren, Rectoren der Akademien, Facultätsprofessoren, selber ernennen und entlassen und ebenso der Unterrichtsminister auf dem Gebiete des mittleren Unterrichts von ähnlichem Rechte Gebrauch machen. Ferner wurde die Oberstudienbehörde von neuem umgeändert und vornehmlich die permanente Section, das eigentliche Fachcollegium entfernt. Jetzt war die Macht der Université de France endlich dahin, der alte Studienrath, das Monopol, die Selbstverwaltung und das eigene Vermögen abgethan. In der Hauptsache freilich hatte man nur mit dem alten Mechanismus einen neuen vertauscht. Ob einen bessern? War jener nach jesuitischem Vorbild, aber mit Ausschluß der römischgesinnten Geistlichkeit, eingerichtet worden, so war dieser geradezu durch den Bund des kaiserlichen Despotismus mit den erklärten Parteigängern Roms entstanden; hatte die Université Napoleons I. hierarchische Formen, so wurden diese in der Université Napoleons III. zur Aufnahme und Förderung ultramontanen Wesens tauglich gemacht. Am 15. März fand die erste Sitzung der neuen Oberstudienbehörde statt und am 10. April wurde schon Fortouls umfassendes Unterrichtsgesetz unterzeichnet. Da es das System der Bifurcation in die humanistischen Schulen einführte, d. h. Gymnasial- und Realgymnasialcurse neben einander aus dem Mittelgymnasium hervorgehen ließ, folgerichtig auch zweierlei Maturitätsprüfungen und zweierlei Sectionen im Gymnasiallehrerseminar errichtete, so machte jenes Gesetz eine ganz neue Studienordnung sowie vermehrtes Personal nothwendig. Um dieselbe Zeit hob das Unterrichtsministerium, das in dieser Zeit eine erstaunliche Thätigkeit entfaltete, zugleich einen andern vielmals beklagten Uebelstand. Seither hatte eigentlich kein fester Zusammenhang zwischen den allgemeinen Bildungsschulen und den Fachschulen des Staates bestanden. Weil dies nur zum Schaden eines guten Unterrichts in den Lycées ausfiel und nur die Privatindustrie Nutzen daraus zog, so setzte sich Fortoul mit den Ministern des Kriegs, der Marine, der Finanzen, als den Vorständen der polytechnischen, Militär-, See- und Forstschule in Verbindung, um eine Uebereinstimmung herzustellen zwischen ihren verschiedenen Forderungen an die Lycées, den Concursprogrammen, Zulassungsbedingungen und Prüfungszeiten. Vom Anfang Juni bis Ende Juli 1852 saß deshalb eine gemischte Com-

mission, bemüht das Interesse der Lycées wie der Fachschulen, des humanistischen und realistischen Unterrichts zu wahren. Den 13. September einigten sich die verschiedenen Ministerien und so war ein großer Fortschritt zur Ordnung geschehen und besonders dem Lycealunterricht eine werthvolle Wohlthat erzeigt. — Die Vermehrung der Lehrstellen und theilweise Gehaltsaufbesserung, die hierauf vorgenommen wurde, machte im April 1853 eine namhafte Erhöhung der Lycealschulgelder nöthig. Gegenüber den viel wohlfeileren geistlichen Mittelschulen mußten sich nun die Staatsanstalten zum größten Eifer angetrieben fühlen, um ihre Superiorität nicht verloren gehen zu lassen. Zunächst freilich wich die Gesammtschülerzahl der letzteren gegenüber von 1848 um mehrere tausend zurück, aber nur um sich in den nächstfolgenden Jahren wieder vollständig zu ergänzen. Eine unglückselige Veränderung nahm Napoleon III. im Primarunterricht durch das Gesetz vom 14. Juni 1854 vor: Er stellte denselben unter die Präfecten und unter die Rectoren, so jedoch, daß er die Volksschulen dem Minister des Innern mehr noch als dem des Unterrichts übergab. Bis dahin und noch nach Artikel 31 des Gesetzes vom 15. März 1850 hatten die Gemeinderäthe den Primarlehrer erwählt, nunmehr ernannte ihn das Haupt des Departements, der Präfect, der aber in erster Linie kein Fachmann ist und jedenfalls mehr auf die politische Farbe als auf die pädagogischen Leistungen der Schullehrer sieht. So kam genau betrachtet, der ganze Primärunterricht um seine wirkliche fachmännische Leitung, und so bildete sich dieser Zustand der stumpfen und dumpfen Stille, diese überaus armselige Gestalt des heutigen französischen Volksschulwesens, und die immer beklagenswerther wird, je mehr die Präfecten es den Klerikalen überantworten. Eine heilsame Maßregel dagegen rief 1863 Minister Duruy, zuvor sehr angesehener Lycealprofessor der Geschichte in Paris, und zwar in Sachen der Bifurcation hervor, worüber das Nähere unten und infolge davon wurde das sogenannte Enseignement secondaire spécial und durch Decret vom 28. März 1866 die Ecole normale de l'enseignement spécial in der alten Abtei von Cluny (Dep. Saône et Loire) gegründet. Auch für Hebung des Geschichtsunterrichts, besonders durch Verbesserung der Lehrmethode im Gymnasium wie in der Volksschule, entfaltete Duruy viel Eifer. Wie nothwendig das war und wie so gar gering der Stand der Nation in Bezug auf geschichtlichen Sinn und Erkenntnis, hat der entsetzliche Leichtsinn gezeigt, mit dem dieselbe 1870 in den Krieg gegangen ist. Daß in demselben auch die französische Pädagogik, und zwar im Großen und Kleinen, ihre entschiedenen Niederlagen mit erlitten und „der französische Schulmeister" aufs derbste mitgeschlagen wurde, haben die Tieferblickenden sich nicht verhehlt; daher viele ohne Verzug nach dem Kriege die bessernde Hand auch an die Schule legten. Besonders Jules Simon hat als Unterrichtsminister mit Ernst darnach getrachtet, den mittleren und höheren Schulunterricht von dem seitherigen Mechanismus des freudelosen Lernens weg zur erfrischenden Geistesthätigkeit zu führen, das ertödtende scholastische Element desselben in ein gesundes und wahrhaft praktisches zu verkehren, und, so viel die Schule eben vermag, ein anderes Geschlecht, ein besseres nach Leib, Seele und Geist zu erziehen. Leider nahmen diese Bemühungen ein rasches Ende, denn Thiers wurde den 24. Mai 1873 veranlaßt, vom Präsidentenstuhle der Republik zu steigen, die Unterrichtsminister Mac Mahons aber giengen fast alle in den Wegen und nach den Weisungen Roms. Cumont vornämlich und auch Wallon drückten ihrem ganzen Thun das klerikale Sigel auf; ja der letztere nahm gar die Schmach auf sich, der römischen Partei und all den finstern Bannerträgern des Syllabus auch noch das höhere Unterrichtswesen seines schwergeprüften Landes zu überantworten. Dies geschah in jener unheilvollen Kammersitzung vom 12. Juli 1875, wo unter der Führung des schlauen Bischofs Dupanloup von Orleans und des durch Freiheitsphrasen geblendeten Optimisten Laboulaye mit 316 gegen 266 Stimmen das Gesetz von der Freiheit des Facultätsunterrichts angenommen wurde. Ein Gesetz, ungerecht und thöricht und verhängnisvoll wie wenige. Genau besehen, bleiben nämlich auch fernerhin die Laien alle factisch in dem alten bösen Zwange, in der alten Unfreiheit; der einzelne

Hausvater, die Gemeinde, das Departement, stehen nach wie vor in der straffen Abhängigkeit von Präfect und Minister; und das alles trotzdem Frankreich ohne Gemeinde-, ohne Versammlungs- und Vereinsfreiheit, ja ohne Cultus- und Gewissensfreiheit gelassen wird, (denn das ist die Wahrheit, daß auch diese letzteren in den Provinzen in Wirklichkeit nicht bestehen). Dem Klerus dagegen, und thatsächlich ihm allein, schüttet dieses Gesetz die unbeschränkteste Unterrichtsfreiheit in den Schoß. Die Kirche, d. h. jeder Bischof und jede religiöse Körperschaft ist von nun an berechtigt, freie Facultäten zu gründen, wo und wie viel sie will, ohne im mindesten die Erlaubnis irgend einer Staatsbehörde einholen zu müssen, auch Vermächtnisse und Schenkungen in dieser Absicht anzunehmen, beliebig Sammlungen in ihren Sprengeln zu veranstalten u. s. w. Hiemit erscheint Frankreichs Schicksal besigelt zu sein. Denn wer sieht nicht, welch furchtbare Waffen hiemit in die Hände der Geistlichkeit gegeben sind, die ohne Zaudern gegen die freie Forschung und den Frieden in der Gesellschaft davon Gebrauch machen wird? wer kann zweifeln, daß die ganze ultramontane Partei zum bisherigen heimlichen Krieg gegen allen Laienunterricht nun auch den öffentlichen zu fügen entschlossen ist? und wer beklagt es nicht, daß das kühne französische Episcopat durch rasche Maßnahmen seinen gewaltigen Einfluß schon jetzt von der Volksschule an bis zur Hochschule hinauf, also auf die Bildung der ganzen Jugend, ungehindert geltend macht? Statt einer allmähligen Neugestaltung oder doch Hebung des Schulwesens und dadurch der Volkserziehung, was jeder Freund der Menschheit für Frankreich hätte wünschen mögen, droht nun die verderbliche Herrschaft der römisch gewordenen Geistlichkeit, d. h. die ärmeren Volksschichten sollen in der entsetzlichen Unwissenheit, die gebildeteren in der alten eitlen Verblendung, und alle in kläglicher Unselbständigkeit und Leitungsbedürftigkeit verharren. Soll aber das vom herrschsüchtigen Rom über alle lateinischen Nationen beschlossene Schicksal, immerdar geistig und sittlich unmündig zu bleiben, sich auch an Frankreich unabwendbar vollziehen?

C. Behörden. Der Unterrichtsminister hatte seit 1824 fast immer auch die geistlichen Angelegenheiten zu leiten. Seine Macht ist früher durch die lebenslänglichen Studienräthe sehr eingeengt gewesen, sowie auch die Unabsetzbarkeit seiner Untergebenen ihn vielfach hemmen mußte. In diesen beiden Beziehungen sind durch Napoleon III. so wie noch durch das Gesetz vom 25. März 1873 eingreifende Aenderungen erfolgt, infolge deren jetzt der Minister, wenigstens nach der einen Seite hin, so ungehindert dasteht wie noch nie. Von 1852 an bezog er 100,000 Fr. Gehalt, das Personal der verschiedenen Bureaux zusammen über 350,000 Fr. Für 1877 betragen aber der Gehalt des Ministers sammt dem aller Glieder der Centralverwaltung 670,500 Fr. Noch weit mehr Veränderungen als diese oberste Stelle hat, wie wir gesehen, die Oberstudienbehörde erfahren; der Wechsel und Umgestaltungen sind es hier so viele, daß wohl in keinem andern Departement und bei keinem Collegium Aehnliches aufgewiesen werden kann. Unter Napoleon I. hieß er Conseil de l'Université und war der mehr oder weniger selbständige Beirath des Grandmaître de l'Université. Dieser nämlich war im Namen des Kaisers der eigentliche Herr und Regent der Université, hatte die Ernennungen auf alle Stellen, die Disciplinargewalt und bezog einen Gehalt von 100,000 Fr. jährlich. Sein Collegium zählte 30 Räthe, sämmtlich aus der Corporation; 10 derselben waren lebenslänglich angestellt, mit 10,000 Fr.; sie bildeten die Section der wirklichen Oberstudienräthe, und einer von ihnen war der Canzler der Université; die 20 außerordentlichen Räthe wurden nur für ein Jahr ernannt. Diese ganze Oberbehörde der Université verschwindet durch die Bourbonen von 1815 an 5 Jahre lang, 1820 ersteht sie wieder als conseil royal de l'instruction publique, zählt aber nur noch lebenslängliche Mitglieder, wirkliche Räthe, die permanente Section der Fachmänner und zwar mit großer Selbständigkeit. Mit dem 7. December 1845 hörte letztere auf und durch Salvandy's Wiederherstellung der napoleonischen Oberstudienbehörde wurde das Ministerium noch einflußreicher. Aber auch so wurde sie eben noch immer als Conseil de l'Université, als Partei gegen die geist-

lichen Schulanstalten angesehen, nicht als eine allgemeine Unterrichtsbehörde, welche parteilos die Staatsschulen mitsammt den verschiedensten übrigen Lehranstalten des Landes umfaßt. Den Fortschritt in diesem Sinne verwirklichte die gesetzgebende Versammlung durch ihr Gesetz vom 15. März 1850, nach welchem die permanente Section aus 8 lebenslänglichen Räthen bestehen, die übrigen 19, je auf 6 Jahre ernannten Mitglieder dieser die Staats- mitsammt den freien Anstalten umfassenden Landesschulbehörde aus den verschiedenen Staatsbehörden und Ständen genommen sein sollen; nämlich 4 Erzbischöfe oder Bischöfe, 1 reformirter, 1 lutherischer Geistlicher, 1 israelitischer Consistorialrath, 3 Staatsräthe, 3 Räthe vom Cassationshof und 3 Mitglieder des Instituts; und zwar durften sie alle durch die Wahl ihrer Collegen ernannt werden; dazu noch 3 Vertreter der Privatinstitute, die der Minister vorschlug.

Was im eben beschriebenen Collegium noch an den ursprünglichen Conseil de l'Université und an Autonomie erinnerte, das entfernte das Märzgesetz von 1852 aufs sorgfältigste, vor allem die permanente Section, denn es wurde nunmehr der neue Oberstudienrath zusammengesetzt aus 3 Mitgliedern des Senats, 3 des Staatsraths, 5 Erzbischöfen oder Bischöfen, 3 nichtkatholischen Geistlichen, 3 Mitgliedern des Cassationshofes, 5 Mitgliedern des Instituts, 8 Generalinspectoren des Unterrichts und zwei Vertretern der Privatanstalten. Von Zeit zu Zeit rief man sie zu Berathungen zusammen; richtiger zum Kenntnisnehmen, denn eigentliche Leistungen konnte man von diesem Scheinkollegium nicht verlangen, da es unentgeltlich functioniren sollte. Doch das Nichteingreifen war ja eben beabsichtigt. Also wirkliche Oberstudienräthe giebt es nicht mehr. Weil aber dieses Collegium von Fachmännern doch nicht ganz zu beseitigen war, so hat man später das Institut der Landesschulinspectoren bedeutend erweitert und sie fast mit allen Befugnissen der früheren wirklichen Oberstudienräthe ausgestattet. Außerdem unterscheidet sich der heutige conseil supérieur de l'instruction publique noch dadurch von den früheren, daß sämmtliche Mitglieder desselben nicht mehr aus Collegialwahlen hervorgehen, sondern direct von der Regierung ernannt werden, und zwar nur auf 1 Jahr.

Die Vermittlung zwischen der obersten Unterrichtsbehörde in Paris und den Bildungsanstalten des ganzen Landes besorgen die eben bezeichneten Landesschulinspectoren (inspecteurs généraux). Sie berichten an die Oberbehörde und repräsentiren dieselbe bei ihren Visitationen. Diese Stellen rühren aus der Stiftungszeit der Université de France her. Anfangs hatte man für den Facultätsunterricht und den der Gymnasien 12, im Jahr 1818 15, im Jahr 1824 18, im Jahr 1830 wiederum 12. Für das Primarschulwesen wollte man viele Jahre lang nichts von solchen wissen; Salvandy endlich setzte im Jahr 1846 wenigstens Oberinspectoren für dasselbe durch. Gegenwärtig zählt man 4 Landesschulinspectoren für den Primarunterricht, je mit 8000 Fr. Gehalt, 8 für die Lycées und Colléges (nämlich 4 für den humanistischen Unterricht und 4 für den realistischen) je mit 10,000 Fr. und 7 für die Facultäten mit je 12,000 Fr. Gehalt. Von diesen 19 werden jährlich 8 in die Oberstudienrathssession berufen, die andern können beliebig beigezogen werden, haben aber nur berathende Stimme, so daß also in diesem Collegium die Stimmen der eigentlichen Fachmänner von denen der katholischen Geistlichen und ultramontanen Beamten jederzeit leicht geschlagen werden können; was eben wiederum beabsichtigt wurde.

Die Akademien. Das Unterrichtswesen des ganzen Landes hat man, den ehemaligen Provinzen und alten Universitätsbezirken ziemlich entsprechend, in pädagogische Kreise abgetheilt, die von Beginn der napoleonischen Université an den Namen académies führen. Man zählte deren gegen 40 Jahre lang 27, gerade so viel als es Appellationsgerichtshöfe waren. Im März 1850 gab man jedem Departement seine eigene Akademie. Natürlich wurden sie auf diese Weise aus Provincialanstalten zu departementalen erniedrigt, die Rectoren zu Canzleivorständen in einer Präfectur herabgesetzt, und überhaupt Sachen wie Namen entwerthet. Diesem Nachtheil begegnete man durch das Gesetz vom 14. Juni 1854, welches, indem es je 5 der Departements zu

einer Akademie zusammenlegte, nur 16 errichtete und soviel sind es auch heute noch, indem die von Straßburg durch jene von Chambéry ersetzt wurde, nämlich: Paris, (weil hier der Minister selbst Rector ist, hat man einen Vicerector), Toulouse, Bordeaux, Lyon bilden die erste Classe, und es beziehen die Rectoren derselben 18,000 Fr.; Caen, Rennes, Montpellier, Poitiers, Dijon und Chambéry gehören in die zweite Classe, mit 15,000 Fr. Gehalt für den Rector; Grenoble, Nancy, Douai, Aix, Besançon und Clermont fallen in die dritte Classe, mit 13,000 Fr. für das Rectorat. Das Haupt jeder Akademie ist eben dieser Rector. Er wohnt am Hauptort derselben, steht unmittelbar unter dem Ministerium, das durch ihn das gesammte öffentliche Schulwesen seines Territoriums, also Volksschulen, (doch diese erst nach dem Präfecten), Colléges, Lycées und Facultäten leitet. Er hat einen akademischen Beirath (Conseil académique) neben sich, der ganz ähnlich zusammengesetzt ist wie die Oberstudienbehörde in Paris, nämlich aus den Kreisschulinspectoren, den Decanen der Facultäten, einem Bischof, 2 nichtkatholischen Geistlichen, 2 Magistratspersonen, 2 sonstigen Staatsbeamten oder Notabilitäten des akademischen Kreises; die 7 zuletzt genannten ernennt der Minister je für 3 Jahre. Der Rector ist der Vorsitzende dieser Kreisschulbehörde. Aber wie die Landesschulbehörde in Paris durch die letzten Umbildungen zu einem wenig einflußreichen, gelegentlichen Berather herabgedrückt worden ist, so wird auch diese Kreisschulbehörde viel weniger mit den inneren Zuständen der verschiedenen höheren und niederen Bildungsanstalten beschäftigt, als vielmehr mit der leichteren Erledigung von Rechnungsfragen und Verwaltungsgegenständen behelligt. Den Kreisschulinspectoren (Inspecteurs d'Académie), je am Hauptorte des Departements wohnend, fällt die Vermittlerrolle zwischen der Kreisschulbehörde oder vielmehr dem Vorsitzenden derselben und den einzelnen Anstalten des akademischen Kreises zu; sie besuchen die letztgenannten alle, mit Ausnahme der Facultäten.

Am Hauptort jedes Departements giebt es eine Departementalschulbehörde; sie hat das Primarschulwesen und die Colléges unter sich und der Präfect des Departements ist ihr Vorsitzender. Endlich hat jede einzelne Schulgemeinde ihre Ortsschulcommission.

D. Schulen. I. Die Lycéen. Durch das ganze Land hin sind sie unter dieselben, bis ins Einzelnste gehenden Vorschriften und Verordnungen gestellt, tragen also in Rennes und in Toulouse das nämliche Gepräge wie in Paris. An der Spitze eines jeden Lycée steht seit uralter Zeit ein Proviseur als Director und unmittelbarer Leiter der Anstalt, die, wie schon angedeutet, sammt ihm und allen zugehörigen Lehrern und Beamten zunächst der Oberaufsicht des Rectors der betreffenden Akademie untersteht. Wie der letztere viel mehr gebunden ist, als im Interesse der Schulanstalten liegt, so kommt auch dem Proviseur nur ein geringer Grad von Selbständigkeit zu. Seine Hauptaufgabe ist nicht, das oberste Erziehungs- und Schulregiment in seiner Anstalt nach seinen eigenen erprobten und von der Oberbehörde anerkannten Grundsätzen unter seiner eigenen Verantwortlichkeit zu führen; sondern dieselbe besteht vornämlich darin, daß er als Beamter, als Organ der jeweiligen Regierung, habe sie nun heuer diese und im nächsten Jahre jene politische und kirchliche Richtung, jederzeit in dienstwilliger Weise und auf dem genau vorgeschriebenen Wege die ihm anvertraute Schuladministration besorge. Der Proviseur ist also entfernt nicht der lebendige Mittelpunct des Erziehungsgeschäfts in seiner Anstalt, entfernt nicht der Mann, der dieselbe mit seinem eigenen Geiste leitet, nicht der Mann, der als väterlicher Freund in seiner großen Familie waltet, nicht der Charakter, der eine bedeutende Individualität überall im Hause zur Geltung bringt; sondern der Proviseur ist, wenn auch nebenher etwa tüchtiger Gelehrter, nur als oberster Verwaltungs- und Bureaubeamter da, hat als solcher die Verantwortlichkeit für die ganze Anstalt, und also besonders darüber zu wachen daß im Lycée alles und jedes nach den Vorschriften geschehe, daß Einheit und Uebereinstimmung im Unterrichtsgeschäfte stattfinde, allermeist jedoch, daß Disciplin und Ruhe darin bestehe. Er hat keinen Unterricht zu ertheilen, empfängt aber alle Abende die

Diarien jeder Classe, um die eingetragenen Lehrparagraphen und Aufgaben in Augenschein zu nehmen und mit den Programmen zusammen zu halten. Laut Ministerialverfügung vom 26. December 1857 soll er aber sich mit diesen schriftlichen Berichten nicht mehr begnügen, sondern seine Stellung auch gebrauchen, um selber zu sehen; er soll den Lectionen anwohnen; Lehrer und Schüler würden dadurch angefeuert und er überzeuge sich dann auch von den Fortschritten der letzteren. Das wird freilich bei der sonstigen Unselbständigkeit nicht viel Gewinn eintragen. Und wenn er selbst nicht lehrt, wie kann er seine Lehrer durch sein Beispiel anregen, wie sie zu einem gemeinschaftlichen Streben begeistern. Davon, daß er in Gemeinschaft mit diesen die Lehrpläne entwerfen, die Classenziele festsetzen, daß er einem von ihnen gestatten dürfte, in irgend einem Fache sich eigenartig und freier zu bewegen, ist unter keinen Umständen die Rede. Wie er stehen auch sie in ihrem Theil ganz unter der Vormundschaft der leitenden Oberbehörde; man will nur ausnahmsweise Meinungsäußerungen von ihnen vernehmen, beschließende Befugnis kommt ihnen nirgends zu, sie sind als Lehrbeamte da und haben sogar mit der Disciplin nichts zu schaffen. Wenn auf dem Boden solcher Verhältnisse doch noch bei den Professoren Begeisterung für den Lehrerberuf und freies geistiges Bewegen in demselben gedeihen würde, hätte man ein Wunder vor sich. Freilich bekommen wir dasselbe nicht zu sehen: da und dort zeigt sich eine Begeisterung, sehr oft erfolgreiche Thätigkeit in einzelnen Gymnasiallehrfächern, aber hervorragende Lehrerpersönlichkeiten und einflußreiche weithin anregende Schulmänner sind um so seltener.

Die Lyceen als Unterrichtsanstalten. Seit langer Zeit d. h. so lange sie unter der Leitung des Staates stehen, haben vollständige Gymnasialcurse in ihnen stattgefunden; mit dem Besitz einiger Lese- und Schreibfertigkeit trat man ein, nach erstandener Maturitätsprüfung wieder aus. Die Anzahl der Classen ist jedoch nicht immer die gleiche gewesen. Gegenwärtig bilden die Classen VIII und VII die Division élémentaire, das untere Gymnasium; die Classen VI, V und IV die Division de grammaire, das mittlere, und die Classen III, II, I^{b} oder Rhétorique und I^{a} oder Philosophie die Division supérieure, das obere Gymnasium, an das sich in 24 Anstalten noch die Mathématiques spéciales, eine Mathematikschule anschließt. Bei Einführung der neuen Studienordnung in die Lycéen, October 1852, hat Fortoul die Absicht ausgesprochen, diejenigen Einrichtungen und Vorschriften, welche die Probe der Erfahrung nicht bestehen, sofort wieder zu ändern. Nach einer Versuchszeit von 5 Jahren hat sein Nachfolger Rouland weitaus das meiste aufrecht erhalten. So blieb es bis 1863. Geben wir zunächst einen Ueberblick über Fortouls System und gehen wir sodann zu den Veränderungen, welche Duruy damit vornahm.

Division élémentaire. Eine Classe IX, die zu Zeiten schon bestand, ist weggefallen und wurde das erste Lesen- und Schreibenlehren der Muttersprache aus dem Untergymnasium durchweg wieder ausgeschlossen. Ein Aufnahmsexamen in VIII bestand unter Fortoul nicht, weil er in ihr noch kein Latein treiben ließ. Das späte Anfangen dieser Sprache, nämlich im 2. Semester von VII, hatte aber von Anfang an den Beifall vieler Lehrer nicht gehabt; die einstimmigen Klagen und Wünsche der Professoren des mittleren Gymnasiums und das sichtbare Zurückbleiben hinter früheren Leistungen nöthigten Rouland mit dem Latein wieder um 3 Semester vorzugehen, es also sogleich beim Eintritt in VIII beginnen zu lassen, weshalb demnach jetzt von den Eintretenden Lesen, Schreiben und einige grammatikalische Kenntnis der Muttersprache verlangt wird. In VIII und VII finden wöchentlich 10 classes statt, jede zu 2 Stunden; jeder maître élémentaire ertheilt also, da der Donnerstag ausfällt, an jedem der 5 Schultage 4 Std. Unterricht. Die Lehrfächer sind in VIII und VII dieselben: 1) Muttersprache, 2) Latein, 3) Biblische Geschichte, 4) Geographie, 5) Rechnen, 6) Linearzeichnen, 7) Schönschreiben.

Division de grammaire. Die Aufnahmsprüfung für VI erstreckt sich auf Dictirtschreiben, Elementargrammatik des Französischen und Lateinischen, Exponiren aus

der Epitome historiae sacrae und Epitome historiae graecae bis cap. 25. Im ersten Semester von VI wird das Griechische angefangen, also 2 Jahre nach dem Lateinischen. Hauptaufgabe von VI, V und IV ist tüchtiges und abschließendes Einprägen der französischen, lateinischen und griechischen Grammatik. Die Unterrichtsfächer sind wieder für alle drei dieselben: 1) Französisch, 2) Lateinisch, 3) Griechisch, 4) Geschichte, 5) Geographie, 6) Rechnen, 7) Zeichnen, wozu für IV noch 1 Std. Geometrie kommt. Jeder Professor ertheilt wöchentlich 8 classes, also 16 Std. Unterricht; in das Uebrige theilen sich die Fachlehrer. Das System der Classenlehrer herrscht hier demnach nicht mehr ausschließlich wie in VIII und VII. — Wer in das Obergymnasium einzutreten wünscht, hat sich einer Prüfung in Folgendem zu unterziehen: 1) lateinische Version, 2) französische, lateinische und griechische Exposition aus den Auctoren von IV, 3) Fragen aus den 3 Grammatiken, 4) Fragen über Geschichte und Geographie, 5) Rechenaufgaben. — Die in irgend einem Lycée des Landes mit Erfolg bestandene Schlußprüfung in IV berechtigt überall zum Eintritt in III; dasselbe Recht kommt ohne Examen denjenigen Schülern aus IV zu, welche infolge der Jahreshauptlocation in die erste Hälfte der Classe gelangt sind, ferner denen, welche im Laufe des Jahres für zwei verschiedene Schulfächer auf die Ehrentafel eingetragen wurden, so wie jenen, welche in derselben Zeit sich einen Preis oder 2 Belobungen erworben haben.

Division supérieure. Hier begann unter Fortoul die Bifurcation in humanistische und realistische Studien; es entwickelte sich also aus der gemeinschaftlichen Grundlage des mittleren Gymnasiums das humanistische Obergymnasium und das Realgymnasium und zwar so, daß Humanisten und Realisten nicht nur durch 4 Classen parallel nebeneinander in derselben Anstalt hergiengen, sondern auch daß beide Schülerkategorien in den 5 Schulnachmittagen gemeinsamen historischen und sprachlichen Unterricht genoßen.

Uebersicht der Fächer: III. Humanisten: Latein (Themata und Verse); Griechisch; Geometrie; Physik. Realisten: Arithmetik, Algebra, Geometrie; Physik, Chemie, Naturgeschichte; Planzeichnen, Linearzeichnen. Beide zusammen: Französisch; Latein (Exposition); Geschichte, Geographie; Deutsch oder Englisch. II. Humanisten: Latein (Auctoren, Themata, Verse); Griechisch; Chemie, Kosmographie. Realisten: Algebra, Geometrie, Projectionslehre, ebene Trigonometrie; Physik, Chemie, Linearzeichnen. Beide: Französisch, Latein (Exposition), Geschichte, Geographie; Deutsch oder Englich. I^b. Rhétorique; Humanisten: Latein (Auctoren, freie rhetorische Compositionen, Verse); Griechisch; Naturgeschichte. Realisten: Arithmetik und Algebra, praktische Geometrie, Trigonometrie, Kosmographie; Physik, Chemie, Naturgeschichte, Linearzeichnen. Beide: Französisch, Lateinisch (Exposition), Geschichte, Geographie, Deutsch oder Englisch. I^a. Logique; Humanisten: Arithmetik, ebene Geometrie, Stereometrie, 15 Std. wöch., Physik 10 Std., Logik 1 Std. (also fast ausschließlich Mathematik); Repetitionen im Französischen, Lateinischen und Griechischen 2 Std. Realisten: Repetition der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer 25 Std.; Repetition im Französischen und Lateinischen 2 Std.; Linearzeichnen 4 Std., wie fast immer. Beide: Logik 2 Std.

Die Mathématiques spéciales bildet ebenfalls eine Jahresclasse und nimmt diejenigen Schüler der vorigen Classe auf, welche zum Behuf der Aufnahme in die polytechnische Schule oder in die realistische Abtheilung der Ecole normale supérieure in Mathematik und Naturwissenschaften einen weiter- und tiefer greifenden Unterricht nöthig haben. Sie erhalten täglich 2 Std. abgesonderten Unterricht und schließen sich im Uebrigen an die Fächer der Logique an.

In der Division supérieure gilt das Fachlehrersystem, obschon jede Classe ihren Hauptlehrer hat. In III und II giebt derselbe wöchentlich 8 classes und 1 Std. Conferenz, also 17 Std.; in I^b und I^a nur 7 classes und 1 Std. Conferenz, 15 Std.; ebenso der Professor der Geschichte wöchentlich 7 classes und 1 Std. Conferenz; die Professoren für reine und angewandte Mathematik, die für Physik, Chemie und Natur-

geschichte höchstens 6 classes und 2 Std. für Conferenz; die Professoren der Mathematikschule endlich 5 Vorträge von je 2 Std., und 2 Std. für Conferenz.

Die einzelnen Fächer nach ihrer Aufgabe für jede Classe. Lateinisch. VIII. Declination, Conjugation; die Epitome historiae sacrae zu erklären anfangen. VII. Vollendung der Wortlehre, Beginn der Syntax: Epit. hist. sacrae, Ep. hist. graecae, De viris illustribus urbis Romae. VI. Fortsetzung und Schluß der Syntax, Méthode L'homond bis Adverbe de quantité; Ep. hist. graecae, De viris etc., Selectae e profanis scriptor.; Auswendiglernen aus den Maximes tirées de l'Ecriture sainte (einer Art lat. Spruchbuchs von Rollin); von jetzt an Themata und Versionen in größerer Menge. V. Repetition der Syntax, Beendigung der Méthode L'homond; Cornel. Nep., Phaedrus, Ovid Metamorphos.; Auswendiglernen aus Maximes und aus Selectae e profanis scriptor. historiae. VI. Repetition der ganzen lateinischen Grammatik; Zusammenstellen mit der französischen und griechischen; Elemente der Prosodie; Auswahl von Cicero's Briefen, Quintus Curtius; Cäsar gall. Krieg, Virgil Eklogen, Ovid Auswahl der Metamorphosen; Auswendiglernen aus den Maximes. III. Humanisten: Verse; Thema; Memoriren aus den Classikern. Beide: Version; Cicero in Catilin., de amicitia, Sallust, Virgil. Georgic. Episoden, lesen und erklären. II. Humanisten: Verse; ein Thema und eine Narratio abwechselungsweise; literarische Analyse einiger Auctoren. Beide: aus Livius Narrationes excerptae, Cicero: in Verrem, de senect., Virgil. Aeneis I—III, Horat. Oden, lesen und erklären. Ib. Humanisten: Verse; einige Discours ausarbeiten; literarische Analyse. Beide: Conciones sive orationes collectae, Cicero Scip. Somn. Caesar Comment., Plinius der ält. Auswahl, Tacitus Annalen, Virgil die letzten 7 Bücher der Aeneis, Horaz Satiren, Episteln und Ars poet. lesen und erklären. Ia. Humanisten: Uebungen im Uebersetzen und in freien Arbeiten; Erklärung einiger Auctoren.

Griechisch. VI. Declination, Conjugation bis zum 2. Aorist, daneben im 2. Semester die Fabeln Aesops. V. Die Conjugation beschließen; Repetitionen; das Nothwendigste aus der Syntax. IV. Declination und Conjugation repet.; leichtere Abschnitte der Syntax; Plutarchs Lebensbeschreibung des Cicero. III. Herodot, Plutarchs Biographien, Homers Iliade, Auswahl aus den griechischen Kirchenvätern. Thema, Version, Musterstücke auswendig lernen. II. Platons Apologie des Sokrates; Plutarch; Odyssee; literarische Analysen; Thema, Version, Memoriren. Ib. Thucydides; Demosthenes: Olynth. Philipp. für den Kranz; von Sophokles eine Tragödie; Aristophanes Plutus; literarische Analysen u. s. w. Ia. Erklärung einiger Auctoren, Uebungen im Uebersetzen.

Französisch. VIII. Grammatik von L'homond; Rechtschreiben; Fénélons Fabeln; Auswendiglernen. VII. Grammatik; Fénélon Musterstücke, Lafontaine ausgewählte Fabeln; Auswendiglernen. VI. Grammatik repetiren; Lesen und Erklären von Schriftstellern: Fleury Moeurs des Israélites und Musterstücke in Prosa und in Versen; Auswendiglernen. V. Grammatik; Lesen und Erklären von Fleury Moeurs des Chrétiens, Musterstücke, Racine Esther; Auswendiglernen. IV. Lesen und Erklären von: Fénélon Télémaque, Racine Athalie, Musterstücke; Auswendiglernen. III. Voltaire Vie de Charles douze, Boileau Satires; Musterstücke erklären und auswendiglernen; Aufsatzübungen aus dem Fach der Erzählung und des einfachen Briefs. II. Fénélon lettres à l'Académie, Bossuet Discours sur l'histoire universelle, Voltaire Siècle de Louis XIV, Théâtre classique, Boileau Epîtres, J. B. Rousseau Oeuvres lyriques; Musterstücke erklären und davon auswendiglernen; Aufsätze: Erzählung, Brief, Beschreibung. Ib. Bossuet Oraisons funèbres, Fénélon Dialogues sur l'Eloquence, Massillon le petit Carême, Montesquieu Grandeur et Décadence, Théâtre classique, Lafontaine fables; Musterstücke aus Pascal, Labruyère, Sévigné, Massillon, Fontenelle, Buffon erklären und auswendiglernen; Elemente der Stilistik und Rhetorik; Aufsätze: Rede, literarische Analysen. Ia. Aufsätze: Abhandlung.

Biblische Geschichte. VIII. Geschichten aus dem alten Testament bis zum

Tode Salomo's, nach einer bischöflich genehmigten Ausgabe solcher Geschichten. VII. Ebenso, bis zu Jesus. In den übrigen Classen findet jede Woche eine Stunde Religionsunterricht statt, verbindlich für alle Interne, zugänglich den Externen. Der Beichtvater der Anstalt regelt diesen Unterricht mit dem Proviseur, und dem Bischof kommt alljährlich die Genehmigung zu. Für die Evangelischen soll in ähnlicher Weise gesorgt werden.

Geschichte. VI. allgemeine Kenntnis der alten Geschichte und der alten Geographie als Einleitung in die Geschichte Frankreichs; erste Dynastie der Könige. (Der Hauptinhalt wird dictirt und auswendig gelernt). Die entsprechenden Partien aus der Geographie Frankreichs müßen eingeflochten werden. V. Geschichte Frankreichs bis zu Franz I. IV. bis zum Jahre 1815. III. Geschichte und Geographie des Alterthums; II. Geschichte und Geographie des Mittelalters; I^{b}. Geschichte und Geographie der Neuzeit.

Geographie. VIII. Allgemeine Begriffe, Haupteintheilung des Globus, die Theile Europas. VII. Frankreichs Grenzen, Berge, Flüsse, alte Provinzen, die Departements mit ihren Hauptstädten; VI. mit dem Geschichtsunterricht zusammenfallend; V. physikalische Geographie von Frankreich; IV. die administrative; III. das Hauptsächlichste aus der physikalischen und politischen Geographie von Frankreich. II. die außereuropäischen Besitzungen Frankreichs; summarische Geschichte der Geographie; statistische Geographie der Producte und des Handels der wichtigsten Länder; I^{b}. physikalische, politische, industrielle und Handelsgeographie von Frankreich.

Rechnen und Geometrie. VIII. Die 4 Species; VII. Ebenso, dazu das metrische System für Gewicht und Maß; VI. Aufgaben darüber; V. ebenso; IV. Ueberschau über die Arithmetik. Einleitung in die Geometrie. Humanisten: III. Allgemeines aus Geometrie und Physik; II. Lectüre classischer Schriften über Naturwissenschaften im allgemeinen; I^{b}. ebenso; I^{a}. Arithmetik, ebene Geometrie und Stereometrie. Realisten: III. Arithmetik, Anfangsgründe der Algebra, II. Algebra, Stereometrie, Projectionslehre, ebene Trigonometrie; I^{b}. Aufgaben aus Arithmetik und Algebra; Repetition der Geometrie; die gewöhnlichen Curven; das Nivelliren, Repetition der Trigonometrie; I^{a}. Repetition.

Naturwissenschaften (nur in der Divis. supér.). Humanisten: III. Allgemeines aus der Physik; II. Chemie, Kosmographie; I^{b}. allgemeine Naturgeschichte; I^{a}. Physik; stets werden noch diejenigen Stücke aus den Classikern dazu genommen, die über solche Fachgegenstände handeln. Realisten: III. Physik Einleitung, Chemie ebenso, Naturgeschichte Einleitung und Classification; II. Physik, Chemie; I^{b}. Kosmographie, Mechanik, Chemie Schluß und Repetition; I^{a}. allgemeine Repetition. Zeichnen. Untere Divis. Linearzeichnen mit Bleistift und Feder, die Realisten in III., II. und I^{b}. Linear- und Freihandzeichnen.

Deutsch. III. Grammatik: Wortlehre, Orthographie; Lesebuch, Sprechübungen. II. Syntax; Versionen; Lesebuch. I^{b}. Repetitionen der Grammatik; Lesen und Erklären von deutschen Classikern. In allen dreien viel Auswendiglernen. Englisch. III. Aussprache, Wortbildung, Syntax; Lesebuch, Sprechübungen; II. Vergleichung der sächsischen, lateinischen und französischen Elemente im Englischen; viele Uebersetzungen, Lesebuch. I^{b}. Repetition der Grammatik (Fragen und Antworten hiebei englisch); Lesen englischer Classiker.

Logik. I^{a}. Studium des menschlichen Geistes und der Sprache; von der Methode des Erkennens in den verschiedenen Wissenschaften; Studium der Hauptfragen der Moral und der Religionsphilosophie. — Die Humanisten wenden diesem philosophischen Unterricht noch eine weitere Lection zu und beschäftigen sich mit einigen Abhandlungen von Plato, Aristoteles, Cicero, Augustinus, Baco, Descartes, Pascal, Malebranche, Bossuet, Fénélon, Leibnitz und Euler.

Einzelne Lücken und Sprünge in den vorliegenden Lehrplänen sind so augenfällig, daß von ihrer Besprechung hier wohl Umgang genommen werden darf; um so mehr

heben wir einige andere Uebelstände hervor die mit Plan und Gang des Unterrichts zusammenhängen.

Erstens, Promotionsprüfungen von Classe zu Classe finden nicht statt, sondern nur von einer Division in die andere; man promovirt sich innerhalb seiner Division eigentlich selber; eine Freiheit, die nur nachtheilig wirkt, weil sie aller Willkür der Schüler und der störendsten Unregelmäßigkeit in der Classe die Wege bahnt. Was aber diesen Mangel einer Classenpromotion noch auffallender macht, ist der Umstand, daß in den französischen Schulen das Concurriren doch sonst so beliebt ist, so wie der, daß man seitens der Behörden in andern Dingen alles bis ins kleinste vorschreibt. Zweitens, der Lehrer hat in der Regel sehr ungleichaltrige Schüler in seiner Classe beisammen. Das zeigt sich besonders in den mittleren und oberen Classen und rührt wohl vom eben berührten Mangel her. In III. z. B. kann man Schüler von $13\frac{3}{4}$—16 Jahren finden, in II. von 15—$16\frac{3}{4}$, in I. von 15—$18\frac{3}{4}$, in I^a. von 16—$19\frac{3}{4}$. Man hat also in Wirklichkeit kein normales Alter für die einzelnen Classen und keine Altersclassen, sondern nur Altersbestimmungen für die Division; nämlich: untere bis zu 11 Jahr; mittlere bis zu 14 und 15 Jahr; obere bis 19 Jahr. (Vgl. den Art. Aufnahme, Bd. I, 274.) Ganz unbegreiflich ist drittens der Mangel eines eigentlichen Stundenplans, besonders in der unteren und mittleren Division. Zwar findet regelmäßig jeden Vormittag eine Classe von 2 Stunden statt, am Nachmittag ebenso; doch geschieht das nicht in der Weise, daß man jeder Stunde ihr Fach zutheilt und sich an den Glockenschlag bindet, sondern etwa folgendermaßen: Man hört nach dem Gebet die lateinische Aufgabe ab, giebt dann die neue, vielleicht mit einigen Erläuterungen; hierauf nimmt man das Griechische und zuletzt das Französische in derselben Weise vor. Die Nachtheile eines solchen Verfahrens müßen schon oft sehr gedrückt haben, warum aber nicht so leicht abzuhelfen ist, wird man bald sehen. Fortoul, der die bessernde Hand anlegen wollte, hat zwar ein Minutensystem, man möchte fast sagen einen Minutenplan gebracht, d. h. vorgeschrieben, wie viel Minuten zu jeder einzelnen der obigen Operationen genommen werden sollen, ein Vorschlag, dem jedoch kaum ernstliche Folge gegeben wurde, da er in Wirklichkeit noch weniger regelte und einen Stundenplan doch nicht ermöglichte. Der Mangel eines solchen hat aber darin seinen Grund, und dies ist eines der schwersten Bedenken, die sich gegen die Lyceen erheben lassen, daß die täglichen Schulstunden in der unteren und mittleren Division eigentlich weniger Lehr- und Lernstunden sind, sondern vielmehr dazu gebraucht werden, das Memorirte herzusagen, die verschiedenen Arbeiten vorzulegen und gemeinschaftlich zu verbessern, die mündlichen Aufgaben vorzutragen, einige Erläuterungen zu vernehmen und die neuen Aufgaben sich dictiren zu lassen. Mit andern Worten: in den Schulstunden, en classe, hört der Lehrer nur die alten Aufgaben ab und giebt wieder neue. Von ihm weg führt man die Schüler in die étude; hier haben sie die erhaltenen Aufgaben zu besorgen, hier wird übersetzt und auswendig gelernt. Wo aber, fragen wir, erfolgt nun das Zusammenarbeiten des Lehrers mit dem Schüler, das Lehrgespräch mit dem gemeinsamen Entwickeln, das eigentliche bildende Lernen? Leider findet man das im Lycee fast nirgends. Weil dasselbe ebensosehr Erziehungsanstalt als Schule sein, folglich die Zöglinge den ganzen Tag in der Hut haben soll, so hat man es im Lauf der Zeiten, der Disciplin und der sehr mangelhaften Erziehung wegen, offen gesagt, um Ruhe vor den Schülern zu bekommen, fürs rathsamste erkannt, sie möglichst viel in die étude zu bringen. Die Erziehungsanstalt ist ihrer Aufgabe nicht gewachsen, und um Schlimmeres abzuwehren, muß die Schule ihr mit viel Aufgaben zu Hülfe kommen: und auf diese Weise hat man es zu 6—7 täglichen Arbeitsstunden gebracht! Was Wunder, daß nun die Schulstunden bloß zum Abhören und Aufgeben der großen Pensa da sind, daß sie nur eine Art Vorbereitung für die étude vorstellen!

Die Bifurcation. Eine der wichtigsten Aenderungen, welche die Lycealclassen in den fünfziger Jahren erfuhren und über die ein höchst lebhaftes Für und Wider

sich entspann, war die Aufnahme der Bifurcation in die obere Division. Es ist schon einmal berührt worden, daß Fortoul dieses System weder geschaffen noch zuerst in Frankreich eingeführt hat, ihm verdankt es nur seine geregelte planmäßige Durchführung. Das System selber entstand infolge des Aufschwungs, den die Naturwissenschaften seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts in Frankreich erfuhren, und es erschien in dem mittleren Unterricht noch in eben dieser Zeit. Aber ähnlich wie in Deutschland knüpften sich auch hier bald die widersprechendsten pädagogischen Ansichten, Versuche und Resultate an dasselbe. Durch die auseinandergehenden Forderungen und Erfahrungen der Praxis wurde die Erkenntnis über das Wesen getrennter Bildungswege nicht gefördert, sondern vielmehr verwirrt, und ein Zustand schlimmen Halblichts erzeugt. Dem Verlangen nach einem vielseitigeren Unterricht gab auch die Université de France zu Zeiten nach, ja sie machte einigemal den Unterricht so „complet" als möglich. Die unvermeidliche Folge davon war eine Ueberladung der Jugend mit Arbeit; und weil eine gewaltige Masse von Bildungsstoffen unverdaut blieb, so wurde auch eine solide Geistesbildung nicht gewonnen. Das Uebel schrie um Abstellung. Man schritt nun zur Amputation, d. h. man verstümmelte die Fächer, um so ihrer möglichst viele in eine und dieselbe Classe zusammendrängen zu können. Aber das Ergebnis? In ein encyklopädisches Treiben, gleichbedeutend mit Zeit- und Kraft- und Lernlustzersplitterung, artete jetzt fast das ganze Lernen aus und ein Vielfächersystem herrschte in der unerquicklichsten Weise. Natürlich erzielte man trotz aller Peinigungen wiederum keinen Gewinn für die Bildung, weder für die humanistische noch für die realistische; ein Resultat, das Freunde wie Feinde der französischen Lyceen bitter beklagten. So mußte im wohlverstandenen Interesse der Jugend und ihrer Bildung abermals eine bessere Auskunft geschaffen werden. Fortoul sah sie darin, daß man erstens der ideellen und der technischen Berufsgattung entsprechend, zwei Schülersectionen in der oberen Division unterschied; zweitens, unter sie das Unterrichtsgebiet nicht theilte, sondern es jedem fast ganz zuwies, doch so, daß die eine Section Centrum und Schwerpunct ihrer Studien in der sprachlich-historischen, die andere in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Provinz besitze. Jene, section des lettres geheißen, das alte philologisch-historische Obergymnasium, hatte die Vorbereitung auf den Unterricht der Facultäten; diese, die section des sciences, auf die weitere Ausbildung in den polytechnischen Fächern. Man schuf also in der Division supérieure das Realobergymnasium neben dem classischen. Dieses System der Bifurcation wollte jeder Schülersection allgemeine Ausbildung und denjenigen Unterricht gewähren, welcher der entsprechenden Berufsgattung unentbehrlich ist. Es wollte durchaus keine theoretische Berufsbildung, sondern nur eine praktische Schulbildung. Es ist zwar aus Rücksichten auf die unabweislichen Erforderungen des Lebens sowie der polytechnischen Fachschulen hervorgegangen, aber schließt das Utilitätsprincip im Unterricht nicht in sich, stellt es auch für denselben nicht auf. Dieses im October 1852 in allen Lyceen eingeführte System wurde allerdings nicht selten unrichtig verstanden und sowohl im exclusiv humanistischen als exclusiv realistischen Sinne ausgeführt, und obschon Fortoul und seine Oberstudienbehörde keine einseitige Ausbildung für einseitige Interessen, sondern eine lebendige allgemeine im Auge hatten und die classischen Studien weder bei den Humanisten noch auch bei den Realisten beeinträchtigen, sondern stärken, freilich aber auch bei den Humanisten mit den Realien einen Ernst machen wollten, wurden von Jahr zu Jahr die Ergebnisse seiner Bifurcation ungünstiger. Die größeren Fehler in der Ausführung brachten die kleineren Fehler des Systems zu Tage. Consequent verfahrend hätte man freilich 1852 das ganze Realgymnasium schaffen und selbständig neben das classische hinstellen, also beide Sectionen im Unterricht ganz trennen, oder doch wenigstens den gemeinschaftlichen Unterricht nicht auch auf das Latein ausdehnen sollen. Durch die Vereinigung im genannten Fache brachte man nämlich Schüler von ungleichem, und immer ungleicher werdendem sprachlichem Wissen und Können zusammen, Schüler, für

die schon im ersten Jahr die gleiche Behandlung des Pensums nicht möglich war, viel weniger im zweiten und dritten. Da nun die Realisten bei ihrer lateinischen Lecture und Exposition zum voraus und mit Recht annahmen, sie könnten mit den Humanisten doch nicht concurriren, so ruhten sie in der Regel in diesen Lehrstunden aus, die Lehrer wendeten sich ihnen ebenfalls nicht in besonderer Weise zu, was leicht erklärlich ist, und so kam es, daß ihre Leistungen im Lateinischen von einer realistischen Maturitätsprüfung zur andern geringer wurden, und daß beim großen Jahresconcurse der Pariser Lyceen die Preise und Belobungen auch für die Fächer des gemeinschaftlichen Unterrichts weitaus dem größten Theile nach den Humanisten zufielen. So mußte man sich sagen, daß man im Lateinischen, also in einer Hauptsache, vereinigt hatte, was einander hinderte. Sollten aber die Realisten einen ernsthaften Unterricht im Lateinischen fortgenießen, — und das verlangten wieder ganz besonders die Directionen der verschiedenen realistischen Specialschulen, — so mußte entweder ein ganz anderer Studiengang geschaffen, oder aber im Lateinischen, wo möglich auch im Uebrigen, eine Trennung von den Humanisten anberaumt werden. Mit andern Worten: Um ganz sicher zu gehen, mußte von der Bifurcation Fortouls durchaus zur Separation fortgeschritten werden, sonst opferte man beides, Lettres und Sciences, humanistische wie realistische Studien. So allein konnte ihren classischen Studien Ernst und Nachdruck verliehen werden, so auch der Hauptübelstand der seitherigen Praxis, theilweiser Nichterfolg in einigen Fächern, schwinden. — Auch in der Ausscheidung der Facultäten für die beiden Sectionen war etwas versehen worden, das nämlich, daß man die künftigen Mediciner in die realistische Section gewiesen. Rouland verbesserte dies 1858 und zwar auf allgemeines Ansuchen der medicinischen Facultäten. Es wurde demgemäß die Section des lettres der Lyceen gebildet aus den künftigen Studirenden der Theologie, Philologie, Medicin, des Jus und Reginale. Weil diese Section aber nicht für irgend ein specielles Fach in beschränkter Weise, sondern für alle Fächer tüchtig und umfassend vorbildet, folglich auch den besten Grund für den späteren wissenschaftlichen Betrieb der Mathematik und der Naturwissenschaften legt, so verblieben und verbleiben ihr durchschnittlich auch noch jetzt diejenigen Zöglinge, denen glückliche Lebensverhältnisse erlauben, erst nach vollendetem classischem Unterricht dem Studium jener Wissenschaften sich ganz hinzugeben. Die Section des sciences war anfangs besonders bei denen beliebt, welche nicht mit Anstrengung lernen wollten und die Schuld wegen ihrer geringen Leistungen so lange im Griechischen und Lateinischen suchten, bis sie auch in den realistischen Fächern nichts erreichten. Ihr Hauptcontingent bildeten neben den künftigen Pharmaceuten, Kaufleuten und Industriellen die Candidaten der polytechnischen, der Militär-, der See- und der Forstschule des Staats, obschon auch unter diesen Kategorien noch immer bemerkt werden konnte und auch jetzt wieder zu sehen ist, daß solide Köpfe und tüchtige Begabungen den Weg durch die Lettres vorziehen, also die sprachlich-historische Bildung in sich aufnehmen und dann erst den Anforderungen der Sciences nachkommen.

Wie ist es der Bifurcation seitdem ergangen? Die Anklage, Fortoul habe durch sie die classischen Studien geschädigt und den exacten doch nichts genützt, verstummte nicht mehr in den Reihen der Université de France. Ein Jahrzehent lang ertrug man Fortouls Neuerung, aber als Duruy das Ministerium übernahm, erwartete man von ihm, der selber die Bifurcation im Lycée miterlebt, „Besserung schaffende Maßnahmen." Er machte aus seinen Ansichten und Absichten kein Hehl. Diese Zweitheilung ist eine künstliche und muß fallen, sprach er in der Sorbonne 1863, denn sie legt dem Schüler zu frühe eine unwiderrufliche Entscheidung auf und fordert zudem in Classe III Studien von ihm, zu welchen er noch nicht reif ist. An die Stelle des jetzigen, in zwei Lager gespaltenen Lycée hat also wiederum das classische zu treten, einzig für die humanistischen Studien bestimmt; es soll wie in früheren Zeiten so auch in Zukunft wieder pflegen les vérités pures, les lettres et les sciences dans leur grandeur idéale, es soll wieder treiben la théorie, la science véritable, des études désin-

téressées, générales. Dadurch sollen sich die Gymnasialstudien wieder einheitlicher gestalten und was dabei der culture générale etwa an surface abgehe, das werde ihr an profondeur reichlich erstattet. Der Minister legte rüstig die Hand ans Werk, wie seine Decrete vom 2. September 1863 und vom 4. December 1864 lehren. Zunächst verschwand die Bifurcation in Classe III, hernach in II, dann veränderte und verminderte er die Unterrichtsprogramme und gab dem Baccalauréat-ès-lettres neue Gestalt und neue Stellung. Aus einem effort de mémoire, zu dem es durch die Unterrichtsmechaniker kläglicherweise herabgedrückt worden war, sollte es vernünftigerweise ein ehrliches Beweisthum davon werden, daß der Schüler den Unterricht in Classen III—I_a genossen und vornehmlich in I_b und I_a tüchtig gelernt habe. Hinsichtlich des Lehrgangs und der Fächer im neuen humanistischen Lycée führte er in dem oben ausführlich mitgetheilten Lehrplan besonders folgende Veränderungen ein: Man richtet wieder eine Classe IX ein, eine Vorclasse der Elementarabtheilung; in VIII und VII fällt das Linearzeichnen aus; in VI—IV erscheinen die lebenden Sprachen, Englisch oder Deutsch, Italienisch oder Spanisch, zwar obligatorisch, doch gewöhnlich in Nebenstunden zu geben; Zeichnen tritt mit 1, Turnen mit 2 Wochenstunden auf. In Classe III giebt es 7 classes für lettres, immer noch zu 2 Stunden, man treibt aber im Griechischen noch die Version; 2 classes für sciences; lebende Sprachen in 2 Stunden. In II wird der Unterricht ebenso vertheilt; im Lateinischen handelt es sich neben Thème und Version besonders um die Narration, bei den sciences auch um die Naturgeschichte. „Man hat aber die Realien nicht so zu behandeln, daß sie bloß an das Gedächtnis oder an die Neugierde sich wenden, und den Geist da lassen, wo sie ihn finden." Classe I_b die Rhétorique, als classe littéraire par excellence, überblickt und faßt zusammen den ganzen classischen Sprachunterricht und schenkt dazu noch dem französischen und lateinischen Discours besondere Aufmerksamkeit; dasselbe geschieht in den sciences mit der Geometrie und der Kosmographie. Classe I_a (jetzt wieder zur Befriedigung unpraktischer Liberaler mit dem großen Namen Philosophie bezeichnet) bringt einen reichen Tisch und köstliche Gerichte, als da sind: Psychologie, Logik, Moral, Stücke aus der Geschichte der Philosophie, Erklärung von philosophischen Werken; dazu übt man sich in französischen und lateinischen Dissertationen; das alles 4 classes; hiezu 1 classe für Geschichte, welche man bis zur Gegenwart fortsetzt, hauptsächlich auch um richtige nationalökonomische Erkenntnis zu gewinnen; für Algebra, Geometrie, Kosmographie, Physik, Chemie sind 5 classes ausgesetzt (weshalb wir die Mahnung zu „gründlichem Unterricht" hier wohl ironisch zu verstehen haben). Außerdem wird aber auch noch eine Revision des literarischen Unterrichts verlangt, sowie fortgesetzte Uebungen im lateinischen Thema und Aufsatz. — Soviel über die Neugestaltung des Lycée durch Duruy. Wir wollen von etlichen Unmöglichkeiten absehen, auch von einigen sehr zweifelhaften Möglichkeiten und wollen sagen, durch diese Reorganisation ist den Unterrichtsbedürfnissen all der Schüler Rechnung getragen, welche das ganze obere Gymnasium durchlaufen können und dann mit dem baccalauréat-ès-lettres zu einem Facultätsstudium übergehen; sie entspreche auch noch jenen, welche erst nach Absolvirung der humanistischen Studien sich auf die realistischen ausschließlich werfen, nämlich jenen c. 500, welche jährlich um die Aufnahme in die Ecole polytechnique und die Ecole Normale Supérieure concurriren, sofern diese das weiter Erforderliche in den folgenden zwei Jahrescursen in den Mathématiques élémentaires und spéciales in wohlgeordneter Weise lernen können; sogar diejenigen, welche aus der Rhétorique zu den realistischen Studien übergehen müßen, können in den Mathématiques élémentaires noch ihre Zwecke erreichen. Wie aber gestaltete es sich durch Duruy mit dem realistischen Unterricht derjenigen Lyceisten, welche, weil nicht wohlbemittelt oder schon bei Jahren, aus Classe III oder II austreten müßen, und doch zur Aufnahme in die Kriegsschule von St.-Cyr (hier allein jährlich 3—400 Bewerber), und in die andern Ecoles spéciales du Gouvernement tüchtig gemacht sein wollen? Für diese ganze Kategorie ist nur ungenügend gesorgt; ebenso für die noch viel zahlreichere all jener jungen

Leute, welche eben wegen äußerer Nothwendigkeit die grande route des études complètes nicht bis ans Ende zu durchlaufen vermögen. Die andern Schülerelemente, welche Duruy aus den Cours annexes in das Enseignement secondaire spécial gewiesen, wovon später, diese Realisten unteren Ranges, kommen hier gar nicht in Betracht. Wir sprechen daher gewiß mit Recht von ungenügender Vorsorge. Denn was sollen diese Cours préparatoires bedeuten, welche man jenen Kategorien anbietet, Extracurse, wo neben 5 leçons sprachlichen und historischen Unterrichts ebensoviele in den sciences ertheilt werden? Kann man denn solide realistische Kenntnisse, die erforderlichen technischen Fertigkeiten im Zeichnen, dazu formale Geistesbildung auf solchen Studienschnellzügen sich aneignen? Kurz, das Realgymnasium ist nicht organisirt, gleichwohl ist es in den Schülern da; Duruy's Werk heischt also noch eine wesentliche Ergänzung. Unmöglich ists ja doch, vor der greifbaren Wirklichkeit die Augen zu schließen, von den gebieterischen Bedürfnissen der Praxis abzusehen und reintheoretisch diejenige Bifurcation für die beste und allein wünschenswerthe zu erklären, welche nach Absolvirung aller Obergymnasialclassen eintritt und die einen zu Facultäts-, die andern zu realistischen Studien führt. Damit ist der harten Nothwendigkeit und allerlei bösen Umständen, welche eben den Austritt aus III oder II so vielen nahelegen oder gar auferlegen, nicht abgeholfen. Dieser frühere Uebergang und die Zweitheiligkeit ist eine Art Uebelstand, ist aber nicht aus der Welt zu schaffen; es kann sich also nur darum handeln, daß dessen Nachtheile gemindert werden, und dies ist der Fall wenn von Behörde wegen der schwierigere Studiengang dieser Schüler geebnet und im Interesse der Bildung geregelt wird. Für die realistischen Laufbahnen ist also eine besondere Organisation, wenigstens von III—I^a, durchaus noch zu bewerkstelligen und wird solche die wesentliche Vervollständigung der Gymnasialreform sein. Einstweilen erwartet man in der Université de France einen neuen Aufschwung der classischen Studien durch Duruy's réformes libérales et fécondes. Diesen Wunsch hegen wir auch für Frankreichs Schulwesen; die Hoffnung auf einen solchen vermögen wir freilich solange nicht zu theilen, bis dort ein Reformator über die Methode, die Seele des Unterrichts, kommt. Werthvolle Elemente zu einer künftigen Reform haben zwar Jules Simon, Lenormant, Bréal, Benoist, Hippeau und andere angesehene Männer in den letzten Jahren geliefert; aber daß sie zusammengefaßt würden und in der Université zur Geltung und Herrschaft gelangten, wäre die Hauptsache und Angesichts der klerikalen Concurrenz eine Lebensfrage.

Die Unterrichtsprogramme. Die Oberstudienbehörde hat für die Lyceen nicht bloß die Fächer im allgemeinen bestimmt und jeder Classe die Zielpuncte für jedes einzelne Fach gesteckt, sondern sie hat auch, so weit das Fach es erlaubte, die Materien detaillirt, von Classe zu Classe ausgewählt und in ganz genau bestimmter Aufeinanderfolge niedergelegt. Diese Programme oder Stufengänge sind ein werthvolles Hülfsmittel und erleichtern dem Anfänger im Lehrfach wie dem Wohleingeschulten die Arbeit in hohem Grade. Jeder Zeit liegt dem Lehrer das Ganze des Faches überschaulich vor, von seinen ersten Anfängen bis zum Abschluß; jede Classe hat ihre Aufgabe in sicherster Abgrenzung vor sich, Uebergriffe in spätere Bereiche lassen sich hier nicht mehr entschuldigen, so wie auch der Lehrer in IV z. B. ganz genau erfährt, was VIII — V den Schülern in seinem Fache geboten haben und was er zweckmäßig zusammenfassen und repetiren muß. Diese Programme haben aber noch weitere Vortheile: sie bewirken nämlich nicht bloß, daß das Nacheinander in einem und demselben Fache mit Nutzen erfolge, sondern sie helfen auch zur Concentration des Unterrichts, und machen, daß das Nebeneinander der verschiedenen Fächer zweckmäßiger von statten gehe. Wer z. B. Geschichte in III lehrt, weiß mit ziemlicher Genauigkeit, was seine Collegen bis dahin in der Geographie und in den drei Literaturen vorgenommen haben, und kann für seinen Unterricht oft die angenehmsten Anknüpfungspuncte finden, die in beiden Fächern zum festeren Haften dienen. Außerdem schaffen diese Programme, weil sie in allen Lyceen des Landes zur Ausführung kommen, in der Nation ein gemeinsames Wissensgut und eine gewiße Einheit der Ideen und geistigen

Richtungen, was alles als Grundlage nationaler Anschauungen und Tendenzen, als Band und Hebel des Einheitsbewußtseins, von einem höheren pädagogischen Standpuncte aus, nicht übersehen werden darf. Gleichwohl scheinen sich manche der angeregten Vortheile nicht immer ergeben zu wollen. Theils aus Freude am Regulären und Exacten, theils aus Hang zum Uniformen und Straffen trägt man nämlich außerdem den Umständen und den geistigen Individualitäten der Lehrer und der Classen viel zu wenig Rechnung. Anstatt nämlich den Lehrern nur im allgemeinen mittelst der Programme zu rathen und Winke zu geben, glaubt man die Schulen am sichersten zu administriren, wenn man die Programme ganz buchstäblich versteht, d. h. als absolut unwandelbar ansieht, also durch dieselben geradezu vorschreibt, in dieser Lehrstunde muß durchaus so und so viel vorkommen, in jener durchaus das und das vorgetragen werden: ein Verfahren, das unpädagogisch und kleinlich ist und nur Nachtheil bringen kann. Denn wo das Programm, statt zu leiten, gängelt und quetscht, da kann auch der beste Lehrer sich nicht frei geben, und wenn ihm freie Wahl und Selbstüberlegung, eigenes Angreifen und eigene Verantwortlichkeit entzogen ist, wie soll er Freudigkeit in seinem Beruf bekommen, wie kann da von seiner Persönlichkeit ein erziehender Einfluß ausgehen? Der Proviseur müßte also bei seinen Lehrern die Rechte der Pädagogik anerkennen, wenn auch, wie schon oben gezeigt, die oberste Behörde dieselben ihm gegenüber fast ignorirt. Leider geschieht das in der Regel nicht von ihm. Daher der Schaden; denn wenn er nur Ordnung verlangt, nicht aber Freiheit innerhalb der Ordnung gestattet, so wird das detaillirte Programm aus einem wohlthätigen Führer zu einem Arbeitsaufseher, und gerade die tüchtigsten Schulmänner fühlen sich dadurch am meisten beengt.

Wie steht es sonst um die französische Gymnasialpädagogik? Von einzelnen Seiten zwar hört man in dieser Beziehung Ansichten aussprechen, die auf der Höhe der deutschen Erziehungswissenschaft sich befinden; besonders auch Fortoul trug in seiner Instruction manche treffliche These vor; die Mehrzahl der Gymnasiallehrer dagegen scheint jedoch in der Praxis der Methoden nicht hoch zu stehen. Von einem Studium der letzteren wollten die Professoren von jeher nicht viel wissen; ja in der Pädagogik selbst sahen sie sosehr ein unnöthiges Stück deutscher Ideologie, daß man ihnen noch 1849 zurufen mußte: sehet euch doch auch die verschiedenen Methoden an und prüfet, wie eure Schulbücher und euer Unterricht sich dazu verhalten. Zeigen wir eben deshalb, nach welchen Principien der französische Gymnasialunterricht im ganzen und einzelnen verfährt.

Für jedes Fach will man ein Buch, eine Anleitung, das die Summe des Lehrstoffs nach dem Programm abgefaßt hat und solche in gemessenen Abschnitten und Portionen vorlegt. Daher die Legion der kurzgefaßten Inbegriffe, der strohernen Auszüge, der Eléments, die besser Squelettes hießen, der saftlosen Abrisse dieser oder jener Wissenschaft, die den Schulbüchermarkt heimsuchen. Strittige Puncte soll ein solches Buch nicht erwähnen; es soll nur geben, was die allgemeine Stimme der Gebildeten gutgeheißen hat. Ein Franzose will nämlich mit seiner Ansicht durchaus nicht allein stehen und keinerlei Originalität haben, das Selberuntersuchen, Selbereindringen ist nicht beliebt und nicht Bedürfnis, der Sinn für Kritik und selbständige Geistesentfaltung bei der größten Mehrzahl gleich Null. Dieses fertig zubereitete und abgeschlossene Material muß sodann durch eine klare Darstellung sich beleben und durch die präciseste Formulirung sich empfehlen. Daß man in diesem letzteren Stücke in Frankreich unbestritten sehr Musterhaftes leistet, ist wohl bekannt. So und nicht anders dient es als livre classique, d. i. als Schulbuch, und so wird es unter Umständen auswendig gelernt (s. oben). Rechnet man die unteren Lycealclassen ab, so darf man sagen, daß das Unterrichten im allgemeinen entfernt nicht im schulmäßigen Beibringen der Kenntnisse, in einer gemeinschaftlichen Arbeit zum Zweck der geistigen Bildung besteht, sondern im mehr oder minder wissenschaftlichen Vortragen. Der Lehrer répand l'enseignement du haut de la chaire, so lautet der

beliebte Ausdruck, und bemüht sich, anziehend zu sein und durch Beredtsamkeit zu glänzen. Um das gebotene Material und die meistens zu hohe Form zu bewältigen, begiebt sich der Schüler nachher in die étude, wo der Vortrag nach den Notizen ausgearbeitet und auch das sonstige Lerngeschäft abgemacht wird. Unter solchen Umständen kommen natürlich die wohlbegabten Schüler wacker voran und leisten unter dem Einfluß des übrigen Zwangsystems oft Ausgezeichnetes. Sie können lernen und müßen lernen, bei ihnen zeigen sich also auch schöne Erfolge. Wie aber bei den andern? Nun, eben weil bei den Mittelbegabten von jeher nichts herausgekommen ist, muß von jeher zum Privatunterricht oder sonst zur Nachhülfe gegriffen werden, wovon später. Diese beklagenswerthe Unterrichtsweise ist die herrschende; sie ist grau von Alter, aber nicht ehrwürdig, sondern verwerflich. Man hört oft laute Klagen, sogar aus dem Professorat, daß die Unterrichtserfolge nicht selten mit den großen Geldopfern der Eltern contrastiren, aber man sucht den Fehler fast immer überall anderswo als in dem Unterrichtsverfahren, das Lehren und Lernen nicht geistweckend und geistbefruchtend ineinanderflicht, sondern dieselben in ganz unnatürlicher Weise auseinanderfallen läßt. Fortoul zwar hat den Professoren der oberen Division gerathen, statt der langen Auseinandersetzungen und Reden, welche doch die meisten Schüler wie einen Schall an sich vorüberziehen lassen, lieber das Beispiel jener ausgezeichneten Lehrer zu befolgen, die nach sokratischer Weise Fragen an die Schüler richten, sie dadurch zu fassen suchen und so den Verstand derselben jeden Augenblick mitarbeiten, mitsuchen, mitentwickeln und mitfinden lassen. Uebereinstimmend damit haben andere verlangt, daß den Schülern im Unterricht weniger Passivität zugemuthet werde, daß man in den Lehrstunden das Hauptgeschäft, Bildung der Geistes- und Gemüthskräfte, vornehme, und auch Poncelet hat ihnen zugerufen: ce ne sont pas tant les vérités particulières que les méthodes qu'il ne faut pas laisser périr. Aber wer folgt ihnen? und was ist herrschender Brauch? Man will in der Lehrstunde weder dem Instituteur primaire ähnlich sein, noch auch einen freien Verkehr zwischen Lehrer und Schüler eröffnen. Selbstverständlich ist so von einem die Schüler geistig erfassenden Unterricht selten die Rede; man findet meist nichts anderes als eine Transmission der Kenntnisse, wobei viele Schüler ohne Anleitung zur Selbstthätigkeit bleiben, und eine individuelle Behandlung derselben, eine geistige Erziehung unmöglich ist.*) Daher diese Vorherrschaft der Gedächtnisarbeit, dieses Gewöhntsein an das Nachbeten und Nachtreten, das die Schüler Frankreichs charakterisirt, und das sich nirgends betrübender ausnimmt als in dem Heimatlande von Descartes, gleich als ob er in seinem Discours de la Méthode das Princip der freien Forschung nicht für Schule und Wissenschaft aufgestellt und verherrlicht hätte; daher dieser Schlendrian und Mechanismus so vieler Lehrer trotz aller Belehrungen; daher ferner die völlige Unergiebigkeit des Unterrichts für die Disciplin der Classen, und doch liegt letztere in ihrer würdigsten Form eben im guten Unterrichten; daher endlich dieser offenbare Mangel an geistiger Selbständigkeit in der Mehrzahl der Franzosen. — Wie schon angedeutet, sind diese Verkehrtheiten im Unterricht zu keiner Zeit ganz verborgen geblieben; sie haben ja von jeher dem Staate und dem Einzelnen ihre Früchte getragen, ersprießliche freilich nur den Privatlehranstalten und Privatlehrern. Diese verschmähten es allerdings nicht, mit dem Einzelnen sich zu beschäftigen, und hielten sich frei von dem Vorwurf, über der Wissenschaft den Schüler zu vergessen. Der Verlust des Unterrichtsmonopols und die jetzt mehr und mehr auftretende Concurrenz hätte nun allerdings die Université veranlassen sollen, auch die Modalitäten ihrer Lehrweise zu ändern; statt dessen besserte man aber bis jetzt fast nur an den Nachhülfen und

*) An vielen Orten strebt man gar nicht darnach, Kenntnis von der intellectuellen Verfassung der einzelnen Schüler zu erhalten; der Vortrag richtet sich gar nicht nach der Mehrzahl und mittleren Begabung, sondern hält sich hauptsächlich an die élèves à prix, d. h. an die wenigen Auserlesenen, die zur Gewinnung eines Preises bei den jährlichen Concursen hergeschult werden können.

den Repetitionen, um durch sie den ungenügenden Kathedervortrag zu befruchten. Lange Zeit kam sehr wenig bei denselben heraus, vielen Lehrern war diese Nachhülfestunde eine Last und sie gaben in der ihnen auferlegten Repetition nur die zweite Auflage der classe. Schon Rouland hat daher verfügt, die Repetitionen sollen durch die maîtres répétiteurs gehalten werden, jedesmal nur mit einer kleineren Schülerabtheilung und so, daß man sich besonders der schwächeren annehme, die sonst nicht mitfortkommen könnten. Natürlich muß dabei der Kathedervortrag ganz wegfallen und die bescheidene schulgerechte Weise Anwendung finden. Jede Abtheilung wird hiebei wöchentlich zweimal je eine Stunde lang vorgenommen. — Um die Candidaten der Maturitätsprüfungen und der Specialschulen für ihre Examina einzuüben, hat man öftere Tentamina eingeführt, die zum Theil durch auswärtige Professoren geleitet werden. Für die fähigsten Köpfe des Lycée endlich hat man die Conferenzen ins Leben gerufen, eine Art Ehrenauszeichnung, worin der Professor in freierer Conversation speciellere Gegenstände durchnimmt oder schwierigere Theile behandelt, die in der Lehrstunde nicht eingehender vorgetragen werden konnten. Fast alle diese Einrichtungen sind jedoch, genau besehen, nichts anders als Behelfe, unwidersprechliche Zeugnisse gegen die vortragende Lehrweise.

Im Sprachunterricht ist es Herkommen, daß der Schüler seine französische, lateinische und griechische Grammatik paragraphenweise auswendig lernt. Definitionen wie Regeln können so allerdings, wenn auch nicht angeeignet, so doch behalten werden; weil aber jene oft nicht besonders rationell sind, die mechanischen Vorschriften dieser vom Lehrer selten gut entwickelt werden, so ist die gewöhnliche Folge dieses grammatischen Verfahrens eine rein äußerliche Auffassung der sprachlichen Erscheinungen. Dazu kommt, daß man vorzugsweise die Version betreibt. Weil man aber hiebei von der buchstäblichen Interlinearversion ausgeht, dann rasch den Sinn zu errathen sucht, so verhilft man dem Schüler wohl zu einer Version, aber nimmermehr zu einer Kenntnis der fremden Sprache. Vor dem griechischen Thema scheint man sich nicht selten zu scheuen. In allen drei Sprachen wird sehr viel auswendiggelernt und das verdient Lob. Da aber im ganzen so wenig frische Methode, so viel mechanisches Uebersetzen und trockener Grammatismus herrschen, so werden die dem Gedächtnis eingeprägten lateinischen und griechischen Musterstücke doch nicht hinreichend lebendig und fruchtbar. Ist es bei solcher Sachlage ein Wunder, daß, was tüchtige Kenntnis der einen wie der andern Sprache betrifft, die französischen Lyceisten, nach dem Zeugnis der Einsichtsvollen und Berufenen, sehr bedeutend hinter den deutschen Gymnasiasten zurückstehen? daß von denen, die zu Zeiten zur humanistischen Maturitätsprüfung kamen, mehr als die Hälfte nicht im Stande war, einen ganz leichten Lateiner ohne Präparation zu übersetzen? daß viele Professoren selber vornehmlich solche Classikerausgaben kaufen, welche die französische Version daneben enthalten? daß in den kleinen Seminaren der Geistlichen über den Verfall des Lateinunterrichts aufs bitterste geklagt wird, indem man seit Jahren sich weniger um die lateinischen Verse als um die französischen bemühe und auch hier nicht selten die freien französischen Arbeiten vor den lateinischen begünstigt? daß endlich beim grand concours général in Paris nicht mehr der freien lateinischen Arbeit der große prix d'honneur gereicht wird? Der französische Gymnasiast genießt jedoch auch einen großen Vortheil vor den meisten deutschen, den nämlich, daß die Sprachen, die das mittlere Lycée betreibt, alle nach einem und demselben sprachwissenschaftlichen System gelehrt werden. Obschon nun nicht verschwiegen werden darf, daß gerade das gegenwärtige nicht sehr empfehlenswerth ist, da es die Sprachen kaum als geistige Organismen behandelt, so wird doch durch die einheitliche Darstellung der drei Sprachen sehr viel Zeit gewonnen. Ferner ist nicht zu verkennen, daß im Lycée ziemlich viel für die Muttersprache geschieht und jedenfalls mehr erreicht wird als bei uns. Im mittleren schon findet man bei den Schülern ein Geschick im Ausdruck, und im oberen eine Bekanntschaft mit der nationalen Literatur und Fertigkeit im lebendigen Worte, wie sie bei uns nicht in gleichem Grade vorhanden zu sein scheinen. Die Orthographie ist weniger zu loben. Welche

Mittel helfen zu diesen Erfolgen? Zunächst darf hier das Verdienst der Sprache selber wohl in Anschlag gebracht werden. Ihre mathematische Schärfe, ihre haushälterische Einfachheit fördern den sprachlichen Unterricht beträchtlich; eine Unklarheit kann da sogar beim Ungewandten sich nicht leicht ergeben und für jeden Begriff steht eben ein für allemal ein Ausdruck da, neben dem keinerlei subjectives Verhalten möglich ist. Zu diesem glücklichen Umstand gesellen sich aber einige Verdienste der Methode. Vorerst bei den Versionen, wo auf geschmackvolle Stilisirung und auf Reinheit des Ausdrucks mit der sorgfältigsten Aufmerksamkeit gedrungen wird. Dazu kommt das häufige Memoriren und Repetiren von französischen Musterstücken in Versen und Prosa. Ferner giebt man regelmäßigen Unterricht in der Muttersprache, begnügt sich also nicht mit den Grammatikalien, die in dem lateinischen und griechischen Unterricht nebenher für die Muttersprache abfallen, noch weniger hält man ein bloß empirisches Können beim Gymnasiasten für genügend. Endlich sind die bunten Mosaiklesebücher ziemlich selten; man liest in jeder Classe einzelne ganze Werke oder doch größere Stücke aus solchen und sucht sie durch Erklären und Vortragen dem nationalen Sinn und Stolz werth zu machen. Sie werden so zum allgemeinen Eigenthum und bereichern das sprachliche und Gedankenmaterial ungemein.

Der Geographieunterricht beschränkt sich zu einseitig auf Frankreich, tritt auch im mittleren Lycée mit dem naturkundlichen zu wenig in Verbindung und bietet eine Aufeinanderfolge von VIII—Ib, welche die bekannte Schwäche der Franzosen in diesem Fach begreifen läßt. Auch der Geschichtsunterricht wird trotz Duruy noch immer ziemlich karg behandelt. Ein Uebel der früheren Zeit zwar, das des dünkelhaften Schwatzens über Personen und Zeiten, über die man weder Quellen- noch kritische Studien gemacht, das des vagen Raisonnements, des leichtweg Absprechens hat Fortoul durch Programm und Instruction in etwas gemindert. Aber ist er nicht in einen andern schlimmen Fehler verfallen? Er ließ summarische Uebersichten dictiren, Data und Facta auswendig lernen; gestattete zwar dem Professor dieselben zu entwickeln und durch Individualisirung ein anschauliches Gemälde zu entwerfen; aber im Uebrigen engte er ihn so ein und ließ nur eine solche äußerliche Behandlung dieses schönen Faches zu, daß die großen Blößen der französischen Nationalerziehung, der Mangel an geschichtlicher Bildung und noch mehr an geschichtlichem Sinn, dadurch nicht verringert werden konnten. Auch heute noch, wieder trotz Duruy, beten alle die gleiche Ansicht nach, um so lieber, je mehr sie die nationale Eitelkeit erfreut, von Vorurtheilen aber und nationalen Schwächen läßt sich keiner überzeugen. Noch weniger gut berathen ist aber der, Logik genannte, philosophische Unterricht in Ia. Man spürt da wohl, daß man es mit einem Stiefkinde zu thun hat: eine Anzahl Gegenstände und Lehren aus Religion und Moral nimmt man nacheinander vor, legt aber diesen Dingen so wenig Werth bei, daß seiner Zeit die Realisten sich gar nicht um sie zu bekümmern brauchten! Was den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht betrifft, so ist unbestritten, daß nach dieser Seite hin die Nation glücklich organisirt und hier die eigentliche Lichtpartie des Lycée zu finden ist. In der unteren und mittleren Division werden zwar nur wenige Rechenstunden in der Woche gegeben (genau gerechnet, nicht ganz zwei), und doch wird mit Leichtigkeit gelernt, und, begünstigt durch das metrische System und die zum Theil trefflichen Anschauungsmittel, schnell viel erreicht. Hier, wie später in den Mathematikstunden, verfährt man wie bei uns auf zwei ganz verschiedene Arten: bei dem einen Lehrer ist der mathematische Unterricht ein kräftiges Bildungsmittel des Verstandes, er schult und schärft die Denkkraft, bildet Denker und Mathematiker; bei dem andern erhält man in ihm fertige Raisonnements, scharf formulirte Lehrsätze und Beweise, alles aufs klarste ausgedrückt; diese nimmt man auf, übt sie ein, lernt sie auswendig und handhabt sie hernach als ein geschickter Rechner. Im allgemeinen kann man wohl sagen, daß der französische Mathematikunterricht den deutschen in den Leistungen übertrifft, und so schwach die Methode der historisch-philologischen Fächer sich darstellt, so vortheilhaft erscheint die

der mathematisch-naturwissenschaftlichen. In dem naturkundlichen Unterricht zwar hat es früher auch nicht an allerlei Misgriffen gefehlt. Es gab eine Zeit, wo man ihn erst im letzten Jahre, in Ia, auftreten ließ, nachdem man 9 Schuljahre hindurch ganz Umgang von ihm genommen hatte. Ohne alle, oder doch ohne geregelte Anschauungen gieng man zum wissenschaftlichen Unterricht über; was die Jesuiten im 17. und 18. Jahrhundert gethan, war vergessen, was Pestalozzi gelehrt, unbekannt. Weil so die Kräfte der Schüler nirgends zureichten, um die sich häufenden Lehrsätze zu bewältigen, weil alles Abstrahiren sich unmöglich oder unfruchtbar erwies, so war man nahe daran, den ganzen Unterricht wieder zu entfernen. Aber die Zeit klopfte mit ihren Forderungen so hörbar an die Pforten der Lehranstalten, daß man sich besser berieth und den Grund des früheren Mislingens in der Methode suchte. Gegenwärtig treiben nun die Lyceen zuerst einen propädeutischen Cursus, wo viele Naturkörper vorgezeigt, viele Versuche angestellt, die Fälle des täglichen Lebens und die Anwendung der Gewerbe ins Auge gefaßt, überhaupt viele Anschauungen erworben werden. Ist so der Grund gelegt, so müßen in dem mehr dogmatischen zweiten Cursus die Theorien aus den Anschauungen abstrahirt und richtige Ansichten über alle Vorkommnisse gewonnen werden. Durch diesen mehr und mehr sich hebenden mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht und das auch im Lycée begünstigte Zeichnen hofft die Regierung die den Künsten und der Luxusindustrie nöthigen Theorien oder Hülfsmittel immer weiter in der Nation zu verbreiten, daß Frankreichs Künste, Industrie und Technik überhaupt sich daran nähren und an praktischem Sinn wie eleganter Darstellung immer dem übrigen Europa vorauseilen.

Viele schriftliche Arbeiten werden in der Lehrstunde gemeinschaftlich corrigirt; diejenigen Arbeiten jedoch, welche durchaus vom Lehrer selbst durchgenommen werden müßen, möge er nicht bloß einsammeln (so ist vor Jahren schon im Schoße einer Commission gewünscht worden), sondern auch durchsehen und, mit seinen Bemerkungen ausgestattet, wieder zurückgeben, wobei noch empfohlen wird, weniger aufzugeben und besser zu corrigiren. Jeder schriftlichen, oft auch jeder mündlichen Leistung wird zum Behufe der Wochenlocation eine Ziffer zuerkannt, die in vielen Anstalten zwischen dem Maximum 20 und dem Minimum 1 gegriffen wird und es erfolgt schließlich am Sonntag für den Schüler Genuß oder Verdruß, je nachdem er über oder unter der Moyenne 10 geblieben ist. Nach der Durchschnittszahl dieser Wochenlocationen bestimmt sich großen Theils die Jahreslocation, und ob dem Zöglinge am Schlusse des Schuljahres (von Mitte August bis ersten Montag im October sind Ferien, alsdann beginnt das neue Schuljahr) ein Preis oder eine Belobung in irgend einem Fache zufalle oder nicht. Eine öffentliche Schulprüfung geht dieser Preisaustheilung nicht voraus. Für die Lyceen von Paris und Versailles besteht zu weiterem Sporn noch der grand concours général. Derselbe ist von seinem Stifter gut gemeint gewesen, hat aber in dem Unterricht der Hauptstadt und auch sonst mehr Schaden angerichtet als Nutzen gebracht. Weil nämlich von den genannten Anstalten nur die besten Schüler sich dabei betheiligen dürfen, so ist es für diese ganz besonders ehrenvoll, lauréats geworden zu sein; die Lehrer dieser Glücklichen aber erwerben sich den Ruf besonderer Tüchtigkeit in ihrem Fach und werden demzufolge befördert. Was sind die Folgen davon? Man unterrichtet und man arbeitet, um bei diesem Concurs Erfolge zu erzielen; der Lehrer macht sich zum Routinier, der weder an geistige Bildung überhaupt noch an harmonische Ausbildung bei seinen Schülern denken will, denn die kann man ja beim grand concours nicht in die Wagschale legen. Sodann, man hält sich mit und in dem Unterricht hauptsächlich an die Gutbegabten in der Classe. Man faßt diese als eine Art Elite auf und sieht, für welches Fach der oder jener sich am meisten eigne. Ein solcher élève à prix wird nun für dieses sein Fach ganz besonders geschult, dieses muß er fast mit Ausschluß aller andern treiben. Die übrigen Classenangehörigen, la queue, mögen sehen, wie sie mit- oder nachkommen, sie können ja vom Repetenten noch

vorwärts gebracht werden. Endlich, Sache des Schülers und des Lehrers wird nun das Einpauken; ein gewaltiges Memoriren lateinischer Phrasen und Formeln, um daraus das beste thème latin zu fertigen, oder ein unabläßiges Eindrücken von historischen, geographischen und chronologischen Daten. Längere Zeit gewahrte man noch andere Folgen. Um nämlich lauréat in einer Classe zu werden, doublirte sie der Schüler, d. h. ein begabterer Knabe blieb auf eigenen Antrieb oder auf Anrathen des Lehrers ein Jahr länger in seiner Classe, um so sicherer für einen Preis dressirt werden zu können. Es war dies zwar eine Versündigung an der ganzen Entwicklung des Knaben, aber dafür erhielt man auch einen Preis. Auf diese Weise machte man also nicht die Schwachen zu Veteranen, sondern die Begabteren. Dieser Unfug des schlauen Doublirens wurde beseitigt; es war aber auch an der Zeit, denn es war vorgekommen, daß $^3/_5$ der Preise und Belobungen des grand concours lauter solchen Veteranen zugefallen waren. Wann wird aber der Concurs selber abgethan werden, der Concurs, für dessen Empfehlung 1849, wo seine Abschaffung drohte, die Pariser Professoren selber nichts anzuführen hatten, als daß er sei un antique usage cher aux familles et à l'Université? Trotz seines offenkundigen Schadens für die ehrliche Lehrer- und die bildende Schülerarbeit und trotz seiner moralischen Verderblichkeit steht er beim großen Haufen auch heute noch immer in ungemessenem Ansehen, ja ein dortiger Sieg gilt ihm mehr als ein Diplom bei der Maturitätsprüfung, die allerdings eine so großartige äußere Feier, ein solches Gepränge nicht im entferntesten zu entfalten hat. Fortoul zwar meinte, der grand concours bringe jedenfalls eine zu frühe Erregung der Eitelkeit, Villemain dagegen verkündete schon 1841 bei der großen Preisvertheilung in der Sorbonne, dieser grand concours stütze sich auf die unsterblichen Wahrheiten der Religion und der Moral! Es ist klar, daß dem durchaus nicht so ist, so wie auch daß der Hauptfehler dieser Institution darin liegt, daß nicht alle Schüler concurriren müßen, was theoretisch allein das Richtige wäre, sondern nur die besten concurriren dürfen.

Die einzelnen Bestimmungen der Maturitätsprüfung, sowohl was Modalitäten als Forderungen betrifft, sind seit dem Bestehen der Université de France schon vielfach abgeändert worden. Das baccalauréat ès lettres, d. h. die humanistische Maturitätsprüfung, war früher der Ausgangspunct zu allen weiteren Studien und akademischen Graden; nachher während der Bifurcationsepoche stand das realistische baccalauréat unabhängig daneben. Beide Prüfungen wurden von den Akademien vorgenommen, die humanistische von einer Commission der philologischen, die realistische von Seiten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Facultät. Bei der ersteren handelte es sich im Schriftlichen um eine lateinische Version und eine solche Composition, im Mündlichen um Extemporalien aus dem Lateinischen, Griechischen und Französischen und um Fragen und Aufgaben aus Logik, Geschichte, Geographie, Arithmetik, ebener Geometrie und Physik. Bei der andern Prüfung folgte auf die lateinische Version die Lösung einiger Aufgaben aus Mathematik und Physik, das Mündliche forderte Extemporalien aus lateinischen, französischen und deutschen oder englischen Schriftstellern und dann Beantwortung von Fragen ꝛc. aus Logik, Geschichte, Geographie, reiner und angewandter Mathematik, Physik, Naturgeschichte. — Es ist große Vorsorge getroffen, daß keinerlei Unredlichkeit, auch nicht der Schein einer Parteilichkeit vorkomme; das Studienzeugnis ist ja abgeschafft und die Examinatoren wissen selten, ob dieser aus einer Staatsanstalt oder jener aus einer geistlichen herkommt, meistens kennen sie die jungen Leute gar nicht. Die mündliche Prüfung wird zudem öffentlich und nach einem Programm vorgenommen, das die Materien für den Fragenden wie für den Befragten fixirt. Sie handeln nur von dem, was in den zwei letzten Classen der Division supérieure gelehrt wurde; ebenso ist das Quantum und Quale dieser, wie auch der schriftlichen Aufgaben, nach den mittelbefähigten Zöglingen bemessen. Diese Programme legen dem Examinator nur scheinbar Zwang auf, denn nichts hindert ihn, nach den Gründen einer Antwort zu fragen, wenn diese ihm auswendig gelernt scheint. Er kann ferner die summarische Antwort in ihre Elemente auflösen und dadurch bald erfahren, ob man

die Sache gründlich weiß und versteht. Es erscheint überhaupt die ganze Einrichtung dieser Examina als ein bis ins kleinste berechneter und vollendeter Mechanismus. Längere Zeit hat derselbe nicht viel erfreuliches über die französischen Gymnasialstudien zu Tage gefördert. Die Hauptschuld trug und trägt freilich der Unterricht. Von anderen Factoren, die wie anderwärts so auch in Frankreich in den letzten 30—40 Jahren dazu kamen, sind zu nennen: Mangel an Sinn für Bildung, an idealem Streben, die Tendenz auf Brodstudien und das Streben nach Genuß. Infolge dessen war und ist das Gewöhnliche, daß man das Programm lernt. Statt sich an der geistigen Substanz des Faches zu nähren, preßt man, nicht indifferent sondern rein passiv sich verhaltend, die Stoffe in sich hinein. Geht die Zeit schmal zusammen, so läßt man sich in der Schule theilweise dispensiren, um desto ungehinderter die Examensfächer memoriren zu können. Durchschnittlich hält man die 4 Jahre in der Division supérieure nicht aus, sondern eilt nach dem Austritt aus der Rhétorique in das Examen. Die Eltern willigen nicht selten schon aus Rücksicht auf verminderte Kosten ein und der junge Mensch versucht sein Glück. Vielleicht gelingt es ihm; wenn nicht, so ist nichts verloren, es fallen ja alle Jahre viele Hunderte beim ersten und zweiten Mal durchs Examen. Dem Streben der gegenwärtigen Jugend, sich für die Maturitätsprüfung äußerlich und bloß rohmateriell herzurichten, leistet eine gewisse Classe von pädagogischen Industriellen allen nur möglichen Vorschub. Es sind dies die Préparateurs, und man rühmt denen von Paris nach, sie können das Wunder bewirken, daß die Schüler, welche sich ihnen in Bearbeitung geben, im Examen Antworten parat haben, die sie nicht im geringsten verstehen, und daß sie allerlei wissen, ohne es gelernt zu haben. Ein fruchtbares Studiren und Vorbereiten wird aber auch durch die Manuels pour le baccalauréat verhindert. — Einige Zahlen mögen schließlich den üblen Sachverhalt, dem einzig durch Verbesserung der Unterrichts-Methode des Lycée begegnet werden könnte, noch weiter beleuchten. In der Pariser Akademie wurden 1841 von 1380 Examinanden sogleich nach dem Schriftlichen wieder 400 weggeschickt, weil sie das lateinische Dictat oft großartig mishandelt und im Französischen sogar orthographische und Grammatikfehler gemacht hatten; 385 wurden nach dem Mündlichen aus der Liste gestrichen, so daß nur 595 Diplome erhielten (43%). Am nämlichen Orte meldeten sich 1851, nachdem also das Studienzeugnis — diese heilsame Nöthigung zum normalen und ruhigen Vollenden seiner Studien — entfernt worden war, ungefähr 800 in die humanistische Prüfung, aber nur 138 (17%) kamen am Ziele an. Die Akademie von Toulouse nahm im August 1857 durch ihre philologische Facultät ein Examen mit 287 Bewerbern vor; 162 mußten zurückgewiesen werden, 125 erhielten die Diplome, darunter 14 mit der Note gut; die mathematisch-naturwissenschaftliche Facultät examinirte um dieselbe Zeit 195 Realgymnasiasten, von denen sogar 127 zurücktreten mußten und nur 68 das Diplom bekommen konnten. Man begreift nach diesem, wie seit Jahren die Schulinspectoren und mit ihnen einsichtsvolle Lehrer vor dem eilfertigen Zustutzen fürs Examen bei jeder Gelegenheit warnen und mit welch großem Recht ein Gymnasialprofessor 1857 bei der Preisvertheilung den Zöglingen zurufen konnte: faites une chose qui devient rare, apprenez pour savoir!

Das Lycée als Erziehungsanstalt. Weitaus die meisten Lycées sind auch Erziehungsanstalten. Die bei uns Deutschen weitverbreitete Ansicht, daß die mittleren und höheren Stände Frankreichs dem eigentlichen Familienleben nicht zugethan seien, hat in den letzten Jahren drüben lebhaften Widerspruch erfahren, wie es scheint, theilweise einen begründeten. Um so entschiedener ist aber dort eingeräumt worden, daß Napoleon I. bei der Neugestaltung der Lycées von irgend einer berechtigten Theilnahme der Eltern und Vertretung ihrer Interessen nichts wissen wollte, daß er diese Schul- und Erziehungsanstalten aufs gründlichste von dem elterlichen Hause und den Familien lostrennte. Ihre Pflichten sollten nun die Lycéen übernehmen und erfüllen. Jede öffentliche Erziehung ist aber ein trauriges Nothwerk und auch die der Lycéen ist so sehr vom Uebel, daß der Klerus, obschon es mit seinen Schulen um kein

Haar besser steht, nie versäumt hat, sie der Université und dem Staate zum Vorwurf zu machen. In der That hier treten dunkle Schatten auf. In der Erziehung, der religiösen wie der sittlichen, wirkt bekanntlich die Persönlichkeit des Erziehers und das lebendige Beispiel kräftiger als System, Belohnungen, Verbote und Strafen. Fragt man aber: Wer ist Erzieher im Lycée? so lautet die Antwort: Dem ganzen Ordnungs- und Disciplinarwesen ist der Censeur als Chef vorgesetzt, die Professoren unterrichten, die Repetenten haben Mühe Aufsicht zu halten, für die Erziehung —? Darüber nun das Nähere. Der zweite Beamte in jedem Lycée ist nämlich der Censeur. Er ist ein ehemaliger Professor der Division supérieure, hat aber gleich dem Proviseur keinen Unterricht zu ertheilen, sondern nur für pünctlichen Anfang und Schluß der Classe zu sorgen und jeden Abend das Diarium jedes Professors durchzusehen und dem Proviseur zu übermachen. Ihm kommt vornehmlich die persönliche Oberaufsicht über innere Ordnung und die Sitten zu. Er ist das Centrum des Internats, Auge, Ohr und Hand des Proviseurs. Wenn letzterer nach innen, nach außen und mit den Behörden zu verkehren hat, so richtet sich des ersteren Thätigkeit nur nach innen. Sein Amt ist schwierig und nicht selten undankbar; denn die eigentlichen Gehülfen, die ihm die Anstalt beigesellt, die maîtres répétiteurs, welche Repetenten und Aufseher zugleich sein sollen, ermangeln gar oft des benöthigten Ansehens bei der ihnen übergebenen Jugend, und, anstatt dem Censeur eine Unterstützung zu sein, erwarten sie nicht selten Hülfe und Beistand von ihm. Daß die Professoren in der Regel nicht viel für die Disciplin leisten, hat, wie schon gezeigt, seinen Grund in der unschulmäßigen Unterrichtsweise. So herrscht nun en classe, à l'étude und sonst im Internat als oberstes Princip die militärische Subordination und die strenge Beaufsichtigung. Körperliche Zwangsmittel werden vom Lehrer nicht angewendet, das Schlagen vollends ist der ganzen Nation ein Greuel; die wörtliche Zurechtweisung geschieht mit Vorsicht und Würde, und wenn sie auch scharf wird, unterbleiben doch Scheltworte. Faulheitsstrafen dürften jedoch von denen für Unarten besser unterschieden werden. Weil der Lehrer seine persönliche Auctorität im allgemeinen nicht geltend macht, richtiger gesagt, nicht geltend machen kann, lernt man meistens nicht aus Zutrauen, Liebe und kindlichem Gehorsam. Um diesem Mangel zu begegnen, macht man einen Haupthebel zum Lernen aus dem Ehrgefühl, oder vielmehr Ehrtrieb, der bei der Nation bekanntlich bis in die unteren Schichten hinab in ganz anderer Lebendigkeit sich äußert als bei uns. In Wirklichkeit wird aber hiedurch der Ehrgeiz gepflegt und eben damit ein Egoismus, dessen allernächste Wirkung erfahrungsgemäß die ist, jenes kräftigste und reinste Förderungsmittel unmöglicher zu machen. Dazu kommt noch, daß je mehr Pflege des Schülerehrgeizes statt findet, desto weniger herzliches Anschließen an den Lehrer möglich ist. — Die Belohnungen finden in folgender Reihe statt: 1) wöchentlich einmal verliest der Proviseur vor dem ganzen Lycée die Namen all der Schüler, welche im Laufe der Woche gute Noten in irgend einem Fach erhalten haben; 2) wer eine bestimmte Anzahl guter Noten sich erwirbt, wird auf der Ehrentafel angeschrieben, die als ein besonderer Schmuck des Besuchszimmers der Anstalten gilt; 3) im weiteren Verlauf erhält man seinen Sitz auf der Ehrenbank; 4) wer am öftesten der Erste gewesen ist, erhält gewisse Semesterpreise. Die Strafen steigen auf, wie folgt: 1) öffentlicher Verles der schlechten Noten; 2) Strafarbeiten (meist mechanisches Abschreiben), wenn die andern Erholungszeit haben; 3) Strafarbeiten, statt der Theilnahme am gemeinschaftlichen Spaziergang; 4) Entziehung der Erlaubnis, ausgehen oder den Besuch der Eltern und Verwandten annehmen zu dürfen; 5) Arrest; 6) Verringerung oder Entziehung der jährlichen Vacanz; 7) Ausschluß aus der Anstalt; letztere drei Grade spricht jedoch nur der Proviseur aus. So viel über sittliche Erziehung im eigentlichen Schulgebiet. Wie schon bemerkt, findet man im Pensionat dasselbe Erziehungssystem wieder; und das um so eher, weil das Leben außerhalb der Schulstunden fast ausschließlich in der Erledigung der Schulaufgaben besteht. Werfen

wir nun einen Blick sowohl auf den Tages- als auf den Wochenplan des Lycée. Wie es die Natur der Sache mit sich bringt und durch die große Anzahl der Zöglinge geboten wird, ist derselbe aufs genaueste regulirt. Im Sommer lautet er ungefähr so: 5 bis 5,30: Aufstehen, Waschen, Anziehen; 5,30—7,30: Gebet, dann Schularbeiten in der étude; 7,30—8: Frühstück, ärztliche Inspection; 8—10: Unterricht; 10—11: Religion oder Deutsch oder Englisch; 11—12: étude; (andere haben von 10—12: Zeichnen); 12—12,20: Mittagessen; 12,20—1,30: Erholung; 1,30—2,30: étude; 2,30—4,30 Unterricht; 4,30—5: Abendbrod, Erholung; 5—8: étude; 8—8,30: Nachtessen und Erholung; 8,30—8,45: Gebet und Abendsegen; 8,45—9: Bettgehen. So an jedem Wochentag, ausgenommen den Donnerstag, wo von 10—12 und auch am Nachmittag frei ist und wo Abends ein Spaziergang stattfindet; und so das ganze Jahr hindurch an 236—240 Schultagen. Am Sonntag besucht man um 7,30 die Messe; wer durch Fleiß oder Wohlverhalten sich ausgezeichnet hat, darf von 8,30—12 ausgehen, die andern sitzen von 9,30—11 in der étude; von 1,30—3,30 étude für alle, desgleichen der Spaziergang von 4—7,30. — Es springt in die Augen, daß zu den 4 Schulstunden an den gewöhnlichen Tagen 6—7 Arbeitsstunden angeordnet sind, daß also eben das Pensionat sehr vorherrschend die étude ist. Nun ist zuzugeben, daß kleinere oder größere Schülerhaufen auf diese Weise zum ruhigen und stillen Hinsitzen gebracht werden können; aber wer sollte nicht merken, daß dies unter allen Umständen von sehr zweifelhaftem Werthe ist, und daß wir es hier mit einem Zuviel zu thun haben, das dem Interesse der Schule, der Sitten und der Gesundheit gleich sehr gefährlich ist? Zudem überträgt das Lycée die Aufsicht über die einzelne étude unerfahrenen jungen Leuten, den maîtres répétiteurs. Früher hießen sie maîtres d'étude, waren der Regel nach zwar bacheliers, hatten aber als junge Leute meistens wenig persönliches Ansehen und standen in der Lycéalhierarchie so weit unten, daß die älteren Zöglinge auf diese Männer ohne Carriere nicht selten herabsahen oder sie gar chikanirten, und auch die jüngeren Schüler die Auctorität derselben im allgemeinen nicht hoch anschlugen. Und weil sie vornehmlich Aufsichtspersonen waren, so traf sie außerdem auch gewöhnlich noch der Schülerhaß, d. h. sie nur zunächst und am wirksamsten. Bei Gelegenheit der Reformen, die das zweite Kaiserreich auf dem Unterrichtsgebiet vornahm, wollte man auch hier ein Besseres schaffen und so beförderte man die früheren maîtres d'étude, die allerdings gewöhnlich das Gegentheil von dem waren, was ihr Name sagen will, zu maîtres répétiteurs, man machte also die Aufsichtspersonen auch zu Repetenten und Hülfslehrern. Weil man zudem auch dafür sorgte, daß sie sich auf das Licentiat präpariren und dann zum Anstellungsexamen für die Grammatikclassen melden konnten, so hat man sie in den Augen der Zöglinge etwas gehoben und auch sonst ihre Stellung verbessert. Weil sie aber eben doch nicht zu Erziehern gemacht werden konnten, so blieb und bleibt ihr Einfluß nach wie vor sehr gering. Im Durchschnitt ist man zufrieden, wenn sie im Stande sind, die Jugend äußerlich im Zaum zu halten und ist froh, wenn ihre Unerfahrenheit nicht zu häufig mit den Zöglingen in Conflict geräth, zur Verlegenheit für die Proviseurs und zum Verdruß für die Familien. Ihre Aufsicht erstreckt sich natürlich nicht bloß auf die étude, sondern auch auf die kleinen Fristen, welche für Erholung in den Hofräumen, für Mahlzeiten, Spaziergänge u. s. f. angesetzt sind. Jeder hat hiebei seine bestimmte Division und in ihr meistens seine bestimmte Classe; man vertheilt überhaupt die große Schaar je nach den Umständen sehr zweckmäßig unter sie. Gleichwohl bleibt ihnen eine speciellere Einwirkung auf den Charakter der Zöglinge in der Regel unerreichbar, vollends durch sie eine Art Familienleben wenn auch nur in einzelnen Zügen einzuführen, gehört ins Reich der frommen Wünsche. Das soll jedoch in keinerlei Weise ihnen als Vorwurf gelten, ebenso wenig als dem Censeur. Auch dieser kann und zwar beim redlichsten Willen und größten Eifer dem Einzelnen nur gelegentlich und im Nothfall Freund und Berather sein. Er ist oberster Disciplinbeamter und muß mitsammt den untersten, den maîtres répétiteurs, immer neue Wachsamkeit entfalten, um in der großen Menge von Zöglingen die äußere

Ordnung im Gang zu erhalten. Demnach findet der Knabe und der Jüngling im Lycée wohl Wohnung und Unterricht, Kleidung und Kost; aber in den meisten Fällen keinen Ersatz für einen Vater, der ihn mit Vertrauen oder mit Vorsicht leitet, damit er sich ebenfalls vertrauensvoll anschließe. Er sieht sich zur Ordnung, Ruhe und Stille angehalten, alle Zeit geführt, gewarnt, gehütet und angespornt; aber er entbehrt die unschätzbare Wohlthat, in seinen Hütern persönliche Auctoritäten vor sich zu haben, denen er sich im Innern freiwillig oder doch wenigstens leicht unterordnet. Er wird zum fleißigen Arbeiten, zum ausdauernden Lernen gebracht; aber sowohl während der Lern- als der Arbeitszeit erfährt er nicht viel von dem Segen, der darin liegt, wenn man in seinen Lehrern und Erziehern entweder vortreffliche Charaktere oder lebendige Beispiele unermüdlicher Pflichttreue verehren darf. (Vgl. Bd. I, 480). Es wird folglich durch das ganze Lycée hindurch nicht erzogen, sondern leider immer nur disciplinirt. Welche sittliche Früchte lassen sich aber von einem Erziehungssystem erwarten, dessen Endzweck nicht auf Erhebung zur freien Sittlichkeit gerichtet ist, dessen Hauptcharakter einerseits in der Prävention, andererseits in der Excitation liegt? Was davon bis jetzt gezeitigt wurde, sagt uns ein Blick in das sittliche Wesen der höheren Stände des heutigen Frankreichs: eigentlichen Gehorsam lernte man im Lycée nicht, nur Unterwerfung; daher sehen wir, wie die Beamten groß und klein nicht regieren, sondern nur zusammenhalten oder niederdrücken; sittliches Gefühl und Bewußtsein wurden zu wenig gepflegt, statt dessen vielmehr der Trieb nach äußerer Ehre und nach Erfolg vor den Menschen; infolge davon offenbart die gebildete Gesellschaft ein solches Abhandenkommen des Gewissens, daß sittliche Indifferenz wohl als die allgemeinste Schwäche der gebildeten Stände bezeichnet werden kann; mit einem Wort, die Zöglinge dieses Systems suchten stets und suchen immer nicht sittliche Größe, nicht das an sich Treffliche und Edle, sondern Erfolg, Ruhm und Glanz. Von den Wirkungen, die das System im Innern des Lycée selber hervorruft, ist die nächste und verbreitetste die Cameraderie. Da sich die Jugend gerne anschließt und man sich nur an Menschen anschließen kann, da aber ein Anschluß an die Lehrer und die Repetenten nicht möglich ist, so halten durchschnittlich die Zöglinge in kleinerer oder größerer Zahl unter sich zusammen, und zwar in solidarischer Weise. Haß gegen das Erziehungssystem des Lycée ist der Kitt dieses Schülerbundes und: mon maître est mon ennemi! sein Losungswort. Wie ein finsterer, unheimlicher Schatten schwebt diese Cameraderie über den Anstalten und als starrer Feind aller wahrhaften Erziehung ist sie alle Zeit darin gegenwärtig. Wenn die Zöglinge unter solchen Umständen im Lycée eine Heimat erblickten, müßte man sich mit Recht verwundern. Das ist jedoch entfernt nicht der Fall: Die Jugend freut sich wohl der Genossen und der Schülerfreundschaften und macht sich die Lage zurecht; aber heimisch fühlt sie sich nur ausnahmsweise in der Anstalt. Diese ist und bleibt für sie der Ort, aus dem man sich wegdrängt zum Examen, der Ort, „wo man muß leiden können ohne sich zu beschweren, schweigen ohne überzeugt worden zu sein, in Gehorsam sich fügen ohne innerlich nachzugeben." So bezeichnet eine französische Preisschrift, die von der Académie des sciences morales et politiques 1856 gekrönt wurde, die Lycéen! Bei solcher Sachlage schließt man von selber auf die Mängel der religiösen Bildung. Diese bestehen in Folgendem. Anstatt die sittliche Erziehung auf die religiöse zu gründen, thun die meisten Lehrer nur, was die gewöhnliche Kirchlichkeit oder die äußere Frömmigkeit verlangt, und überlassen den Geistlichen diese Seite des Erziehungswerkes allein. Man hält Schulgebete, man spricht im Pensionate Morgen- und Abendsegen, aber im übrigen hält man sich indifferent gegen Religion und religiöse Erziehung. Diese Haltung der Lycéen ist großentheils noch eine Nachwirkung der Philosophien des vorigen Jahrhunderts, und das vieljährige Feindschaftsverhältnis zwischen Université und Klerus hat dieselbe fort und fort kräftig erhalten. Der sich weitererbende Haß gegen die geistliche Herrschsucht und die Abneigung gegen den ultramontan gemachten geistlichen Stand sind bei den Lehrern, wie auch sonst bei den meisten Gebildeten, immer groß gewesen, gegenwärtig im allgemeinen

größer als je. Dieser Haß aber läßt nicht scheiden zwischen geistfeindlicher Priesterschaft und christlicher Religion, und so geschieht für religiöse Erziehung fast nichts, so begiebt man sich des reinsten Mittels, um Willen und Gesinnung der Zöglinge zu bilden und zu heben. Die klerikale Partei hat deshalb seit Jahrzehnten den Finger auf diese gefährliche Blöße hingehalten. Freilich, wenn sie der Université vorgeworfen, sie erziehe zum Unglauben, so weiß man, was letzteres Wort im Munde der Dupanloup und Freppel bedeutet, und wenn sogar Abbé Gaume und Genossen gefunden zu haben vermeinten, der Paganismus der französischen Gesellschaft und auch jener der Lycéen stamme aus den classischen Studien und aus der antiken Weltanschauung, welche die Lyceisten sich dort aneignen, so vergißt niemand, wie es gerade in dieser Beziehung um den Unterricht steht. Kurz, dieser Tadel erweist sich als Dunst und jene Anklage verlangt Dinge, die sich mit einer wahrhaft christlichen Erziehung nicht vereinigen lassen. Andererseits jedoch hat auch, wir müßen das wiederholen, noch kein Vertheidiger der Lycéen beweisen können, daß sie in diesem Stücke ihrer Aufgabe nachkommen, ja noch niemand hat nur die eigenthümliche Unthätigkeit und Unmacht der Anstalten in dieser Beziehung wegzubeweisen vermocht. Eine Erziehung aber, die der religiösen Weihe und Grundlage entbehrt, erschwert sich die sittliche Ausbildung in hohem Grade; geht sie vollends in der militärischen Disciplin auf, dann geht sie auch in ihr unter. Und so erwähnen wir nur noch kurz zum Schluß, daß von Zeit zu Zeit in dieser oder jener Anstalt infolge des puren Disciplinarwesens dumpfe Unzufriedenheit unter den Zöglingen entsteht. Kann dieselbe weiter um sich greifen, so bricht die Gährung oft plötzlich los. Man verjagt dann die Lehrer, die Repetenten, errichtet Barricaden in den Sälen u. s. w. Die Auctoritäten der Stadt erscheinen auf dem Platze; manchmal wird aber erst durch bewaffnete Mannschaft die Ruhe wieder hergestellt. Die Haupträdelsführer stößt man alsdann aus, das System jedoch bleibt da.

Die Finanzen des Lycée. Die ökonomische und finanzielle Verwaltung einer jeden Anstalt wird durch den Oekonomen besorgt. Er betreibt die Einnahmen und leistet die Zahlungen, durch seine Hand gehen die Lieferungen aller Bedürfnisse der Anstalt, er hat das Mobiliar, die Vorräthe, die Kassen, die Register, die Rechnungen u. s. w. unter sich. Die eigentliche Oberleitung auch auf diesem Gebiete kommt jedoch dem Proviseur zu; er beschließt, der Oekonom vollzieht. Als Hauptgrundsatz der Oekonomieverwaltung der Lycéen wird seit alter Zeit festgehalten (im Jahre 1802 wurde er nur erneuert), daß diese Anstalten, als für die Jugend der gebildeten, der vornehmen und der reichen Classen bestimmt (die Unvermöglichen und Mittelbegüterten sind factisch ausgeschlossen, trotz der Freiplätze), ihre Kosten selber bestreiten, daß die Einnahmen die Ausgaben decken sollen. Nach der Stiftung der Université de France, im Jahre 1809, zählte man 35 Lycéen mit 9068 Zöglingen, 1813: 36 mit 14,492 Zöglingen, 1830: 40, 1841: 46, 1846: 52 mit 23,345 Zöglingen, 1849: 56, 1852: 57 mit 19,673 Zöglingen, 1855: 63 mit 20,960, 1857: 64 mit 26,793, 1859: 68. Es entspricht also die Zahl der Lycéen noch nicht der Zahl der Departements; doch hat sie sich seit 1808 fast verdoppelt und ist im Fortschreiten begriffen trotz der nicht unerheblichen Concurrenz, welche die Bildungsanstalten der Geistlichkeit seit 1850 machen. Bis jetzt hat die Errichtung jedes neuen Lycée das Budget des Unterrichts mit 27,000 Fr. belastet. Die Kosten, welche dabei der städtischen Gemeinde zufallen, bestehen in der Beschaffung der Localitäten, der inneren Ausstattung der Schulzimmer und in der Uebernahme einer gewissen Anzahl von Freistellen. Das Schulgeld betrug im Jahr 1795, in der Zeit der größten Landeserschöpfung, 25 Fr.; 1802 60 Fr., dabei beließ man es auch 1809 und von da wieder bis 1847, wo es auf 100 Fr. stieg. Im April 1853 setzte es Fortoul von neuem fest, wie folgt: untere Division 120 Fr., mittlere 150 Fr., obere 200 Fr., Mathematikschule 250 Fr. Eine ähnliche Steigerung erlitten die Pensionsgelder der Internen. 1802 war der durchschnittliche Preis 700 Fr., später kostete die Pension in einem Pariser Lycée 1000 Fr., in den Lycéen erster Classe 800 Fr., zweiter 700 Fr., dritter 650 Fr.; von April 1853 jedoch bezahlte man in

Paris für den Internen der unteren Division 950 Fr., für den der mittleren 1050 Fr., für den der oberen 1150 Fr. und für den der Mathematikschule 1500 Fr. Aehnlich hat man auch in den Departements die Ansätze für die Pension erhöht und nur in 27 ganz armen Städten sie gegen früher ermäßigt. Eine so namhafte Erhöhung der Pensions- und der Schulgelder war aber auch sehr nothwendig geworden; denn bei den vorherigen geringen Sätzen brauchten allein die Lycéen von Paris jährlich 265,000 Fr. von dem Zuschuß, den der Staat dem gesammten Secundarunterricht des Landes gewährte und der etwa 1,500,000 Fr. betrug. Wegen dieser sehr ansehnlichen Steigerungen fürchtete man eine große Abnahme des Besuchs. Sie trat aber nicht ein; denn obschon die geistlichen Mittelschulen beträchtlich wohlfeiler sind als die Lycéen, so wird doch die Mehrzahl des gebildeten Mittelstandes und der zahlreichen Beamtenwelt sich ihnen zu keiner Zeit zuwenden. Durch Schulgeld und Pensionatskosten haben auf diese Weise die Familien an die Lycéen z. B. 1848 bezahlt 6,204,000 Fr., 1850 ebenfalls in runder Summe 5,792,000 Fr. — Die Beiträge des Staats beziehen sich zunächst auf die Freischüler, boursiers. Im Jahr 1802 unterhielt der Staat 6400 Zöglinge in den Lycéen auf seine Kosten, 1808 nur noch ca. 5200; 1816 zahlte er für seine boursiers an die Lycealkassen 1,235,000 Fr.; 1817 waren es nur 1800 Freischüler, einer wurde auf 500—700 Fr. gerechnet und für alle verausgabte man 988,000 Fr. Nach 1832 zählte man 1200 Freischüler und zwar mit ganzen, ½ und ¾ Freiplätzen und einem Kostenaufwand von 600,000 Fr. 1847 stieg derselbe auf 656,678 Fr.; 1850 auf 592,867, 1855 auf 635,237, für 501 ganze, 258 dreiviertels- und 390 halbe Freistellen. Ferner leisten Beiträge die Departemental- sowie die Communalkassen, ebenfalls für ihre Freischüler. 1808 betrug die Zahl der letzteren 1200, von 1817 an aber nur noch 6—700, weil viele bourses in die städtischen Secundarschulen übertragen wurden.

Die Ausgaben an die Oberbeamten, Lehrer und sonstigen Angestellten der Lycéen wurden 1802 festgestellt und so bis 1839 gelassen, nämlich:

	im Lycée von Paris.	Lycée I. Rangs.	Lycée II. Rangs.	Lycée III. Rangs.
Proviseur	5000	4000	3500	3000
Censeur	3500	2500	2000	1500
Oekonom	3000	2000	1600	1400
Professor I. Cl.	3000	2000	1800	1500
Professor II. Cl.	2500	1800	1500	1200
Professor III. Cl.	2000	1500	1200	1000
Maître d'étude	1200	1000	800	700

Salvandy erwirkte im Jahre 1839 die Aufbesserung einiger Lehrergehalte, 1847 desgleichen für einige andere Kategorien. Im Zusammenhang mit der vorerwähnten Erhöhung des Schul- und des Pensionsgeldes brachte das Jahr 1853 auch neue Einkommenssätze für das gesammte Professorat, und die Lehrergehalte, die in drei Stufen gebracht sind, betragen nun in Paris 3000 Fr., 2500 Fr., 2000 Fr., in den Departements 2000 Fr., 1800 Fr., 1700 Fr. (z. Th. auch bloß 1600 Fr.), nämlich als Fixum. Dazu kommen überall veränderliche Einkommenstheile, insofern $^9/_{100}$ des Pensionsgeldes der Internen und $^5/_{10}$ des Schulgeldes der Externen unter den Censor und die ordentlichen Hauptlehrer vertheilt werden. Dagegen ist nun den Professoren nicht mehr erlaubt, Repetitionen oder sonst welchen Unterricht an den Privatschulen zu ertheilen. Privatunterricht können sie Schülern ihrer Classe zwar geben, aber nur unter ganz besondern Normen und vielfältiger Controle. — In die Lehrerpensionskasse legt man 5% seines festen Gehaltes ein; mit 30 Dienstjahren ist man zur Pensionirung berechtigt und enthält $^3/_5$ des Fixums der drei letzten Dienstjahre. Dienst-

untüchtige können die Pension bälder erhalten; das Minimum beträgt 500 Fr. und von 5 zu 5 Jahren wächst die Pensionssumme.

Geben wir zum Schluß noch das Budget von 1855 für die damaligen 63 Lycéen:

Einnahmen.	Staatsunterstützung überhaupt	1,300,000 Fr.
	der Staat für 1150 ganze, halbe oder ¾ Freistellen	635,237 „
	die Departements und Gemeinden für ihre Freistellen	451,431 „
	die Familien für die Pension	5,918,288 „
	die Familien an Schulgeldern	1,283,806 „
	andere Einkünfte der Lycéen	1,976,347 „
	Gesammtes Jahreseinkommen	11,565,000 Fr.
Ausgaben.	Für Gehalte u. s. w.	5,181,684 „
	Nahrung	3,144,428 „
	Kleidung, Wäsche u. s. w.	773,646 „
	Heizung, Beleuchtung	789,437 „
	Schulbücher; physikalisches Cabinet	153,621 „
	Ausbesserung an Häusern, Mobiliar, Erneuerung der Sammlungen für den Unterricht	501,934 „
	weitere kleinere Ausgaben verschiedener Art . . .	1,374,305 „
	Gesammte Jahresausgaben	11,919,057 Fr.

Während 1842 eine Mehreinnahme von 426,696 Fr. und noch 1851 eine von 339,750 Fr. sich ergeben hatte, weist das Jahr 1855 eine Unzulänglichkeit von ca. 354,000 Fr. auf. Auch 1856 und 1857 hatte sie sich fast unverändert erhalten und die Lycéen gezwungen, von den Renten zu veräußern, die sie in der Zeit erworben hatten, wo der Université noch gesonderte Vermögensverwaltung zugestanden worden war.

Im engsten Zusammenhang mit den Lycéen steht das Seminar für die Gymnasiallehrer. Der Staat besitzt nur eine Anstalt dieser Art und zwar in Paris. Dieses, zum Unterschied von den entsprechenden Anstalten für den Primarunterricht mit dem Namen Ecole normale supérieure bezeichnete Seminar wurde vom Nationalconvent 1794 im October geschaffen, aber kurz darauf wieder aufgehoben. Napoleon rief es 1808 von neuem ins Leben als wesentliches Glied im großen System seiner Université und bestimmte es für 300 mindestens 17jährige junge Leute, deren Aufgabe sein sollte, sich in den sciences d. i. Mathematik und Naturwissenschaften, und in den lettres d. i. den classischen Studien auszubilden, um hernach Lehrerstellen in den Lycéen und den Colléges bekleiden zu können. Im November 1810 wurde die Schule mit 37 Zöglingen eröffnet und man berechnete die Kosten für jeden auf 1000 Fr.; 1812 waren es 77 Schüler, welche auf 113,012 Fr. zu stehen kamen. Sie machten einen 2jährigen Curs durch, wohnten zusammen und waren kostenfrei. Die Restauration hatte wie an der ganzen Université, so besonders an diesem Seminar kein Wohlgefallen und änderte an ihm in klerikalem Sinn. Daß sie dabei gleichwohl auch richtige pädagogische Ansichten offenbarte, erhellt besonders deutlich daraus, daß sie einen 3jährigen Curs vorschrieb und das dritte Jahr einzig zum Studium der Pädagogik und Aneignen der Methoden bestimmte, überhaupt aussprach, daß die Zöglinge nicht für den Dienst der Wissenschaft, sondern für den der Schulen sich auszubilden hätten. Das misfiel und die Schule zählte deshalb 1817 nur noch 50 Zöglinge. Weil sie aber ihren angeblichen „Ehrgeiz, Neigung zum Ungehorsam und Radicalismus" nicht ließ, so wurde sie den 6. September 1822 durch eine königliche Ordonnanz geschlossen und die damaligen 58 Seminaristen zunächst entlassen. Die Ecole normale supérieure sollte durch écoles normales partielles ersetzt werden, d. h. eine Art kleiner Seminarcurse, die am Hauptort jeder Akademie mit dem Lycée verbunden wurden. Das gelang aber nicht. Auch nicht als man sie 1826 auf eine kleinere Zahl reducirte und besser einrichtete; denn weder paßten diese, nunmehr écoles préparatoires geheißenen Anstalten zum System

der Université im ganzen, noch taugten die darin gebildeten Schulleute zum gelehrten und brillanten Vortrag in den oberen Lycealclassen. Die Juliregierung stellte deshalb im August 1830 die frühere Ecole normale supérieure wieder her, setzte einen 3jährigen Curs fest, berechnete die Freistellen, deren sie 1833 im ganzen 60 errichtete, auf 970 Fr., verlieh jedoch die ganzen nur den ausgezeichneten Schülern jeder Promotion. Im October 1846 bezog die Anstalt ihr eigenes großartiges Gebäude hinter dem Pantheon und 1847 errichtete man endlich auch eine Professur für Pädagogik (3000 Fr.). Von 1835 bis zur Februarrevolution 1848 hatte nicht mehr absolute Unentgeltlichkeit bestanden. Diese setzte der Unterrichtsminister Carnot im Juli 1848 wieder durch, das Budget der Anstalt erhöhte sich dadurch auf ca. 232,000 Fr. und im Jahre 1850 zählte man sogar 115 Zöglinge. Doch nun erfolgen die Gegenströmungen. 1850 findet eine Budgetverminderung von 6000 Fr. statt, 1852 eine von 20,000 Fr., 1853 eine von 27,170 Fr.; dadurch muß die Zahl der Zöglinge zuletzt auf 78 und die der Professoren, maîtres de conférences geheißen, von 19 auf 11 herabgesetzt werden. Die Freistelle kam damals auf 900 Fr. und das Budget belief sich auf 178,610 Fr. Diesen mehr äußeren Aenderungen entsprachen ebenso bedeutende innere. Infolge des Decrets vom 9. April 1852, Art. 5 wurde die Anstalt auf einmal und zum erstenmal zu dem bestimmt, was sie zum Heil der Lycéen sein sollte, zu einem pädagogischen Seminar. Fortoul nahm hier zum Theil eigentlich nur die Bestrebungen einiger bourbonischen Minister wieder auf und wenn er sammt dem damaligen Director der Anstalt, Désiré Nisard, der bei dieser Reform sich besonders thätig erwies, auch nicht im Stande gewesen, die durchaus nöthige Hülfe wirklich und bald zu schaffen, so verdienen doch diese beiden Männer Anerkennung dafür, daß sie zuerst die seitherige Verirrung in der Lehrerbildung klar aufzeigten und sodann die Studien der Seminaristen in ein richtiges Verhältnis zum Gymnasiallehramt brachten. In Wahrheit war die Anstalt bis dahin mehr ein akademisches Seminar für allgemeine wissenschaftliche Bildung ohne Rücksicht auf die spätere Bestimmung zum Lehramt gewesen, eher eine Pflanzschule von talentvollen Gelehrten als von tüchtigen Lehrern. Manche Zöglinge wollten und wollen genau gesagt, gar nicht Schulmänner werden, sondern Gelehrte und der Dienst am Lycée gilt den besten Professoren, d. h. nach dem dortigen Sprachgebrauch, den brillantesten Köpfen, bloß als eine Durchgangsstation, um in die Académie des sciences oder des inscriptions zu gelangen. Auf alle Fälle finden sie das Bildungsgeschäft an der Jugend ziemlich kleinlich und die meisten blicken in ihrem Unterricht gern über den Horizont ihrer Schüler hinaus. Im ersten Jahr revidirten und vervollständigten die frühern Seminaristen ihren geistigen Erwerb aus dem Lycée. Im 2. Jahr bildeten sie sich zu Licentiaten und im 3. zu Agrégés. Letztere waren sehr oft „brillant im Concurs“ (Anstellungsexamen), aber selten tüchtige Pädagogen; oft durfte man sie ansehnliche Fachgelehrte nennen, doch auf den Namen von Fachmännern für die Schule konnten sie keinen gegründeten Anspruch erheben. Wenn man nun noch beifügen muß, daß für die praktische Ausbildung der Lehramtszöglinge fast nichts geschah, so geht aus allem hervor, daß in dieser Anstalt keine Werkzeuge gebildet wurden, um den früher dargelegten Hauptübelstand im Unterricht der Lycées zu heben. Im Gegentheil, derselbe fand von hier aus noch weitere Verbreitung. Denn eben hier erzog man ja nichts anderes als Gelehrte oder Professoren, die gewandt waren, glänzende Vorträge zu halten. Durch Fortouls oder Nisards Reformen sollte nun, wie bemerkt, das gelehrte Seminar zu einem pädagogischen werden, in welchem man die Wissenschaft noch ebenso gründlich betreiben soll wie zuvor, aber um Schulmann zu werden. Um den tüchtigen Lehrer handelt es sich also in erster Linie; niemand ist verhindert ein tüchtiger Gelehrter zu werden, nur soll dieses nicht mehr der Hauptzweck sein. Man sieht, daß durch diese Maßnahmen wie für die Lycéen so auch für die Ecole normale supérieure ein neuer Abschnitt in Betreff der Lehrmethoden hätte beginnen können, allem Anschein nach ist es aber nicht der Fall gewesen. Möchte Eugène Versot, in dessen Hände jetzt die Oberleitung gelegt ist, diese

Reformen fortführen! — Noch ist beizufügen, daß die 24 maîtres de conférences sammt den Beamten der Schule 1859 zusammen 108,150 Fr., 1873 aber 175,360 Fr. Gehalt bezogen, daß die Anstalt 1859 bei 80 Freiplätzen dem Staat auf 228,610 Fr., 1873 bei 110 auf 321,310 Fr. zu stehen kam.

Der Director des Seminars steht in unmittelbarem Verkehr mit dem Unterrichtsministerium, ist Vorsitzender in der Commission für die Abgangs- und Aufnahmsprüfung, und hält regelmäßig Sitzungen mit den beiden Studiendirectoren. Einer derselben steht der historisch-philologischen Abtheilung vor, der andere der mathematisch-naturwissenschaftlichen. Sie sind nicht verpflichtet, Lehrvorträge zu halten, wohnen aber, so oft als ihnen erforderlich scheint, dem von den Seminarprofessoren ertheilten Unterricht bei, controliren die Größe der Aufgaben, die Studien und Fortschritte der Zöglinge und nehmen mit denselben einzeln oder in Abtheilungen Examen vor, können auch, nach Rücksprache mit dem Seminardirector, den Lehrern Vorschläge ertheilen. Jeder überwacht speciell die Disciplin in seiner Section. Der für die sciences bestellte ist zugleich Administrator der Anstalt und als solcher mit den Finanz- und Gesundheits-Angelegenheiten, sowie mit der Leitung der gesammten inneren Anstaltsordnung betraut. — Daß die Seminarprofessoren fast immer tüchtige oder gar berühmte Gelehrte sind, braucht kaum erwähnt zu werden. Jede Abtheilung, die humanistische und die realistische, hat 3 einjährige Curse. Die Zahl der Zöglinge richtet sich nach dem wahrscheinlichen Bedürfnis der Lehranstalten, vertheilt sich daher nicht gleichmäßig auf die drei Promotionen; doch traten im Durchschnitt 24—28, Humanisten und Realisten zusammen, in den unteren Curs ein. Wer nicht im Besitz des Maturitätsdiploms ist, kann nicht um die Aufnahme concurriren. Beim Eintritt in das Seminar verpflichtet man sich, im öffentlichen Unterricht 10 Jahre lang Dienste zu thun, sowie andererseits dem Staat, für den Fall der Ausweisung aus der Anstalt, die betreffende Geldvergütung wieder zu leisten. — Bildungsgang der humanistischen Abtheilung, section littéraire. Der Unterricht umfaßt in jedem Curs 6 Fächer: 4 sprachliche, Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch oder Englisch, ferner Geschichte und Philosophie. Lateinische Sprache und Literatur tritt im 1. Jahr wöchentlich mit 3 Lectionen auf. Dieselben bezwecken gründliche Repetition der ganzen Grammatik mit vorzüglicher Beleuchtung der Hauptsachen und der Hauptschwierigkeiten; Uebungen in der Exposition und literarischen Analyse an den Werken einer Reihe von Dichtern und Prosaikern, welche alle Jahrhunderte, alle Seiten des Alterthums und auch die christliche Latinität vertreten. An den Leistungen der Zöglinge übt der Lehrer wissenschaftliche Kritik, giebt Muster der Exegese und liefert in Kürze eine literarhistorische Monographie des Schriftstellers. Dazu Compositionsübungen, monatlich ein Thema, eine freie Arbeit in Prosa und eine solche in Versen, alle aus den Gattungen der Erzählung, der Rede und der Abhandlung. Im zweiten Jahr sind für dieses Fach ausgesetzt: 2 conférences in der Anstalt und 2 mal Vorlesungen in der faculté des lettres. Letztere betreffen die Geschichte der lateinischen Dichtkunst oder der Beredtsamkeit und müßen von jedem Zögling vollständig ausgearbeitet und eingetragen werden. Die hier behandelten Auctoren hat der Seminarprofessor lesen und expliciren zu lassen, außerdem die Lecture in den Auctoren des ersten Jahrgangs fortzusetzen. Monatlich muß, außer einer Version oder der schriftlichen Analyse eines Werkes, eine freie Abhandlung und eine freie Versification ausgearbeitet werden. — In diesem zweiten Jahr muß der Zögling in Ansehung der Wissenschaft das Meiste errungen haben. Im dritten besucht er zwar noch die Vorlesungen der Facultät, im Seminar aber handelt es sich nur darum, einen Theil der seitherigen Erkenntnisobjecte als Lehrobjecte aufzufassen. Man sieht nun im Seminaristen nur den künftigen Lehrer: daher Einführung in die Regeln der Interpretation, Uebersetzungskunst, Stillehre u. s. w.; theoretische Anleitung, wie man im Lycée Grammatik und Auctoren behandelt; Uebungen der Seminaristen in Lehrvorträgen, welche sie in Gegenwart des Professors an die Mitschüler halten. Die schriftlichen Arbeiten werden wie im 2. Jahr fortgesetzt. Einen ganz ähnlichen Verlauf nimmt der Unter-

richt in der griechischen Sprache und Literatur; nur schließt sich der methodischen Unterweisung und den eben angegebenen, wie sie meinen, praktischen Uebungen noch die an, daß die Seminaristen griechische Themata zu corrigiren haben, welche in den Pariser Lycéen von den Schülern gefertigt worden waren. Außerdem wird in den griechischen conférences auch allgemeine Grammatik getrieben, die sich aber nur innerhalb des Griechischen, Lateinischen und Französischen bewegt. Für den Unterricht in der Muttersprache und der heimischen Literatur geschah schon im Lycée viel; hier wird er zum Abschluß gebracht. Nationelles Studium der französischen Classiker auf Grund der Musterstücke; häufiges Vergleichen der nationalen Meisterwerke mit ähnlichen aus den zwei anderen classischen Literaturen; das Abfassen von Abhandlungen über schwierigere Puncte aus der Literatur oder der Moral, sowie praktische Uebungen im Grammatik- oder Literaturunterricht bilden hier die Hauptgegenstände. — Den Unterricht in den lebenden Sprachen haben beide Sectionen gemeinschaftlich. Derselbe sucht ein richtiges Verhältnis zwischen den literarischen und den Sprechübungen herzustellen. Die Hauptregeln der Grammatik und leichtere Uebersetzungen fallen dem ersten Jahre zu; die schwierigeren Theile der Grammatik, das Uebersetzen von Prosaikern und Dichtern dem zweiten, und eine mehr literaturgeschichtliche als grammatische Unterweisung sammt Uebungen im Sprechen und in freien Arbeiten dem letzten Jahre. Daß hier wie in den Lycéen nicht viel erreicht wird, ist bekannt; doch ergeht es gemeinhin dem Englischen besser als dem Deutschen. — Im Geschichtsunterricht nimmt man zuerst alte Geschichte vor und zwar nach einem in 36 Nummern getheilten Programm; dann die mittlere und neuere bis 1815, ebenfalls in 36 Nummern; zuletzt die französische in 32, woran sich die Ausarbeitung von Lectionen reiht, welche die Zöglinge in Gegenwart der anderen vortragen. — Der Unterricht in der Philosophie nimmt zuerst die Logik und Psychologie des Lycée nochmals gründlich durch; hernach behandelt er die wichtigsten alten und neuen Schulen und berücksichtigt dabei besonders, was sie anerkanntermaßen Richtiges und Dauerhaftes geleistet. Mit Leibnitz und Newton wird geschlossen. Spitzfindigkeiten seien ferne zu halten. Zuletzt verbreitet man sich über die Hauptwahrheiten der Theodicee, der Moral und der Aesthetik. Im ganzen herrscht auf diesem Felde noch der mittelalterliche scholastische Begriff von Philosophie und von Wissenschaft. Diesem Fache, so wie den zwei vorhergenannten, ist wöchentlich je eine Lehrstunde zugemessen. — Wenn das zweite Jahr schließt, muß der Humanist das Licenciatenexamen vor der Faculté des lettres in Paris machen. Wer nicht besteht, wird aus der Anstalt ausgeschlossen; denn nur mit dem Diplom eines licencié ès lettres tritt man in das letzte Jahr ein.

Bildungsgang der realistischen Abtheilung, section des sciences. Die Zöglinge des 1. und 2. Jahrgangs haben gemeinschaftlichen Unterricht und zwar hauptsächlich von den Professoren der Faculté des scienes. Das eine Jahr umfaßt: Differential- und Integralrechnung, Chemie, Zeichnen, Deutsch oder Englisch, je durch beide Semester; descriptive, analytische Geometrie im Raum, Mineralogie, Botanik, je ein Semester lang. Das andere Jahr: Mechanik, Physik, Zeichnen, Deutsch oder Englisch, je in beiden Semestern; Zoologie und Geologie nur in einem. Am Schluß des ersten wie des zweiten Jahres ersteht man zwei Prüfungen vor der Faculté des sciences, eine in Chemie und eine in Physik, um licencié ès sciences physiques zu werden, eine in Differential- und Integralrechnung und in Mechanik, um das Diplom eines licencié ès sciences mathématiques zu erhalten. Nur wer für beide Diplome genügt hat, tritt in das Schlußjahr ein. Hier theilt man sich in Mathematiker, Physiker und Naturhistoriker. Erstere bekommen Unterricht in Astronomie, descriptiver Geometrie, Mechanik und Physik und machen Lehrversuche; die anderen in Physik, Chemie, Astronomie, Experimental-Mechanik; die letzteren: Mineralogie und Geologie in der Bergbauschule, Botanik im Museum des botanischen Gartens und Zoologie und erwerben sich dann noch das licenciat ès sciences naturelles. — In den drei Jahrgängen müßen alle Vorträge ausgearbeitet, desgleichen Abhandlungen über vorgetragene Materien

verfaßt werden; im dritten Jahre finden Lehrvorträge vor den Mitschülern statt. — Noch ist zu bemerken, daß die praktische Ausbildung sich in keiner Section auf das Abhalten dieser Vorträge beschränkt; alle Jahre müßen die Zöglinge des letzten Curses ungefähr einen Monat lang an den Lehrstunden in den Lycéen und Colléges von Paris sich betheiligen, und über ihre Geschicklichkeit zum Schulehalten und Unterrichten haben dann die Proviseurs und Lycealprofessoren eingehenden Bericht zu erstatten.

Beim Schlußexamen der Humanisten wird verlangt: ein griechisches und ein lateinisches Thema (4 Std.), eine lateinische Abhandlung über Literatur oder Moral; lateinische Verse; französische Abhandlung über Literatur oder Moral (7 Std.); sodann mündlich: Erklärung einer griechischen, einer lateinischen und einer französischen Stelle aus den im Seminar behandelten Auctoren, nebst Beantwortung der sich anknüpfenden grammatischen, stilistischen und historischen Fragen (3/4 Std. für jeden Seminaristen in jeder Sprache). Beantwortung von Fragen aus Geschichte, Philosophie, Deutsch oder Englisch, griechischer, lateinischer und französischer Literaturgeschichte. Lehrprobe von 1/2 Std. über einen Lehrsatz aus einer der drei Grammatiken oder über Literaturgeschichte (24 Std. Vorbereitung). Bei den Realisten müßen mehrere umfassende Abhandlungen geschrieben werden, von jedem über seine speciellen Fächer (für jede dieser Arbeiten höchstens 7 Std.); jeder wird dann mündlich noch eine halbe Stunde lang in jedem seiner Fächer examinirt. Die Lehrprobe ähnlich wie oben. — Ein Seminarist, der bei diesen Schlußprüfungen nicht besteht, kann in den Unterrichtsanstalten des Staats nicht verwendet werden.

Aus dem Gesagten erhellt, daß die Anstaltsverfassung eine sehr kräftige ist und daß es den Seminaristen an Aufforderung zum Fleiß nicht fehlt. Gerade deshalb wäre zu wünschen, daß die innere Ordnung und Disciplin der Anstalt mehr Raum für individuelle Selbständigkeit gewährte; daß man im Seminaristen durchweg viel weniger den Schüler, viel mehr den künftigen Lehrer und vor allem den sittlich freien Menschen sähe; desgleichen daß man in dem Unterricht nicht bloß schmiegsame Aneignung der sicheren Resultate, der fruchtbaren und gesunden Principien anstrebte, was sehr oft nur Nachbeter, unselbständige Köpfe hervorbringt, sondern daß derselbe auch an den Lebensquell der Wissenschaft, zur Freiheit des Geistes führte. Das ebenbesprochene Schlußexamen der Ecole normale supérieure stellt zwar eine Gymnasiallehrerprüfung vor und wer sie bestanden hat, kann sofort eine Lehrerstelle erhalten; aber ordentlicher Lehrer, festangestellter Professor wird er erst durch die Agregationsprüfung. Hierunter ist eine Fach- und Concursprüfung zugleich zu verstehen; im September jeden Jahres finden sie in Paris vor einer besonderen Commission statt und nach den Ergebnissen derselben werden die erledigten Stellen sogleich besetzt. Den früheren 6 Arten von Gymnasialprofessoren entsprechend hatte man auch sechserlei Agregationsprüfungen; Fortoul hat sie auf 2 zurückführen wollen, was sich jedoch als unthunlich erwies. Gegenwärtig bestehen folgende 4: eine für die Grammatik, d. h. für das untere Gymnasiallehrfach, eine für die classischen Fächer des oberen Gymnasiums (agrégation des lettres ou des humanités), eine für Mathematik, eine für Physik und Naturgeschichte. Es sind demnach die früheren Agregationen für Philosophie, für Geschichte, sowie für die lebenden Sprachen noch nicht wieder hergestellt worden. Alle diese Prüfungen zerfallen in einen schriftlichen Theil, einen mündlichen und eine Lehrprobe. Außer den Zöglingen der Ecole normale supérieure betheiligen sich dabei Lehrer an den Communalcollegien, Repetenten an Lycéen, Privatlehrer oder wer sich sonst noch an Facultäten ausgebildet hat und Licenciat geworden ist. Alle definitiven Professoren zerfallen in 3 Gehalts- und Rangstufen. Auf der untersten befinden sich die ordentlichen Hauptlehrer der unteren und mittleren Division; auf der mittleren die der Classen III, II, die Professoren der niederen Mathematik und der zweite Geschichtsprofessor; auf der obersten die Professoren der I^a, I^b, der älteste Geschichtsprofessor und der Professor der höheren Mathematik.

II. Die Colléges communaux entstanden 1802, in jenem Jahr, das auch die

Lycéen wieder gebracht hatte, um den städtischen Bevölkerungen der Provinzen die erforderliche Jugendbildung zu reichen. Der einzelnen Stadtgemeinde wurden die Locale des aufgehobenen Collége überlassen, den besten Schülern Freistellen für die Lycéen in Aussicht gestellt, den geschicktesten Lehrern Gratificationen ausgetheilt, aber außerdem überließ der Staat diese Anstalten ganz dem Belieben und dem Vermögen der Gemeinde. Man rechnet sie zum mittleren Unterrichtsgebiet; die nachfolgende Erörterung wird aber darthun, daß sie in Wirklichkeit ein Mittelglied zwischen den Lycéen und den Volksschulen sind, manchmal auch zwischen allgemeinen Bildungsanstalten und realistischen Fachschulen; jedenfalls, und das ist besonders wesentlich, bereiten sie im allgemeinen nicht zur Maturitätsprüfung vor. Sie lassen sich am natürlichsten in die 2 Abtheilungen bringen: a) lateinische Schulen und b) Realanstalten. Erstere nähern sich mehr oder weniger den Lycéen, denen es freilich, als ihren Idealen, in gewissem Sinn eigentlich alle Colléges communaux nachzuthun suchen. Manche bestehen nur aus einigen Grammatikclassen, andere haben noch eine oder zwei der oberen Division; oft finden die Realien in ihnen mehr Berücksichtigung als im mittleren Lyceum, oft lernt man dieselben in eigenen Parallelclassen, was besonders seit 1841 der Fall ist; oder man läßt auf die Sprachclassen etliche realistische folgen. Es erscheint also hier das System der Bifurcation, doch ungeregelt, ohne festes Princip, dem Drang der äußeren Verhältnisse unterthan. Früher konnten nur wenige Zöglinge dieser lateinischen Communalschulen durch die Maturitätsprüfung kommen; im Jahre 1846 von 1808 Candidaten 854; seitdem es aber zweierlei Diplome giebt, mag sich jene Anzahl erhöhen. Letztere, die realistischen Colléges communaux, weisen ebenfalls bald nur die unteren und mittleren Classen auf, bald sind sie vollständige Nebengänger der Lycéen, nur mit dem Unterschied, daß sie selten Latein, dagegen überwiegend die realistischen Fächer betreiben. Es gab fast bei jeder dieser Anstalten eine Zeit, wo kurzsichtige Leute sie in eine Gewerbe- oder Industrie- oder Handels- oder Kunstschule oder in alle zugleich verwandeln wollten; gegenwärtig gelten sie glücklicher Weise wieder als allgemeine Bildungsanstalten für diejenigen Zöglinge aus dem Mittelstande, die sich der Industrie, dem Handel, den Künsten und dem Landbau widmen sollen. Die vollständig eingerichteten bereiteten manchmal auch schon auf einige der Fachschulen des Staates vor; seltener auf die realistische Maturitätsprüfung, weil diese nur vom Realgymnasium des Lyceums aus mit Erfolg bestanden werden konnte. In einigen hat man mit diesen allgemeinen Schulclassen noch eine Industrie- oder eine Handels- oder eine agronomische Abtheilung verbunden, und je nachdem die Provinz in diesen Stücken Bedürfnisse zu berücksichtigen hat, entwickeln sich aus diesen Cursen Fachschulen.

Nachstehend geben wir eine kurze Darlegung der Unterrichtsfächer einer vollständigen Realanstalt, die zugleich Internat ist, und sodann ebenso von einer kleineren, welche nur Unterricht ertheilt. Das Collége municipal Chaptal zu Paris, 1844 von der Stadtgemeinde gegründet, zählt 6 Classen und setzt der Eintritt in die unterste ungefähr die Kenntnisse voraus, die ein mittlerer Schüler in einer ziemlich guten Primarschule sich erwirbt.

I., d. h. unterste Classe: 1) Religion. 2) Arithmetik (Rechnung mit Ganzen, Decimalen und gemeinen Brüchen; Einübung des metrischen Systems; Berechnung von Längen, Flächen und Körpern). 3) Französische und allgemeine Grammatik. 4) Deutsch oder Englisch. 5) Geographie (Vorbegriffe, Eintheilung der Erdkugel, Theile Europas). 6) Weltgeschichte (Allgemeines; alte Geschichte bis zu Christi Geburt). 7) Geometrisches Zeichnen. 8) Freihandzeichnen (Ornamente). 9) Singen. II. Classe: 1) Religion. 2) Arithmetik (Theorie der 4 Species bei Ganzen, gemeinen und Decimalbrüchen; Rechnung mit Potenzen und Wurzeln; Proportionen). 3) Geometrie (Elemente der Planimetrie). 4) Französische Grammatik. 5) Deutsch oder Englisch. 6) Mathematische Geographie (das Wichtigste). 7) Geographie der vornehmsten Staaten, besonders Frankreichs. 8) Weltgeschichte (von Christi Geburt bis zur Erobe-

rung von Constantinopel). 9) Geometrisches Zeichnen (Lehre und Anwendung der Projectionen, Kugel, Cylinder, Prisma, Pyramide). 10) Freihandzeichnen (Ornamente). 11) Gesang. — III. Classe: 1) Religion. 2) Arithmetik (Uebersichtliche Behandlung aller Lehrsätze; besonders Einübung der Logarithmen). 3) Elemente der Algebra. 4) Ebene Geometrie. 5) Einleitung in die Stereometrie. 6) Französisch (Grammatik übersichtlich, Aufsätze). 7) Deutsch oder Englisch. 8) Elemente der allgemeinen Physik; 9) ebenso der allgemeinen Chemie (diese beiden sollen sich auf Experimente stützen und anschauliche Vorcurse sein). 10) Buchführung (das Nöthigste aus der Comptoirwissenschaft). 11) Industrielle und Handelsgeographie. 12) Technische Mineralogie (Metalle). 13) Weltgeschichte (Eroberung von Constantinopel bis zum westfälischen Frieden). 14) Linearzeichnen (Durchdringung fester Körper; krumme Flächen, Schrauben, Räderverzahnung; das Tuschen). 15) Ornamentenzeichnen. 16) Singen. — IV. Classe: 1) Religion. 2) Arithmetik (Abschluß). 3) Ebene Geometrie und im Raum (Abschluß). 4) Algebra (bis zum binomischen Lehrsatz). 5) Ebene Trigonometrie. 6) Französisch (Aufsätze). 7) Elementare lateinische Grammatik. 8) Deutsch oder Englisch. 9) Italienisch oder Spanisch. 10) Technische Botanik (das Wichtigste aus der Landwirthschaft). 11) Physik (Gleichgewicht der Flüssigkeiten und der Gase; Wärme, Magnetismus, Elektricität). 12) Unorganische Chemie. 13) Mechanik (Elementare und geometrische Beschreibung der Maschinen; das Nothwendigste über Bewegung und Kraft). 14) Technische Botanik und Zoologie (besonders die Gewebe- und die Farbstoffe). 15) Weltgeschichte (vom westfälischen Frieden bis 1815). 16) Linearzeichnen (Weiteres über Projectionen, Steinschnitt, Theorie der Schatten, Tuschen). 17) Ornamentenzeichnen. 18) Gesang. — V. Classe: 1) Religion. 2) Geometrie (Ellipse, Parabel, Schraube). 3) Algebra (binomischer Lehrsatz). 4) Ebene Trigonometrie. 5) Descriptive Geometrie (bis zu der Oberfläche des Cylinders und des Kegels). 6) Analytische Geometrie (das Nothwendigste und um in die Ecole centrale eintreten zu können). 7) Französische Literaturgeschichte. 8) Lateinisch (Explication von Schriftstellern). 9) Deutsch oder Englisch. 10) Italienisch oder Spanisch. 11) Zoologie und Gesundheitslehre. 12) Physik (Fortsetzung über Wärme und Elektricität; Akustik, Optik). 13) Unorganische Chemie. 14) Praktische Mechanik (Göpel, Windmühlen, Wasserräder, Dampfmaschinen, Hebelsysteme und Hebemaschinen). 15) Technologie (Werkzeuge, Maschinen der Industrien). 16) Weltgeschichte (Repetition der alten und neuen Geschichte). 17) Linearzeichnen (Perspective; Architekturen, Maschinen; Tuschen). 18) Ornamentenzeichnen. 19) Gesang. — VI. Classe: 1) Religion. 2) Höhere Algebra. 3) Sphärische Trigonometrie. 4) Descriptive Geometrie. 5) Analytische Geometrie in der Ebene und im Raum (2—5 so weit als das Aufnahmsprogramm der polytechnischen Schule vorschreibt). 6) Französische Literaturgeschichte. 7) Latein (Auctoren; Studium derjenigen Etymologien, die aus dem Griechischen stammen). 8) Deutsch oder Englisch. 9) Italienisch oder Spanisch. 10) Geologie und Mineralogie. 11) Physik (Schwere; Hydrostatik, Hydrodynamik; Capillarität; Elektricität und Magnetismus). 12) Unorganische Chemie (Schluß). 13) Theoretische Mechanik (Bewegung eines Puncts, Kräfte an einem Puncte, an einem Körper; die einfachen Maschinen). 14) Kosmographie. 15) Industrielle Oekonomie. 16) Das Nothwendigste aus der Gesetzgebung und Verwaltung des Staats. 17) Geschichte von Frankreich. 18) Linearzeichnen (Plan- und Kartenzeichnen, architektonische Entwürfe; Tuschen). 19) Ornamentenzeichnen. 20) Gesang.

Ueber die einzelnen Fächer, ihre Aufeinanderfolge, ihre Ziele u. s. w. im einzelnen zu reden, mag auch hier unterbleiben. Vieles ringt noch immer um die rechte Gestaltung und man muß zufrieden sein, wenn von Jahr zu Jahr die neuen Lehrpläne kleine Verbesserungen bringen und darin zugleich verbesserte Einsichten in die Principien erkennen lassen. Alle Fächer sind obligatorisch. Jeder Schüler hat ein Heft für die Noten zu führen, welche ihm seine Arbeiten und seine Einzelexamen einbringen. Die Direction stellt den Eltern alle Vierteljahre die Zeugnisse ihrer Söhne zu, nebst einer schriftlichen Arbeit in jedem Fach. Der Unterricht dauert von 8—11½ und von 2—5 Uhr. Die

étude ähnlich wie in den Lycées. Repetitionen werden wie Privatlectionen behandelt, also nur auf besonderes Verlangen und eigene Kosten veranstaltet. Man nimmt außer den Internen auch Halbpensionäre und Externe auf. Letztere entrichten nur das Schulgeld: I. und II. Classe 200 Fr.; III.—VI. 250 Fr. Die Halbpensionäre von 8—12 Jahren zahlen 500 Fr., die über 12 Jahre 550 Fr. wenn sie von 8½ Uhr Morgens bis 5 Uhr Abends in der Anstalt verweilen; diejenigen aber, welche von Morgens 8½ bis Abends 8½ sich da aufhalten, zahlen je nach den Jahren 750 Fr. oder 800 Fr. Die Pensionäre endlich haben 1050 Fr. oder 1100 Fr. zu entrichten. In Ansehung der Disciplin und sittlichen Führung überhaupt scheint mehr freie Bewegung möglich zu sein als in den Lycéen. Die Zöglinge haben unter sich einen Armenverein, eine Einrichtung, die man auch in vielen Lycéen trifft; sie führen die Rechnung und Verwaltung desselben ganz allein, wählen die Armen aus und bringen ihnen die Unterstützungen selbst in das Haus. Beim Austritt aus der Anstalt läßt man sich als Mitglied der Gesellschaft ehemaliger Schüler des Collége Chaptal aufnehmen, ein Verein, der zum Zweck hat, freundliche Beziehungen unter den ehemaligen Schulcameraden zu pflegen und, so Nothleidende darunter sind, ihnen zu helfen.

Während das eben beschriebene Collége sich im ganzen höher hält und in manchem dem Lyceum sich nähert, weist die Ecole Turgot eine größere Verwandtschaft mit der guten städtischen Volksschule auf. Sie wurde 1839 von der Pariser Gemeinde unter dem Titel „Ecole primaire supérieure“ ins Leben gerufen und nimmt vorzüglich solche Schüler auf, die zwar für mittlere Industrie und Handel sich bestimmen, aber hier die erforderliche allgemeine Schulbildung suchen, d. h. einen praktischen Schulunterricht, doch keinerlei professionelle Unterweisung. Nur Externe werden zugelassen; es findet ein Aufnahmsexamen für die Vorschule statt und eines für die erste Classe. Jene ist 1857 errichtet worden, weil die in I Eintretenden meistens in den Elementen zu weit zurück waren. Sie ist eine Primarschule und an sie schließen sich dann die 3 Classen der eigentlichen Ecole Turgot an. Classe I: 1) Religion. 2) Französische Grammatik. 3) Arithmetik. 4) Elemente der Naturgeschichte (Physiologie, Zoologie, Gesundheitslehre). 5) Alte Geschichte. 6) Allgemeine Geographie. 7) Englisch oder Deutsch. 8) Schönschreiben. 9) Ornamentenzeichnen. 10) Geometrisches Zeichnen (Linien, Flächen; Anfänge im Tuschen). 11) Gesang. 12) Turnen. Classe II: 1) Religion. 2) Französisch (Stillehre, Aufsätze). 3) Arithmetik (Schluß). 4) Anfangsgründe der Algebra. 5) Ebene Geometrie. 6) Anfangsgründe der Experimentalphysik. 7) Elemente der Naturgeschichte (Physiologie der Pflanzen, Botanik, Einiges über den Ackerbau u. s. w.) 8) Anfangsgründe der Chemie. 9) Geschichte von Frankreich. 10) Physikalische, politische und administrative Geographie Frankreichs. 11) Englisch oder Deutsch. 12) Schönschreiben. 13) Ornamentenzeichnen. 14) Geometrisches Zeichnen (Körper, Projectionen; Tuschen). 15) Gesang. 16) Turnen. Classe III: 1) Religion. 2) Französische Literatur. 3) Arithmetik (Logarithmen, Progressionen, Rentenrechnung). 4) Geometrie des Raums. 5) Ebene Trigonometrie. 6) Praktische Geometrie (Feldmessen, Nivelliren, Planzeichnen). 7) Allgemeine Chemie mit Manipulationen. 8) Mineralogie und Geologie. 9) Elemente der Mechanik. 10) Weltgeschichte (Mittelalter und neue Zeit). 11) Handels- und industrielle Geographie. 12) Englisch oder Deutsch. 13) Buchführung. 14) Ornamentenzeichnung (Bossiren und Modelliren). 15) Geometrisches Zeichnen (Architekturen, Maschinen). 16) Turnen. Diejenigen Schüler, welche mit dem in Classe III Gereichten nicht genug besitzen, können nach einer neueren Einrichtung ein weiteres Jahr in Classe III bleiben, bilden dann eine Oberabtheilung und empfangen noch folgenden specielleren Unterricht: 1) Algebra (binomischer Satz). 2) Descriptive Geometrie. 3) Elemente der analytischen Geometrie. 4) Elemente des Steinschnitts, Theorie der Schatten, der Perspective. 5) Chemische Analyse. 6) Technische Naturkunde. 7) Ergänzungen zu Physik und Mechanik. 8) Geometrisches Zeichen (Aufnahme von Gebäuden und Maschinen. —

Monatlich müßen 15 Fr. Schulgeld bezahlt werden, wobei aber die Anstalt auch das benöthigte Material an Papier, Modellen u. s. w. liefert. Die Ecole Turgot dient in ausnehmendem Grade der Stoffüberlieferung, popularisirt die Wissenschaften so gut es eben für junge Leute sich machen läßt, welche formal wenig entwickelt wurden und doch in wenig Jahren all der Kenntnisse habhaft werden sollen, die im Handel und Geschäftsbetrieb der Gegenwart erforderlich sind. Jedes Jahr gehen tüchtigere Schüler von hier in die Ecole centrale oder in die Ecole de commerce über. Von sonstigen realistischen Schulen, welche, nachdem für allgemeine Schulbildung das Erforderlichste geschehen, dem gewerblichen Unterricht großentheils sich widmen, möchte die bekannte Ecole professionnelle in Lyon und die Schule des Herrn Pompée in Ivry zu erwähnen sein.

Es ist leicht zu begreifen, daß die realistischen Colléges communaux in den verschiedenen Theilen Frankreichs je nach dem Bedürfnis der Bevölkerung und dem ungleichen Standpunct der Industrie ungleich vertheilt sich vorfinden, so wie auch, daß sie in den verschiedenen Provinzen und Städten des Landes nach Einrichtung, Aufgabe, Ziel und Ausdehnung sehr mannigfaltig sein müßen. Ferner lehrt auch in Frankreich die Erfahrung, daß die Gefahren der halben Bildung und des falschen, d. i. stofflichen Realismus nur schwer von ihnen überwunden werden. Nichts desto weniger ist außer allem Zweifel, daß diese Schulen gleiche Berechtigung des Daseins mit und neben den Unter- und Mittelclassen der Realgymnasien haben, daß sie ein lebenskräftiges Princip besitzen, wo immer und so lange sie darnach streben, die Kenntnisse nicht einstopfend beizubringen, sondern bildend zu lehren, das Zuviel und Zuvielerlei ferne zu halten, nicht wissenschaftlichen Unterricht zu treiben, am wenigsten unverdaulichen, so lange in den Elementen noch genug Arbeit wäre. Sie werden also für ihr Gedeihen am sichersten sorgen, wenn sie dem Rath nachleben, den ihnen Fortoul im Jahr 1856 gegeben: für die formale Bildung mehr zu thun; denn durch sie werde für die Brauchbarkeit der Lehrlinge wie auch für die Fortschritte der in die Fachschulen Eintretenden am besten gesorgt, ein Rath, der aber auch den lateinischen Colléges communaux galt, weil man erkannte, daß ihre Wohlfahrt von eben diesen Feinden auch bedroht wurde.

Da von jeher jedes Collége communal ein locales Gewächs war und in jedem die verschiedenen hier in Betracht kommenden Elemente ungehemmter ihrer Einzelentwicklung nachgehen konnten, so war damit, wie schon angedeutet, zugleich die Möglichkeit einer sehr unterschiedlichen Entfaltung der einzelnen Anstalten nach ihrem inneren und äußeren Bestand gegeben. Fassen wir nur den letzteren ins Auge, so ergiebt sich, daß von 1809 an, wo 273 Colléges communaux mit 18,507 Schülern gezählt wurden, bis 1830, wo es 322 solcher Anstalten mit 27,308 Schülern gab, sie fast ohne Unterbrechung im Zunehmen begriffen waren. Durch das Schulgesetz von 1833, welches die städtischen Mittelschulen, die Ecoles primaires supérieures brachte, scheinen sie eine zwar langsame aber doch merkbare Verminderung erfahren zu haben; denn 1846 hatte die Zahl der Colléges communaux um 9 abgenommen und die Schülerzahl sich nur bis auf 28,719 gehoben. (Davon waren 13,038 Pensionäre auf ihre Kosten, 356 auf die der städtischen Gemeinden und der Departements, 14,625 Externe, und 700 Zöglinge von Privatinstituten, die in den Colléges ebenfalls nur Unterricht empfiengen). Im Jahr 1849 zählte man ihrer noch 306 mit 31,706 Zöglingen. Nun aber wendete es sich aufs entschiedenste abwärts. 1850 kam die Freiheit des Unterrichts und ebendamit eine Menge Privatschulen von Geistlichen und Laien. Dann trat die neue Organisation der Lycéen ins Leben und sorgte für viele Forderungen des praktischen Lebens an dieselben; dazu noch die Noth der Zeiten, welche manchen Provincialstädten die Leistung der alten Beiträge nicht mehr gestattete, viel weniger größere ermöglichte. Die Verminderung der Zahl dieser Schulen, besonders der lateinischen, erfolgte so rasch, daß 1857 nur noch 244 bestanden, mit 28—29,000 Zöglingen, 1859 bloß noch 233. Von den ungefähr 60, die seit 1850 eingegangen, fielen die meisten in geistliche Hände; nämlich 37 wurden écoles libres (28 unter dem Patronat eines Bi-

schofs, 9 unter dem andrer Geistlichen), 9 waren Privatschulen in Laienhand geworden, 8 hatten sich in Lycées verwandelt; alle übrigen zunächst ganz aufgehört.

Ein weiterer Hauptgrund, warum diese Gemeindeanstalten sich oft nicht nach Wunsch kräftigten, ja zuletzt einen sehr namhaften Rückgang erfuhren, lag in dem Verhalten, das die oberste Unterrichtsbehörde ihnen gegenüber befolgte. Weil man diese Anstalten nicht durch das ganze Land hin uniformiren konnte, allerdings eine Unmöglichkeit, und weil sie sich auch nicht reglementiren ließen, wie die Gesammtheit der Lycéen, so bekümmerte man sich nur wenig um sie, oder ließ sie ohne Rath, so sehr sie ihn auch bedurft hätten. Das Ministerium führte zwar die Oberleitung, ernannte die Lehrer, im übrigen aber hatte die städtische Behörde die Schulherrschaft. Die nächste Folge davon war eine Unzahl von Willkürlichkeiten und Misgriffen der städtischen Gemeinderäthe in reinen Schulsachen; eine andere, daß der Staat gar keinen Beitrag leistete. Seit 1847 erhalten alle Colléges communaux zusammen gegen 100,000 Fr. jährlich. Da jedoch nur wenige Anstalten eigenes Vermögen haben (1846 hatten sie 37,200 Fr., 1847 ungefähr 60,000 Fr. Einkünfte), und die Gemeindekasse decken muß, was sich durch Pensionats- und Unterrichtsgelder nicht bezahlt, so herrschte von jeher, und in vielen Fällen ist es noch heute so, eine peinliche Knappheit der Mittel. Davon redet der innere Zustand mancher Anstalten, davon die nicht selten mangelhafte Aufeinanderfolge der Classen, sowie die Versorgungsweise derselben durch die Lehrkräfte; am deutlichsten zeigt sie sich aber gegenüber den Lehrern selber. Anfangs und überhaupt früher waren dieselben stets nur auf ein Jahr angestellt, also jedes Jahr wegen ihrer Stelle und der Höhe ihres Gehaltes von der Berathung und Genehmigung des städtischen Etats und von der Gewogenheit der Gemeinderäthe abhängig. 1850 ist dieser klägliche Zustand wenigstens so weit verbessert worden, daß das Budget der Schule, somit auch die Lehreranstellung immer auf 5 Jahre gilt. Harte Maßnahmen mögen zwar immer seltener werden; aber daß dieses eine würdelose Behandlung der Lehrer ist und daß so den Interessen der Schulen nicht gedient wird, muß jedermann einsehen. Obendrein sind die Gehalte im Durchschnitt so gering, daß sich die Lehrer oft recht ärmlich einschränken müßen. Was ist die Folge von all dem gewesen? Die ungeeignete Behandlung, unsichere Stellung und kärgliche Bezahlung haben tüchtige Schulmänner immer von den Colléges communaux ferne gehalten; wer etwas zu leisten vermochte, fand Anstellung in den Lycéen. Bedeutendere wissenschaftliche Forderungen konnten daher von den Unterrichtsbehörden an die Anzustellenden gar nicht gemacht werden. Aus der Ecole normale supérieure traten nur die geringsten Kräfte über, ein Agrégé war und ist noch immer eine Seltenheit, ja die meisten Lehrer, auch der oberen Classen, besaßen nur den Grad eines bachelier ès lettres. Im Jahre 1839 hat die Regierung dieser gar zu ungenügenden Sachlage sich in soweit angenommen, daß sie für die Gehalte ein Minimum festsetzte. Demgemäß wurden bei größeren Anstalten dem Rector (Principal) 2400 Fr., den Classenlehrern 1400 Fr. mindestens zuerkannt, bei kleineren jenem 2000 Fr. und diesen 1200 Fr. Durch eine Verfügung vom Jahre 1845 wurde auch für die Ausbildung von Classenlehrern und maîtres d'étude einiges veranstaltet, und infolge davon kam die Anzahl der Lehrer, welche ein wenig Facultätsunterricht genossen und das Licenciatenexamen gemacht hatten, ins Wachsen.

Die meisten Colléges communaux haben Interne und Externe, nur wenige sind bloße Schulen, aber in beiden Fällen ist dem Principal für die Leitung des Ganzen ein Verwaltungsrath beigegeben. Im Jahre 1812 leisteten die Gemeinden im ganzen 1,202,359 Fr. Zuschuß; 1830 1,456,651 Fr.; 1846 1,997,738 Fr. Die Gesammteinnahme von 1855, d. h. für 247 Colléges ergab Folgendes:

Pensionen, Einkünfte und Verschiedenes	5,427,627 Fr.
Staatsbeitrag	98,080 „
Nöthig an Beisteuern der Gemeinden	1,973,961 „
Gesammtkosten	7,499,668 Fr.

Rechnet man hiezu die Gesammtauslagen der Lycéen desselben Jahres . . . . . 11,919,057 Fr.

so erhält man für den öffentlichen Secundar-Unterricht ein Jahresbedürfnis von circa . . . . . 19,418,725 Fr.

woran der Staat etwa 2,210,000 Fr. trug.

Die Principale der Colléges sind seit 1808 in der Pensionskasse der Universität, seit 1823 auch die Classenlehrer, denen später noch die maîtres d'étude folgten.

III. Die Écoles primaires supérieures. Mit ihnen treten wir wieder eine Stufe weiter herunter, in der Art, daß wir uns nun mitten inne zwischen den realistischen Colléges und den Primarschulen befinden. Wir haben hier die niederen Bürgerschulen, die gehobenen Stadtschulen Frankreichs mit all den Schwankungen und Verschiedenheiten, welche diese Anstalten auch in Deutschland aufweisen. Das jedoch steht auch bei den Einsichtigen unter unsern Nachbarn jetzt fest, daß diese Mittelglieder zwischen gutorganisirten Realanstalten und tüchtigen Volksschulen nothwendig sind; daß sie den Unterricht der letztern zu ergänzen und so zu erweitern haben, daß ihre Schüler befähigt werden, tüchtige Lehrlinge in den Berufsarten der mittleren Industrie und des kleineren Handels zu sein; daß in ihnen die fleißige und talentvolle Armut einen geordneten Weg besitzt, um sich durch Arbeit zu einer ehrenwerthen Stellung in der Gesellschaft zu verhelfen. Diese Schulgattung entstand vornehmlich durch das Schulgesetz von 1833. Nach Art. 10 desselben hätten alle Departementalhauptstädte und außerdem alle jene Gemeinden, deren Bevölkerung 6000 Seelen übersteigt, solche Schulen einrichten sollen. Dies geschah bis zum November 1841 nur von 161 Gemeinden, die weiteren 119, welche das Gesetz auch dazu verpflichtete, kamen meistens aus Mangel an Geldmitteln der Aufforderung nicht nach. Dagegen gründeten 103 außer dem Bereich des Art. stehende Gemeinden aus freien Stücken solche Anstalten, so daß gegen Ende 1841 in Frankreich doch 264 Gemeinden solche besaßen. Weitere 191 wurden von Privatlehrern gegründet oder gehalten. Alle diese 455 écoles primaires supérieures hatten im Jahr 1841 zusammen 15,285 Schüler, also eine im Durchschnitt 33 Schüler. Auf diesem Schulgebiet herrschte ebenfalls Freiheit der Bewegung; leider wiederum aus den schon oben angegebenen Gründen, nicht weil dieselbe ein Lebenselement jeder Schule ist. Man ließ jeder Anstalt die Sorge um sich selbst; daher fand man bei der ersten Inspection nicht zwei, die ganz gleich eingerichtet gewesen wären, was den Inspectoren fast wie ein Greuel erschien. Nur 194 Anstalten hatten die eigentlich normale Schulzeit von 3 Jahren und für diese auch 3 Curse. Die Lehrplane waren noch viel weniger uniform als die der realistischen Colléges communaux; die Fächer gewöhnlich folgende: 1) Französische Sprache; 2) Rechnen, natürlich umfassender als die Primarschule; ebenso 3) und 4) Geschichte und Geographie. 5) Geometrie und Feldmessen. 6) Linearzeichnen. 7) Naturgeschichte. 8) Physik. 9) Chemie. 10) Buchführung. 11) Englisch oder Deutsch. Je nach den örtlichen Bedürfnissen trat das eine oder andere Fach mehr in den Vordergrund, doch wurden gemeiniglich die naturwissenschaftlichen besonders berücksichtigt und nutzbar gemacht. Mit dem letzten Worte ist die verborgenste, gefährlichste Klippe für diese Schulen bezeichnet. Wenig überwacht, noch weniger gut berathen, und in Ansehung der Geldmittel ebenfalls auf die eignen Kräfte beschränkt, zudem heftigen äußeren Wechselfällen ausgesetzt, war ihre Lage schon vor Schluß des ersten Jahrzehnts ziemlich allgemein wenig ermuthigend: den Gemeinden kosteten sie zu viel, die Geistlichkeit liebte sie nicht, weil sie dieselben nicht hatte; die Lehrer der Colléges communaux fürchteten in ihnen Concurrenz; dazu unsichere Erfolge; kurz im Jahr 1841 fieng man an, sie den Colléges als Anhängsel beizugeben, und zwar geschah dies sofort an 80 Anstalten. Was Guizot so wohlüberlegt geplant und ins Werk gesetzt hatte, gieng zum großen Nachtheil für die Bildung des ärmeren Mittelstandes wieder verloren, einzig und allein, weil man in Schulsachen nur administriren will und niemand an eine selbsteigene Entfaltung und ein Stehen auf eigenen Füßen gewöhnt ist. Das Gesetz vom 15. März 1850 erkannte sie vollends

als öffentliche Schulen gar nicht mehr an, was offenbar übel gethan war, sondern gestattete sie nur. In Folge davon fielen die Anstalten, soweit sie nicht Colléges communaux wurden, was nur bei der Minderzahl eintraf, oder in geistliche Schulanstalten sich verwandelten, theils den Pensionaten zu, theils blieben sie in Gestalt von Privatschulen durch Geistliche oder Laien noch für einige Zeit am Leben. Nur einige wenige, die von Anfang an sicherer angelegt waren, haben die Ungunst der Behörde und der politischen Parteien überlebt; so die schon erwähnten von Paris, die von Havre, Larochelle, Nantes, Montpellier ꝛc., die nun zum Theil als ansehnliche technische Bildungsanstalten oder Specialschulen dastehen. Doch war auf diesem Wege nur die Schulspecies nicht die Schülerspecies verschwunden. Im Laufe der sechziger Jahre stellte sich die Schülerschaft der cours annexes und der écoles de commerce immer deutlicher als eine Beschwer, ja als ein Hindernis für die Lycées und Colléges communaux heraus. Diese wollten ihrer loswerden, um so mehr, da sie Fortouls Bifurcation nicht zum Nutzen der klassischen Studien hatten verwenden können. Weil andrerseits die beseitigte realistische Schulspecies sich doch als unentbehrliches Mittelglied zwischen Ecole primaire und Lycée dargethan und wohl geeignet war, die weite Kluft zwischen beiden einigermaßen auszufüllen, so sah sich die Unterrichtsverwaltung genöthigt, diese Art von Schulen von neuem und kräftiger als zuvor zu organisiren. Dies geschah durch den eifrigen Duruy im Gesetz vom 21. Juni 1865, nachdem Lehrgang und Unterrichtsprogramme schon über 1 Jahr provisorisch im Gebrauche gewesen waren. Er nannte die Species Enseignement secondaire spécial. Der neue Name für die alte Sache darf aber nicht täuschen; wir haben es hier materiell und formell lediglich mit einer instruction primaire supérieure zu thun, mit kleineren süddeutschen Realschulen, mit Vorbereitungsanstalten für praktische Laufbahnen im Gewerbe, Handel und Landwirthschaft. Die Knaben, welche dieses Collége spécial besuchen, kommen in der Regel aus der gewöhnlichen Volksschule, treten mit 12 Jahren ein, bleiben je nach ihren Verhältnissen 1, 2 Jahre oder aber 3, 4 und sollen in dieser Zeit zu praktischer Brauchbarkeit in den angegebenen Geschäftszweigen ausgebildet werden. In dieses Collége du peuple, wie Duruy in der Sprache Napoleons III. es auch bezeichnete, kommen also nicht die Knaben der vermöglicheren Familien, nicht Söhne, welche humanistische oder realistische Studien später zu machen gedenken. Zu den Fächern, welche Guizot schon gebracht, wurde darstellende Geometrie und Handelsrecht hinzugefügt, auch Ornamentenzeichnen. An jeder Anstalt finden die sprachlichen und allgemeinbildenden Fächer in den 2 ersten Jahren vornehmste Pflege; nachher treten die mathematischen und naturkundlichen in die erste Linie vor, dem Zeichnen aber wird in allen Cursen viel Zeit gewidmet, 4—6 Stunden wöchentlich. Da die Anstalten localen Bedürfnissen Rechnung zu tragen haben, werden an einem Orte gewisse naturwissenschaftliche Fächer, an einem andern gewisse lebende Sprachen im Lehrplan und im Unterricht mit besonderem Nachdruck behandelt, wieder andre dagegen nur facultativ aufgestellt. Die obersten Behörden sprechen es zwar aus, das Collége spécial solle im Schüler entwickeln l'esprit d'observation et le jugement; da es aber zugleich und unverwandt den Blick desselben lenken soll auf die réalités de la vie, auf le côté de la pratique et des applications und liefern soll des connaissances acquises à bref délai et immédiatement applicables, so müßen ihm wieder die obenbezeichneten Klippen Verderben bringen. Zu bemerken ist noch, daß Duruy diese Colléges nicht selbständig machen konnte, sondern sich zunächst damit zufrieden gab, sie an die Lycée und Colléges communaux, doch diesen unbeschadet, anlehnen zu können. Schon 1865 zählte man in 70 Lycées, von 75, solche Colléges spéciaux mit 5191 Schülern, darunter 2664 Externe; und von den 250 Colléges communaux hatten 224 auch Colléges spéciaux bei sich mit 10,985 Knaben, davon 6642 Externe. Von diesen 299 neuen Colléges hatten c. 97 den Unterricht auf 4 Jahre, 130 auf 3 Jahre, etliche 60 auf 2 Jahre, 7 auf 1 Jahr angelegt. Um die nöthigen Lehrkräfte für diese Schulen sich herzubilden, wurde durch Decret vom 28. März 1866 das Reallehrerseminar in der alten Abtei

zu Cluny gegründet; es hat einen 3jährigen Unterricht und nimmt die tüchtigsten Zöglinge der Ecoles normales besonders gerne auf, für welche der Staat, die Departements und wohl auch Gemeinden Freistellen gegründet haben.

IV. Die Écoles primaires. In den protestantischen Ländern hat sich der Primarunterricht bekanntlich als eine Folge der Reformationsprincipien schon im 17. Jahrhundert allgemeiner verbreitet; in Frankreich zeigen sich um eben diese Zeit nur vereinzelte Anfänge in den größeren Städten von Seiten der Geistlichkeit. Etwas häufiger sieht man sie im letzten Viertel dieses Jahrhunderts werden. Doch noch immer ist es einzig der Klerus, der, allerdings nur um seine Interessen zu wahren, sich des Unterrichts annimmt. Er gründet ihn, läßt ihn unentgeltlich ertheilen, beherrscht ihn aber auch vollständig. Der Geistliche ernennt die maistres oder maistresses d'escoles (ausnahmslos Ordensangehörige), examinirt sie gelegentlich, entläßt sie auch wieder, wenn Kenntnisse, Unterricht und Lebenswandel nicht viel taugen. (Edict von Ludwig XIV. a. 1695.) Ein weiteres für den Primarunterricht geschah von 1679 an auch durch die Frères de la doctrine chrétienne.

Beweise staatlicher Fürsorge für den allgemeineren Volksunterricht, freilich sehr schwache, gewahren wir erst gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts. Damals wünschte der Regent eine Besserung in der Weise zu schaffen, daß doch wenigstens jede Parochie eine Schule bekäme. Da es aber hiezu seitens der Geistlichkeit an Eifer und seitens der Landgemeinden an Sinn für die Sache und an Opferwilligkeit fehlte, so blieb es auch seitens des Staats beim alten; weder zahlte er etwas für den Volksunterricht, noch überwachte er ihn. So hatte nun die Revolution von 1789 hier nichts in Abgang zu beschließen. Sie schuf aber auch nichts, und noch im Jahre 1802 ist im Gesetzgebenden Körper von der nulleté presque totale des écoles primaires die Rede. Die Université de France Napoleons I. hat ebenfalls beim Mangel an Lehrern wie an Mitteln, bei der Gleichgültigkeit oder dem Mistrauen der Landbevölkerung und allermeist bei der Lauheit der Regierung für den Volksunterricht nichts erreicht. Hatte man doch schon 1802 von freien Stücken auf das Princip der Schulpflichtigkeit Verzicht gethan und, damit ja nicht zu viel Eifer entwickelt werde, die Volksschule den Familien und Gemeinden bei beschränkter Unentgeltlichkeit überlassen, und so lief unter Napoleon I. das ganze Wirken des Staates darauf hinaus, daß man die Lehrer, über deren ignorance grossière et habitudes vicieuses man von Zeit zu Zeit offene Klage erheben mußte, dem Präfecten und dem Maire unterstellte, und der ganze Geldbeitrag des Staats lautete auf einige 1000 Fr., welche die Frères hie und da empfingen. 1814 war daher noch alles im traurigsten Zustande, es fehlte überall an Schulhäusern, an guten Lehrern, daher auch an Schülern. Die Bourbonen waren für die Volksschule im ganzen nicht unthätig; nur thaten sie leider, was sie thaten, nicht, um „dem gemeinen Mann und armen Volk" aus der tiefsten Unwissenheit herauszuhelfen und bei ihm „den Quell so vieler Verbrechen" zu verstopfen, sondern um den Primarunterricht endlich zu „regularisiren" und durch ihn der katholischen Geistlichkeit zur völligen Herrschaft im Volk zu verhelfen. Dabei ahmte man die Minister Napoleons und die Grand-maîtres de l'Université impériale aufs getreueste nach; man ließ wie sie Reglement über Reglement ausgehen, wo doch fast noch gar nichts geschaffen war; desgleichen indem man 1816 ganzer 50,000 Fr. ins Budget aufnahm a) für die Verfasser guter Schulbücher, b) für Gründung wandernder Musterschulen (!) c) für Schullehrer, welche sich durch gute Methoden auszeichnen würden. Was konnte unter solchen Umständen aus dem Volksunterricht werden und von welchem Einfluß auf ihn mußten die vielen frères und soeurs sein, welche die ultramontane Regierung von 1820 bis 1829 hereinbrachte, und die, ohne Examen, nach ihrer „besonderen Methode und ihren besonderen Reglements" unterrichten durften, sobald diese nur dem Conseil de l'instruction publique vorgelegt worden waren? Das sagt uns das Jahr 1830. Da besaß Frankreich für ungefähr 38,000 Gemeinden noch nicht einmal 10,000 Primarschulhäuser, darunter viele mehr zerfallen als baufällig; Schulbücher mangelten ganz

oder erwiesen sich unaussprechlich unbrauchbar; die Schullehrer waren buchstäblich bettelarm, weil man den Gemeinden kein Besoldungsminimum auferlegt hatte! Ein geregeltes Volksschulwesen verdankt die französische Nation erst der Juliregierung, d. h. vornehmlich dem unermüdeten Streben Guizots und der Begeisterung Cousins für Erziehung zur freien Humanität. An den vielfachsten Hindernissen fehlte es ihnen bei ihrem großen Werke nicht. Doch diese Männer ließen sich dadurch nicht abhalten und so deckten sie vor allem den unermeßlich schweren Schaden und die unglaubliche Schmach, die dem Vaterlande seither im Volksunterricht erwachsen, ehrlich auf und riefen alle wahrhaft Nationalgesinnten zur Beihilfe herzu. Das Letztere war freilich sehr vonnöthen. Nicht bloß leisteten nämlich die Departementalbehörden aus Gleichgültigkeit oder Abneigung sehr wenig Unterstützung, sondern die Familien selber wollten von der Nothwendigkeit einer Schule an vielen Orten gar nichts wissen ja die wirkliche oder vermeintliche Bedürfnislosigkeit gieng nicht selten so weit, daß man Schule oder Bücher nicht einmal unentgeltlich anzunehmen erklärte. Das schwierigste Hemmnis für Einführung des allgemeinen Primarunterrichts lag aber im seitherigen Lehrerpersonal. Dieses bot freilich in seiner Mehrheit zu viele Beispiele von der Erfolglosigkeit alles Schulhaltens dar, sowohl in Ansehung der Kenntnisse als der Sittlichkeit, und seine Unbrauchbarkeit und Unwürdigkeit war vortrefflich geeignet, die ohnehin indifferenten Landleute wirksam abzuschrecken. Schreiben konnten nicht alle Primarlehrer, die Rechtschreibung war vielen ganz fremd und sehr viele waren nicht im Stande, den Kindern das metrische System beizubringen. Dazu kam, daß sie neben dem Dienst in der Schule meistens ein geringes, wenn nicht gar erniedrigendes Geschäft trieben, ja daß manche noch lebhafte Erinnerungen an ihren früheren Aufenthalt in Strafhäusern bewahrten. Daß solchen Männern oft das jämmerlichste Local der Gemeinde als Wohn- und Lehrzimmer angewiesen und ihnen überhaupt wie geringen Bettlern begegnet wurde, kann nicht auffallen; häufig kam es auch vor, daß man ihnen die Bezahlung erschwerte oder solche in schlechten Naturalien leistete. Manche vermietheten sich nur auf 3 oder 4 Wintermonate und zogen, wenn der Frühling oder der Sommer kam, etwa als Taglöhner oder Bauernknechte besserem Erwerb nach. Wahrhaftig, was war schwieriger, die Feindseligkeiten der Klerikalen gegenüber dem Volksunterricht und die Gleichgültigkeit der Departementalbehörde so wie der ländlichen Bevölkerung zu besiegen? oder aber diese Lehrerschaft zu einem Gefühl und Bewußtsein ihrer Aufgabe zu bringen und einen Primarlehrerstand zu schaffen?

Was Cuvier schon 1811 in seinem Bericht über Primarschulangelegenheiten gewünscht hatte, ein anständiges Auskommen der Lehrer, eine wirksame Oberaufsicht über die Schulen von Seiten der Schulinspectoren der Université, was seit den Tagen des Convents an richtigen Ideen über den Volksunterricht veröffentlicht worden war, das brachte nun das Gesetz vom 28. Juni 1833 theils vollständig, theils in den Grundlagen, doch letztere so, daß eine spätere günstige Zeit sie weiterhin ausbreite; und daß es dem Gesetzgeber ein Ernst sei mit seinem Werke, fühlt man in jedem Absatze, und die weise Beschränkung und die scharfe Consequenz nöthigen uns gleichhohe Bewunderung ab. Durch Guizot also, durch den protestantischen Unterrichtsminister, erhält Frankreich nunmehr ein geordnetes Primarschulwesen. Auf 3 Pfeilern hat er dasselbe gegründet: die Ortsgemeinde, die Lehrer und die Inspectoren, und durch alle drei zusammen ist das Gesetz nicht überschriebenes Papier geblieben, sondern Wahrheit und Thatsache geworden. Jede Gemeinde wird durch dasselbe verpflichtet, wenigstens eine Primarschule zu unterhalten und nur in wirklich unvermeidlichen Nothfällen können Minister und Präfect gestatten, daß zwei oder drei Nachbargemeinden gemeinschaftlich eine Schule haben. Vom Lehrer, Laie oder nicht, verlangt es ein Fähigkeits- und ein Sittenzeugnis, sowie die Unterstellung seiner Wirksamkeit unter staatliche Schulaufsicht. Der Lehrergehalt beträgt mindestens 200 Fr. Fixum, nebst freier Wohnung und dem Schulgelde. Weil das Gesetz ferner im Primarschulwesen Unterrichtsfreiheit einführte und demgemäß neben öffentlichen Schulen auch private sich bilden ließ, so konnten

sich ihm allmählich auch bessere Kräfte und würdigere Leute zuwenden. Da aber der ganze Erfolg und Segen des Gesetzes und des Primarunterrichts allermeist von der Brauchbarkeit der Lehrer abhängt und Concurrenz nur da ersprießlich sich erweist, wo es an tüchtigen Bewerbern nicht mangelt, so überließ die Regierung die Heranbildung derselben nicht dem Zufall, sondern setzte, wie für jede Parochie eine Schule, so für jedes Departement ein Schullehrerseminar durch, mit der Einräumung jedoch, daß im Nothfall 2 oder 3 Departements ein gemeinschaftliches haben dürfen. Für Mädchenschulen konnte das Gesetz leider fast nichts thun, und auch die Schulpflichtigkeit nicht aussprechen. In Bezug auf die Religion waren bis anhin die Volksschulen entweder katholisch oder protestantisch oder gemischt. Darin geschah zunächst keine Aenderung; doch wurden letztere später, als der Klerus sich zu ereifern anfieng, immer seltener und sind jetzt ganz verschwunden. Die Aufsichtsbehörden des Staates, als wesentliche Ergänzung des Schulgesetzes, wurden 1835 geschaffen. Gemeinhin wurden vorzügliche Schullehrer, also Fachmänner, zu Inspectoren verwendet, und diese hatten die Verpflichtung, nicht nur über die Schulzustände sich genau zu unterrichten, sondern auch in geregelter Weise auf sie einzuwirken. Zuletzt, im Jahr 1837, erfolgte die Einsetzung von Primarlehrerconferenzen von Canton zu Canton. Guizots vortreffliches Gesetz blieb 17 Jahre lang in Kraft, und niemand kann bestreiten, daß es durch Energie gegenüber von den Gemeinden und durch Einführung einer weisen, vernünftig geordneten Freiheit der ganzen Nation unbeschreiblich genützt hat. Um so beklagenswerther ist es daher, daß die spätere Gesetzgebung in fast durchweg ultramontanem Sinne in diese Grundlagen eingegriffen, ja sie aufs empfindlichste verletzt hat. Das geschah durch das Gesetz vom 15. März 1850; durch das organische Decret vom 9. März 1852, das Gesetz vom 14. Juni 1854, und das vom 10. April 1867. Diese, einander ergänzend, enthalten die Principien und umfassenden Organisationen für das jetzige Primarschulwesen. War Guizots ganze Gesetzgebung von einem Drang edler Demokratie und wahrhaft nationaler Gesinnung erfüllt, waren Salvandy's Bemühungen für den Volksunterricht vom Liberalismus der Julimonarchie angehaucht, so verkündeten Falloux und Fortoul den Bund des zweiten Kaiserreichs mit dem Klerus zum Zweck gemeinsamer Beherrschung des französischen Volkes und lieferten dem entsprechend den Primarunterricht, den Lehrer und die Schule, dem klerikalen Pfarrer und den kaiserlichen Präfecten aus, eine Sachlage, die, zum Verhängnis der Nation, auch nach dem Sturze des Kaiserreichs unangefochten geblieben ist: was die Ultramontanen errungen, das verstehen sie zu erhalten. Die wesentlichsten Stücke der heutigen Primarschulgesetzgebung sind aber folgende:

Jeder Franzose über 21 Jahre kann in ganz Frankreich Primarunterricht öffentlich oder privatim ertheilen, wenn er das Brevet der Lehramtsbefähigung besitzt. Letzteres wird ersetzt durch das Diplom der Maturitätsprüfung; Geistliche, die einer vom Staat anerkannten Kirche angehören, brauchen es demnach nicht; die Klosterfrauen wegen ihres Obedienzbriefes ebenfalls nicht. Wer wegen irgend eines Verbrechens oder wegen eines Vergehens gegen Recht und Sittlichkeit bestraft worden ist, bleibt absolut ausgeschlossen. Es giebt nur einen Grad des Brevet; wer in facultativen Unterrichtsfächern geprüft wurde, erhält dafür den besonderen Ausweis auf seinem Diplom. Jedes Jahr ernennt der Departementalschulrath die Commission, welche für das Departement die Bewerber um das Brevet zu prüfen hat. Sie besteht aus 7 Mitgliedern, die ihren Präsidenten unter sich frei wählen, und versammelt sich alle Jahre wenigstens zu 2 Sitzungen. In ihr müßen sich befinden ein Inspecteur primaire, ein Geistlicher von der Confession des Candidaten und 2 Primarlehrer. Der Prüfungscandidat muß wenigstens 18 Jahre alt sein; eine definitive Bestallung als Gemeindeprimarlehrer findet erst statt, wenn man 3 Jahre als Amtsverweser oder als Unterlehrer gedient hat. Dem Primarlehrer ist jede commercielle und industrielle Profession verboten; seine Frau dagegen kann z. B. einen kleinen Handel betreiben, doch nur für sich und unter ihrer Firma. Er darf Schulbücher an die Schüler verkaufen,

darf Vorsinger, Verwalter des Kirchenguts, Schreiber beim Stiftungsrath sein; um aber das Secretariat der Schultheißerei oder ähnliche Gemeindeämter zu bekleiden, um Notar, Vorstand eines Pensionats für den mittleren Unterricht zu werden, braucht es die Genehmigung der Departementalschulbehörde. Jeder Schulmeister erhält freie Wohnung, wo möglich mit einem Garten; die Gemeinde sorgt für den Unterhalt der ersteren, dafür hat sie der Inhaber zu versteuern. — Die Ortsschulbehörde besteht aus dem Schultheißen, dem Pfarrer und einigen von den Arrondissementsbeamten gewählten ehrbaren Bürgern. Sie hat nicht mehr den Lehrer zu ernennen; doch kann sie sagen, ob sie einen Laien oder einen frère will. Ihr kommt die Ueberwachung der öffentlichen, wie der privaten Primarschulen in der Gemeinde zu; dem Maire insonderheit noch das Recht, in dringenden Fällen den Lehrer provisorisch seiner Stelle zu entheben, jedoch unter unmittelbarer Anzeige an den Inspecteur primaire, den eigentlichen Volksschulinspector. Meistens nimmt man zu solchen, wie schon Guizot gethan, ausgezeichnete Fachmänner. Sie besuchen die einzelnen Schulen ihres Bezirks mehr oder weniger oft, je nachdem es noth thut, wohnen den Lehrstunden bei, prüfen die Schüler und setzen sich mit den einzelnen Lehrern in lebendigen Verkehr. Da die Ortsschulbehörden sehr selten ihre Schuldigkeit recht thun und gern den Inspecteurs primaires das Meiste überlassen, so ist vornehmlich auch ihnen auferlegt, die Gemeinden unter Umständen zu größeren Opfern zu vermögen. Da sie ferner den Prüfungen der Seminaristen und denen um das Brevet beizuwohnen haben, so ist ersichtlich, daß diese Inspectoren einen Lebensmittelpunct für die Volksschule bilden. Sie liefern jedes Jahr ihre einläßlichen Berichte an den Inspecteur d'académie. Die Oberbehörden des Primarschulwesens in jedem Departement sind der Recteur d'académie und der Präfect des Departements. Ersterem, als dem Dirigenten des gesammten Schulwesens im Kreise seiner Academie, kommt die Leitung des eigentlichen Lehrgeschäftes zu, die Ueberwachung der Methoden, die Direction der Schullehrerseminare, der Seminaristenprüfungen u. dgl., was alles er durch die Inspecteurs d'académie besorgen läßt, deren er für jedes seiner Departements einen besitzt, welcher wiederum für jedes Arrondissement einen Inspecteur primaire unter sich hat. Von dem Rector geht alljährlich ein Bericht über den öffentlichen und den Privatunterricht seines Primargebiets an das Unterrichtsministerium ab. Dem Präfecten aber, also dem Beamten des Ministeriums des Innern, kommt die gesammte äußere Leitung, Ueberwachung und Administration der Volksschulen und ihrer Lehrer zu. Er sorgt für die Herstellung der Schulen, ihr Abtheilen in gemischte, in Knaben- und in Mädchenschulen; er hat das Einnahmen- und Ausgabenwesen unter sich; er kann Lehrer und Lehrerinnen berufen und entlassen, ihnen Verweise zuerkennen, desgleichen Amtsenthebung aussprechen (letztere jedoch nicht über ½ Jahr), und zwar mit ganzer oder theilweiser Gehaltsentziehung. In der Ausübung dieser Obliegenheiten steht ihm der schon genannte Inspecteur d'académie seines Departements zur Seite, der also für das Primarschulwesen das Bindeglied zwischen dem Rector und dem Präfecten bildet. Er ist sein Rath und überhaupt der factische Chef der Primarschulen des ganzen Departements. Wie dem Rector seine Kreisschulbehörde, so ist dem Präfecten und seinem Inspecteur d'académie die Departementalschulbehörde beigegeben. Diese giebt ihre Meinung ab über den äußeren Stand ihrer verschiedenen Primarschulen, bezeichnet die Gemeinden, die Geldbeiträge erhalten dürften, ertheilt andern das Recht, eine Schule zu gründen, legt wieder andern, wenn die Umstände danach sind, die Verpflichtung auf, eine Mädchenschule zu errichten, bemißt die Höhe des Schulgeldes, entscheidet, ob ein Local gesund und geräumig genug sei; von ihr hängt es ab, dem Lehrer Erlaubnis zur Uebernahme eines der oben angeführten Nebenämter zu geben, oder zur Errichtung eines Pensionats oder zum Halten von Schulincipienten, sie hat die Macht, über Lehrer und Lehrerinnen vollständigen Ausschluß aus dem Schulstand zu verhängen, wobei jedoch den Betroffenen die Berufung auf die Oberschulbehörde in Paris offen steht. Der ausgestoßene Lehrer verfällt dem Rekru-

tirungsgesetz, wenn er nicht 10 Dienstjahre an öffentlichen Schulen zählt. Endlich bezeichnet die Departementalschulbehörde diejenigen Schulen, welche wegen Ueberfüllung einen Unterlehrer nöthig haben. Dieser muß mindestens 18 Jahre alt sein; mit Genehmigung des Präfecten ernennt (und entläßt) ihn der Schulmeister, der aber anderntheils auch für dessen Classe verantwortlich ist. Seinen Gehalt bestimmt und trägt die Gemeinde. Der Unterlehrer ist ebenfalls militärfrei, wenn er vor der Loosziehung sich zu 10 Jahren öffentlichen Schuldienstes verpflichtet hat; bricht er seine Zusage, so erhält er 7 Jahre Militärdienst. Es ist unmöglich, diesen Theil der Gesetzgebung zu verlassen, ohne zuvor die unheilvolle Unterordnung des Primarlehrers unter einen reinpolitischen Beamten nochmals zu betonen. Ist denn nicht der Recteur d'académie von Natur und von Rechtswegen das Haupt des Lehrkörpers und aller Lehr- und Schulsachen in seinem ganzen Kreise? Er leitet das obere und das mittlere Schulgebiet, warum das untere nicht auch? Warum ernennt er den Primarlehrer nicht, den er doch leiten soll? Warum ernennt ihn der Präfect, der pädagogisch gar nicht competent ist? Warum ist der Primarlehrer aus dem allgemeinen Lehrkörper, der Université de France, thatsächlich ausgewiesen und macht- und rechtlos einem Manne unterstellt, der den Schulfragen ferne steht? mit Einem Wort: Warum hat man den Präfecten zum Rector des Volksschulwesens in seinem Departement eingesetzt? Alles nur aus politischen Gründen. Die Regierung kann auf diese Weise die Primarlehrer, nachdem sie dieselben durch die Gesetzgebung in die völligste Abhängigkeit von Präfect und Maire gebracht hat, jederzeit als natürlichste und einflußreichste Agenten in den Landgemeinden verwenden, und erwartet besonders bei Wahlen alles von ihrem Eifer und ihrer Hingebung. Giebt es aber eine Thätigkeit des Schulmannes, die ganz und gar gegen das Interesse seines Amtes ausschlägt und seine Wirksamkeit in der Schule vergiftet, ja und ihn meistens aus seinem Berufe hinauswirft, so ist es die eines politischen Agenten. Wie viel Unheil trägt also die französische Primarschulgesetzgebung hier in das eigene Unterrichtswesen des ganzen Landes hinein! Rechnen wir nun noch hinzu, daß der Landschullehrer als Küster oder als Vorsänger auch in gründlicher Abhängigkeit vom Ortsgeistlichen steht, und sehen wir schließlich noch auf sein Tagelöhnereinkommen, so müßen wir sagen, es vereinigen sich wohl nirgends sonst in des unglücklichen Mannes Stellung das Unwürdige und das Gefährliche so noch mit dem Armseligen wie hier! Nun aber ist der Lehrer, recht verstanden, die Schule. Was Wunder, daß der französische Volksunterricht weithin auf dem Lande, auch in den besten Departements, fortwährend darnieder liegt! Was Wunder, daß die Reglements von Paris trotz allerlei äußerlicher Uebereinstimmung nirgends einen wirksamen Volksschulunterricht zuwege bringen!

Schulfächer. Das Gesetz vom 15. März 1850 schreibt löblicherweise ihrer ein Minimum vor, das in allen Primarschulen des Landes getrieben werden muß, nämlich: 1) Religionsunterricht und Sittenlehre, 2) Lesen, 3) Schreiben, 4) Elemente der Grammatik, 5) Rechnen, mit Einübung des metrischen Gewichts- und Maßsystems und steter Rücksicht auf die Fälle des täglichen Lebens. Je nach den örtlichen Verhältnissen und der Berechtigung des Lehrers darf noch Unterricht in einem oder mehreren der folgenden Fächer gegeben werden: 1) Elemente der französischen Geschichte und Geographie, 2) Kenntnisse aus Naturgeschichte und Physik, 3) Kenntnisse aus Ackerbaukunde, Industrie und Gesundheitslehre, 4) Elemente der Flächenberechnung, des Feldmessens, Linear- und Freihandzeichnens, 5) Singen, 6) Turnen.

Wo an einer Schule nur ein einziger Lehrer ist, und dies trifft häufiger zu als das andere, sucht er nach Kräften den verschiedenen Abtheilungen gerecht zu werden; aber es ist und bleibt ein großer Nachtheil, daß man in so vielen Schulen immer noch 4—6 Abtheilungen antrifft. Da ist ein klug berechneter Stundenplan und dessen straffe Einhaltung bis auf die Minute hinaus die erste Nothwendigkeit. Ferner nimmt man seine Zuflucht zum Monitorensystem, so oft es sich um das Abhören oder mechanische Einüben handelt. Wenn man aber bedenkt, daß eine Schule mit nur 40 Schülern

eine Seltenheit ist, daß die meisten 60—80 von beiden Geschlechtern zählen, ja daß man manchmal bis 150 einem einzigen Lehrer zumuthet, so ist leicht zu ermessen, wie wenig der einzelne Schüler beachtet werden, wie selten ein bildendes Lernen stattfinden kann und wie manche Stunde vollends den Kleinen höchst langweilig werden muß. Dazu noch der freiwillige Schulbesuch! Wo zwei Lehrer an einer Schule angestellt sind, werden die Anfänger und überhaupt die untere Classe dem Unterlehrer zugetheilt und es findet alsdann für das Lesen und Rechnen meistens das wechselseitige Schulsystem seine Anwendung. In der Oberclasse ist das Simultansystem in allen besseren Schulen im Gebrauch. In den Primarschulen ist der Stundenplan wo möglich alle Tage gleich und werden in der Regel die obligatorischen Fächer täglich vorgenommen. In Paris z. B. treibt die Unterclasse alle Tage, den Donnerstag Nachmittag abgerechnet, von 8—12: Religion, Lesen, Schreiben und von 1—4: Rechnen, Schreiben, Lesen; die Oberclasse von 9—12: Religion, Französisch, Schönschreiben, oder statt dessen alle andre Tage Geschichte und Geographie; von 1—4: Rechnen, Linearzeichnen, Lesen mit Singen abwechselnd. Von 12—1 Uhr wird zuerst das Mittagsbrod eingenommen, das die Kinder in Körbchen oder Taschen mitbringen, und wobei sie nicht selten an ärmere Kinder mittheilen. Nachher spielt man im Hof, 3mal wöchentlich turnen die älteren unter Anleitung der Lehrer. Wöchentlich 33 Schulstunden in der Ober- und in der Unterclasse. Es wird mit Gebet begonnen und geschlossen, und eines dieser vier täglichen Gebete versieht der Lehrer. Jeden Morgen, oder doch an den Sonn- und Festtagen führt der Lehrer seine Schüler in die Messe. Fast überall benützt man den Samstag zur Wiederholung des in der Woche Gelernten, zum Lesen des sonntäglichen Evangeliums und der Epistel, oder zu Erklärungen über den nächstkommenden Festtag und dessen kirchliche Feier. Auf den Donnerstag Vormittag (der Nachmittag ist durchaus freigegeben,) verlegen manche Lehrer das Singen oder facultative ansprechende Fächer.

Ein allgemeiner, allen Primarschulen vorgeschriebener Stundenplan ist demnach nicht vorhanden. Er ist zwar schon vorgeschlagen worden, aber einsichtige Schulmänner haben dargethan, wie unausführbar diese Maßregel wäre, und gezeigt, daß es für das Wohl der Schulen genügt, wenn die pädagogischen Principien bei Abfassung der Stundenpläne im ganzen Primargebiet die gleichen seien, die Ausführung im einzelnen könne und brauche durchaus nicht uniform zu sein. Bemerkenswerth im einzelnen dürfte Folgendes sein. Sprachunterricht: Lesenlernen. Während die Anfänger, in Kreise getheilt, mit den Monitoren vor den Lesetabellen stehen, übt der Lehrer gewöhnlich die Vorgerückteren in der Orthographie. Grammatik bringt die Oberclasse und zwar nach L'homonds Elementarbuch. Leider herrscht hier jene Behandlungsweise noch vor, nach welcher der ganze grammatische Unterricht gleichbedeutend wird mit einem Auswendiglernen von Fragen und Antworten. Heute giebt man, etwa nach etlichen erklärenden Worten, eine halbe oder ganze Seite aus dem Büchlein zum Lernen auf, und morgen sagt man das Memorirte mit großer Zungenfertigkeit her. Ebenso sieht man nicht selten, der Selbstbeschäftigung wegen, ganze Seiten mit Conjugationen vollschreiben, so wie an andern Orten vor lauter grammatikalischer und sogenannter logischer Satzanalyse der Gedankeninhalt selber übersehen wird. Weil manchen Schulmännern dieses grammatische Katechismuslernen als eine Versündigung erschien, haben sie die Wortlehre möglichst entfernt, doch nur so lange bis sie sich überzeugten, daß sie damit dem ganzen Orthographieunterricht den Boden unter den Füßen weggezogen hatten. Die tüchtigeren lassen nun der Wort- wie der Satzlehre ihr Recht, suchen aber beide lebendig zu machen und sie als theoretische Beihülfe zu den Lese-, Rechtschreibe- und Stilübungen und zum Sprachverständnis überhaupt aufzufassen; der ganze Sprachunterricht habe aber eine allseitige Ausbildung der Intelligenz zum Zweck. Im allgemeinen leisten die Kinder in Bezug auf Sprechfertigkeit, gewandten und gefälligen Ausdruck mehr als in Deutschland. Bei den Stilübungen corrigiren manche Lehrer nur Hefte der vorgerücktesten, etwa 6—8, und lassen

diese dann den Rest durchnehmen. Mit Schullesebüchern für die jüngern wie für die älteren Schüler sind ziemlich viele Versuche gemacht worden; aber auch hier scheinen sich die richtigen Grundgedanken über Abfassung derselben nur langsam herauszubilden. Das Schönschreiben wird durch den hervorragenden Formensinn der Nation ziemlich begünstigt und es giebt nicht selten in geringen Dörfern sehr viele gute Handschriften. In manchen Schulen findet man die Schiefertafeln in die Schultische eingelassen. Für das Rechnen fehlt es nicht an Anschauungsmitteln, besonders auch für das Beibringen des metrischen Systems, und daß auch die Primarschulen im allgemeinen Erhebliches in diesem Fache leisten, ist ein weiterer Beweis für die vorherrschend aufs Verstandesmäßige gerichtete Begabung der ganzen Nation. Für den Unterricht in Geschichte und Geographie sind ebenfalls viele Hülfsmittel da. Es giebt Schulen, wo jeder Knabe seine kleine Karte von Frankreich vor sich hat. Dazu gehören faits d'histoire et de chronologie, die wortgetreu auswendig gelernt werden, oder ausführliche Erzählungen aus der französischen Geschichte. Was der Lehrer an Episoden giebt, schreiben die älteren als Stilübungen nieder. Im Religionsunterricht bringt die Unterclasse biblische Geschichte, welche der Lehrer aber auch frei vortragen und nicht bloß vorlesen sollte, wie oft geschieht; desgleichen lernt man das Vaterunser, das Ave, das Glaubensbekenntnis u. s. w. auswendig. Die Oberclasse behandelt ebenfalls die biblische Geschichte, und läßt den kleinen und großen Katechismus sowie die sonntäglichen Evangelien auswendig lernen. Da und dort geben Geistliche einen regelmäßigen Religionsunterricht in diesen Classen.

Auch in den Primarschulen werden viele, meist regelmäßig wiederkehrende Locationen vorgenommen und zu dem Behuf alle schriftlichen Arbeiten mit einer Werthziffer zwischen 0 und 20 oder zwischen 0 und 10 versehen. Durch Leitfaden, für die Lehrer oder auch für die Schüler, die meisten in katechetischer Form (was sie für Repetitionen, Locationen sehr bequem macht), desgleichen durch ganz detaillirte Stufengänge sucht man mehr und mehr Erfolge im Unterricht zu erzielen; und es ist nicht zu verkennen, daß geübte Lehrer wie Anfänger sich dieser Mittel mit Nutzen bedienen, da der Stoff durch sie dem Schüler wie dem Lehrer überschaulich wird, weil er genau vertheilt vorliegt und von ersterem leicht angeeignet werden kann, weil alles concis und mundgerecht dargestellt ist, und so jedenfalls der stoffliche Gehalt eines Faches beigebracht und aufgenommen wird. In Bezug auf Methode sah es bis in die Mitte der vierziger Jahre noch sehr unerfreulich aus. Fanden sich doch 1843 noch 5484 Primarschulen mit dem sogenannten Mode individuel, wobei ein Kind nach dem andern vorn am Katheder besonders vorgenommen, abgehört, unterwiesen und mit neuen Aufgaben versehen wurde, während die andern alle für sich, d. h. in der Regel nicht lernten. Dazu kam noch, daß z. B. beim Lesen fast jedes Kind ein anderes Buch hatte. Dieses Verfahren ist freilich jetzt abgethan. Was sich mit der des wechselseitigen Unterrichts erreichen läßt, das haben sicherlich die Franzosen am ehesten erreicht. Vor andern Völkern besitzen sie Geschick für das Handhaben mathematischer Hülfsmittel und einen sehr ausgebildeten Sinn für alles mechanisch Verlaufende, sowie viel Anstelligkeit im Ein- und Unterordnen. Bei der Menge überfüllter Schulen suchte man in dieser Methode die natürlichste Auskunft und Hülfe, ja man begeisterte sich eine Zeit lang völlig für die erhebende Idee, die darin enthalten sei, und führte in den Handbüchern den Mechanismus dieser Schulmaschine bis ins kleinste aus. Nun, da die Erfahrungen gemacht und entscheidend ausgefallen sind und das Urtheil lautete: die geistigen Kräfte der Schüler haben sich trotz dieser Methode entwickelt, findet man sie fast nur noch da in Anwendung, wo man im Lesen, Rechnen, Memoriren etwas bis zur Fertigkeit einüben lassen muß. Somit ist die sogenannte Simultanmethode jetzt die herrschende, nach welcher der Lehrer die Oberaufsicht und Leitung aller Abtheilungen hat, während er einer unmittelbaren Unterricht ertheilt. Wenn er einen Schulamtspraktikanten oder einen älteren Schüler hat, der sich bei ihm auf die Prüfung vorbereitet, so leistet dieser eine willkommene Beihülfe. Was das Lehrverfahren anbelangt, so hört man be-

sonders auch von den Inspecteurs primaires den Wunsch aussprechen, es möchte die alte einseitige gedächtnismäßige Behandlung der Fächer doch mehr und mehr abnehmen und mit der formalen sich ins Gleichgewicht setzen. Jene, vom Lehrer nur Routine und Geduld verlangende, erreiche freilich schnell sichtbare Resultate, liefere aber wenig Gewinn für die Ausbildung der Denkkräfte, weil die Kinder zu sehr passiv bleiben müßen; diese dagegen wolle einen lebendigen Verkehr zwischen Lehrern und Schülern durch beiderseitiges Fragen und Antworten, lasse nur auswendiglernen, was unentbehrlich ist; sie erfordere viel Lehrweisheit und Geschick, reize aber am nachhaltigsten zum fleißigen Schulbesuch an. Ferner leiden manche Schulen durch zu viel Vorlesen, wie die Lycéen durch zu viel Vortragen. Im übrigen ist zu bemerken, daß manche Lehrer Geschick an den Tag legen, den Unterricht praktisch zu machen, sowie überhaupt da oder dort eine Primarschule in Bezug auf Lehrverfahren und Schulhalten richtiger daran sein möchte, als Lycée und Collége.

In der Disciplin geht das Hauptstreben dahin, zum Fleiß und zum guten Betragen anzureizen. Für jede Schule muß daher ein Schülerverzeichnis geführt werden, eine Absenzenliste und ein Heft der Wochenzeugnisse, welches letztere die Notizen über Betragen, Reinlichkeit, Fleiß, Locus, Belohnungen oder Strafen enthält.

Die Belohnungen finden für Fleiß und Betragen statt, und zwar in folgenden Stufen: a) bons points, gute Striche. Eine gewisse Anzahl derselben geben eine Exemption, d. h. sie machen, daß der Schüler für einen entschuldbaren Leichtsinnsfehler nicht bestraft wird. Eine höhere Anzahl von bons points geben b) ein billet de satisfaction, das den Eltern zugestellt wird. c) Bei anhaltend guten Leistungen wird der Schüler auf die Ehrentafel geschrieben und von dort, wenn der Knabe sich so erhält, in das Ehrenbuch der Classe eingetragen. d) Medaillen und Decorationen werden selten ausgetheilt und können wieder abgenommen werden. All diese Auszeichnungen oder in vielen Fällen schon die Hoffnung auf eine solche wirken bei guten französischen Knaben als bedeutende Reizmittel in der Hand eines verständigen Lehrers. Aus der Reihe der Strafen ist die körperliche Züchtigung durchaus verwiesen, da sie nur niederträchtig mache. Für Faulheit oder Unarten werden erkannt: a) mauvais points, schlechte Striche; sind sie zu einer bestimmten Anzahl aufgestiegen, b) Arrest mit besonderer Aufgabe; c) Einschreiben auf der Schandtafel der Schule; der Betreffende geht nach den andern allen zur Schule hinaus; d) der öffentliche Verweis geschieht vor der ganzen Schülerschaft und mit einer gewissen Feierlichkeit; e) provisorische Ausschließung trifft Diebe und ausgezeichnete Lügner; f) vollständige Ausstoßung wird durch den Präfecten verhängt. Man sieht, es ist hier wieder alles aufs genaueste regulirt. Gegenüber von schlimmen Knaben ist der Lehrer freilich fast machtlos, doch bleiben diese gewöhnlich zuletzt weg, wenn sie merken, daß derselbe ihnen ernstlich zu Leibe geht.

Als weitere Reizmittel veranstalten manche Schulen alle Vierteljahre, manche nur am Schluß des Schuljahrs (Mitte August) eine Preisvertheilung. Glücklicherweise sieht da und dort ein Lehrer oder ein Inspector ein, daß dieselbe hier wie im mittleren Unterricht wenig gutes für die Schüler stiftet, den Lehrern aber nicht selten, der reclamirenden Eltern wegen, viele Unannehmlichkeiten zuzieht. Ferner ist versucht worden, auch den großen Lycealconcurs für die Volksschule zu copiren, indem man die verschiedenen Primarschulen einer Stadt, eines Cantons oder eines Arrondissements concurriren ließ. Da aber alsdann auch hier die Lehrer sich nur wenigen Erwählten zuwandten zum großen Schaden der Mehrzahl, so hat z. B. die Stadt Paris 1855 diese Concurse wieder aufgehoben.

Die jetzigen Primarschulen sind im allgemeinen nicht auch Pensionate, wie wir dies auf dem Gebiete des mittleren Unterrichts als das Vorherrschende gefunden haben; nur in Paris und sonst in größeren Städten bleiben viele Kinder vom Beginn der Morgenschule bis gegen Abend im Schulhause und unter der Obhut des Lehrers. Ueber die erziehliche Seite des Primarschulwesens läßt sich nicht viel genaues im ein-

zelnen sagen, da glücklicherweise auf diesem Gebiete des Unterrichtswesens noch kein allgemeines System seine straffen Fäden durch das ganze Land zieht. Hier gewährt man der Individualität des Lehrers noch einigen Spielraum. Zu den hervortretendsten Seiten im sittlichen Wesen der Primarschüler möchte fast allgemein zu zählen sein der Sinn für regelrechte äußere Aufführung, für Ordnung und schnellen Verkehr in der Schule, für Höflichkeit und Anstand. Zum Herumbalgen und überhaupt zum groben Betragen untereinander findet man bei ihnen in und außer der Schule wenig Neigung; andrerseits aber auch nicht die Lust des fröhlichen Sichtummelns, so wenig als den „Schimpf und Ernst" des muthigen Auskämpfens kleiner Schülerzwiste. Im übrigen ist nicht zu übersehen, daß man in den Schulen im Durchschnitt nur die Kinder der geordneteren Familien beisammen hat, und daß, da keine Schulpflichtigkeit besteht, die Kinder schlimmerer Eltern die Schule nicht besuchen, folglich die sittliche Atmosphäre derselben viel seltener durch schädliche Subjecte gefährdet wird. Außer dieser Erleichterung der Disciplin und sittlichen Führung der Classe ist allerdings sonst kein Vortheil bei diesem freiwilligen, genauer gesprochen, beliebigen Schulbesuch der Primarschüler zu entdecken. Man hat zwar schon einigemal einen Anlauf genommen, Schulpflichtigkeit und damit die Bürgschaft eines geregelten Schulhaltens einzuführen; besonders auch Carnot, im Juni 1848, der in seinem tüchtigen Gesetzesentwurfe obligatorischen unentgeltlichen Primarunterricht wollte; und neuester Zeit strebte Waddington in derselben Richtung hin. Er hat hiebei aufs neue den großen Nutzen der Schulpflichtigkeit für die ganze nationale Wohlfahrt dargethan; hat sogar den Contrast zwischen dem erstaunlichen Bildungsmangel bei der ländlichen Bevölkerung einerseits und den pomphaften Redensarten von der civilisirtesten Nation andrerseits hervorgehoben; aber ohne Erfolg. Die einen Parteien wollen von einem Schulzwang nichts wissen, aus kurzsichtigem Liberalismus, die andern haben ultramontane Beweggründe: Licht halten sie für gefährlich, darum dürfe man sich mit der Verbreitung des Volksunterrichts nicht übereilen. Alle Maßregeln zu Gunsten eines geregelteren Schulbesuchs beschränken sich darauf, erstens, daß die Gemeindebehörden ein Verzeichnis der Kinder halten, die gar keinen Unterricht genießen, zweitens, daß die Lehrer eine Absenzenliste führen, und drittens, daß man es der Schule zur Pflicht macht, in der Jugend eine Lust zum Schulbesuch zu erwecken. Die beiden ersteren bewirken fast gar nichts, da man den Absenzen meistens keine Folge geben kann oder will; und wie leicht fällt das letztere zum Nachtheil der Schule selbst aus! Bessere Lehrer suchen freilich die Lockmittel darin, daß sie die Eltern von der Wohlthat des Unterrichts zu überzeugen suchen. Aus diesem Grunde geben sie hauptsächlich solche Hausaufgaben, deren Nutzen auch wenig aufmerksamen Eltern nicht auf die Länge entgehen kann; solche sind: Familien- oder Geschäftsbriefe, gewerbliche Conti, Rechenaufgaben aus dem Handel, den Gewerben, dem Landbau, ganz so wie es das tägliche Leben in der Stadt oder dem Dorfe mit sich bringt. Aber auch so kommt man nur an wenigen Orten ans Ziel, was eben die Absicht der klerikalen Partei ist.

Der Schulbesuch ist in vielen ländlichen Schulen vom Mai bis zum October ein höchst mangelhafter, oft ist nur die Hälfte oder das Drittel der Schüler da, oft fast gar niemand; doch ist seit 1850 strengstens verboten, die Schulen den Sommer über ganz zu schließen, was früher gar nichts seltenes war. Die Masse ist also gegen höhere Interessen noch immer gleichgültig. Man kann glücklich und rechtschaffen sein, heißt es, ohne je eine Schule besucht zu haben. Der Staat kann hier nur durch Schulzwang helfen. Aber den wollte das zweite Kaiserreich mit seinem listigen Scheinliberalismus nicht; den will auch der ultramontane Klerus nicht, weil er überhaupt diesen geordneten Volksunterricht nicht liebt, und jedenfalls nur sein eigener oder der in seinem Namen ertheilte von den Obern gebilligt wird. Von ungefähr 5,300,000 Kindern zwischen 6 und 13 Jahren bleiben nun über eine halbe Million, 1863 waren es mehr als 600,000, durch freie Schuld der Eltern jeder Unterweisung fern und lassen sich gar nicht einschreiben; 1½ Millionen etwa thun das letztere, bleiben aber

nur wenige Wochen da, und nur 3,300,000 sind in den Verzeichnissen als mehr oder minder seßhafte Schulbevölkerung aufgeführt. In wenigen Departements ist die Zahl der eingetragenen Schulkinder in annähernd richtigem Verhältnis zu der Bevölkerungszahl 1 : 6, im ganzen übrigen Frankreich dagegen lautet es 1 : 8 oder 10 oder 12 oder gar 28! Der Schaden ist um so größer, weil er so alt ist. Nicht einmal zu Anfang dieses Jahrhunderts hat sich der Staat dieser Nationalangelegenheit mit ernsten Thaten angenommen, wie wir schon gesehen haben, noch viel weniger geschah im vorigen. So ist nun im Volke gar keine Gewöhnung an die Schule vorhanden; das jetzige Geschlecht weiß Unterricht kaum als Wohlthat zu schätzen; ja ein Theil desselben schaut in ihm ein Uebel, und hält daher seine Kinder fast gar nicht zur Schule an, sowie er auch nur widerwillig die Geldbeiträge leistet, die das Primarschulwesen auferlegt.

Früher, unter den Bourbonen, da der Staat durch Beiträge gar nicht mithalf, thaten die Gemeinden so kläglich wenig, daß im Jahr 1829 noch 14,230 derselben ohne alle und jede öffentliche oder Privatschule waren. 1840 zählte man nur noch 4196, 1843 bloß 2460 solcher Gemeinden und im Jahr 1852 etwas über 1000, freilich so arm, klein und vereinzelt, daß sie für ihre 120,000 Schulkinder nur wandernde Lehrer aufzutreiben vermochten. Ebenso waren im Jahr 1833 von den beinahe 37,000 Gemeinden Frankreichs nur 10,000 mit Schulhäusern versehen, in 27,000 bediente man sich einer Scheuer, eines Tanzsaals, der Wachtstube u. s. w. So lange aber das Schulhaus im Dorfe fehlt, so lange hat auch der Schulunterricht keinen festen Grund und Boden in der Gemeinde. Zehn Jahre später besaßen über 20,000 Gemeinden ihre Schulhäuser und im Jahr 1847 konnten c. 23,000 Gemeinden solche aufweisen. Diese Besserung war ohne Zweifel einerseits den Nöthigungen der Primarschulgesetzgebung von 1833 an, andererseits den nunmehr erfolgenden Staatsbeiträgen zu verdanken. Gleichwohl hatten 1862 noch 10,119 Gemeinden kein eigenes Schulhaus, 1895 schickten ihre Kinder in die Schule der Nachbargemeinden, 1018 hatten weder eigene Schule noch eigenen Lehrer. Umsonst sprach man für Staatsbeisteuern, um wenigstens Schulhäuser bauen zu können; die kaiserliche Regierung decretirte keine, verausgabte aber für den Neubau der Opéra in Paris gegen 30 Millionen Fr. Bis zum Jahr 1865 hatten etwa 360 weitere Gemeinden für eine Schule gesorgt, und 1866 sollen unter den 37,548 Gemeinden des Landes nur noch 650 ohne alle und jede Schulung gewesen sein. Fassen wir nun die Staatsbeiträge für die öffentlichen Primarschulen selbst noch ins Auge. Bekanntlich kamen sie von Seiten des Staats erstmals 1827 und zwar in Gestalt jener obigen 50,000 Fr. für das ganze Land. 1829 bot das Staatsbudget 100,000 Fr., 1830 sofort 300,000 Fr., nachher 700,000 Fr., hierauf 1,000,000 und 1833 wiederum 1,300,000 Fr., mithin seit dem Sturz der Restauration allein 3 Mill. Fr. In den ebengenannten Summen sind mitenthalten die Beiträge oder Gehalte für die Schulinspectoren, Inspecteurs primaires, und weil diese die einflußreichsten Stellungen auf dem ganzen Gebiet einnehmen, so ist es nicht ohne Werth, die Steigerung auch dieser Summen ins Auge zu fassen. 1835 belief sie sich auf 134,393 Fr., 1843 auf 499,335 Fr., 1852 auf 741,132 Fr. und 1855 auf 707,982 Fr. Im ganzen zählt man ungefähr 300 solcher Inspectoren; in Paris empfängt einer 4000 Fr. Gehalt, in den Depart. 2000, 1800, 1500, 1200 Fr.

Aber auch die Beiträge der Departementalkassen sowie die Leistungen der Familien und Gemeinden haben sich in gleich rascher Steigerung erhöht, was aus folgender Zusammenstellung sich ersehen läßt.

Ausgaben für den öffentlichen Primarunterricht im Jahr:

	1844	1849	1855	1867
a) Familien (durchs Schulgeld) und Gemeinden . .	Fr. 8,635,000	9,876,709	20,580,000	42,500,000
b) Departementalkasse. . . .	„ 4,670,000	5,500,000	5,400,000	5,500,000
c) Staatsbeitrag	„ 2,000,000	4,854,378	5,737,765	6,000,000
	Fr. 15,305,000	20,231,087	31,717,765	54,000,000

Im Jahr 1864 belief sich der Staatsbeitrag auf 6,843,100 Fr., im J. 1876 auf 18,241,000 Fr.

Gegenüber vom Jahr 1833 hat er sich demnach hier mehr als vervierfacht, ähnlich wie auf dem Gebiet des mittleren Unterrichts. Ferner ist zu beachten, daß von den Millionen, die der Staat gegenwärtig jährlich zum gesammten öffentlichen Unterricht beisteuert, ungefähr ein Viertel dem Primarschulwesen zufällt, und endlich übersehe man nicht, daß Frankreich für sein Kriegswesen schon in den 60iger Jahren 18mal so viel als für das ganze Unterrichtswesen, und 53mal so viel als für das Volksschulwesen verausgabte. In Paris und einigen größeren Städten ist der Primarunterricht frei; die andern Gemeinden verlangen ein monatliches Schulgeld von 1 Fr. 10 Ct. — 2 Fr., je nach den Provinzen, im Durchschnitt 11 Fr. jährlich. Wer zu arm ist, wird seit 1833 durch Erkenntnis des Gemeinderaths und des Präfecten schulgeldfrei. Armen Gemeinden muß die Departementskasse helfen und, wenns nicht genügt, der Staat. Den Einzug des Schulgeldes besorgt da und dort der Lehrer, meistens aber der Steuerbeamte. Der Schullehrer liefert alle 3 Monate ein Schulgeldsregister; seine eigenen Kinder sind frei und dürfen gar nicht eingetragen werden, dagegen müßen alle Freischüler der Gemeinden oder der Departements genau verzeichnet sein. Die Kreisschulräthe setzen den Betrag des Schulgelds jedes Jahr von neuem fest auf Grund der Anträge, welche die einzelnen Gemeinderäthe stellten. Es soll nicht zu niedrig gehalten werden, damit dem Staat nicht zu große Lasten entstehen; doch auch nicht zu hoch für die betreffende Gegend, damit die Kinder deshalb nicht zurückgehalten werden; es darf beseitigt werden, sobald die Gemeinde die Kosten ganz tragen will. Im Jahr 1862 fand man, daß in den Knabenschulen 36 % und in denen der Mädchen 43 % schulgeldfrei waren, 1866 etwa 38 % der Gesammtschülerzahl. Wollte der Staat allen Unentgeltlichkeit gewähren, so erforderte das eine jährliche Mehrausgabe von etwa 20 Millionen Fr. Gehalt der Primarlehrer. Das Gesetz von 1833 brachte 200 Fr. als Minimum des festen Gehalts; 1844 betrug er im ganzen Lande durchschnittlich 250 Fr.; 1846 bei 32,806 Lehrern 294 Fr; 1847 375 Fr., 1849 aber 454 Fr. Durch die Gesetze vom 15. März 1850, 31. December 1853 und 19. April 1862 wurde er, neben freier Wohnung, auf 600 Fr. als Minimum gebracht, welche Bezahlung sich aber nur für den Dienst an der Schule, nicht auch für etwaige Sonntagsschule für Lehrlinge, Abendcurse für Erwachsene, für Meßnerei ꝛc. versteht. Dieser Gehalt setzte sich folgendermaßen zusammen: a) die Gemeindekasse leistete ein Fixum von mindestens 200 Fr.; dazu kamen b) die Schulgelder; was nunmehr bis zum Minimum von 600 Fr. noch fehlte, lieferte c) der Staatsbeitrag. Nach 5 Jahren tüchtiger Dienstleistung konnte auf den Vorschlag des Präfecten das Minimum auf 700 Fr., nach 10 Jahren auf 800 Fr., nach 15 auf 900 Fr. gebracht werden. Der Amtsverweser I. Classe erhielt 500 Fr., der II. Classe 400 Fr. und jeder noch die Wohnung. 1863 zählte man 19,423 Primarlehrer, deren Gehalt weniger als 700 Fr. betrug und 2120 Amtsverweser mit weniger als 500 Fr. Seit dem 19. Juli 1875 bestehen für die Primarlehrer 4 Besoldungsclassen, in welche sie je nach dem Dienstalter und der Größe der Städte eingereiht werden, nämlich 900 Fr., 1000, 1100, 1200 und für die Lehrerinnen von 700—900 Fr. Nach eben diesem Gesetze sollen den Unterlehrern (instituteurs adjoints) 650—800 Fr., den Unterlehrerinnen 600—650 Fr. zu gute kommen.

Zu Gunsten der ausgedienten Lehrer sind allmählich Maßregeln ergriffen worden, durch die wenigstens das allerdrückendste und ehemals auch allgemeinste Loos als beseitigt anzusehen ist. Früher hatten die Primarlehrer eine Sparkasse, in die man jährlich 5 % seines Gehalts einlegte, und aus ihr erhielt man nach der Zuruhesetzung die so ersparte Summe sammt Zins auf einmal zurück. Daß bei den dürftigen Gehalten, oft kaum die Höhe eines bescheidenen Tagelohns erreichend, die jährlichen 5 % schließlich meistens eine ungenügende Summe bildeten, leuchtet ein, und kein Wunder war es, daß die beklagenswerthen Greise Jahr für Jahr beim Unterrichtsminister um

Aufnahme in die Spitäler oder Armenhäuser nachsuchten! Seit dem Gesetz vom 9. Juni 1853, eine Folge des Artik. 39 des organischen Gesetzes vom 15. März 1850, ist nun für die Primarlehrer eine Pensionskasse geschaffen und am 1. Januar 1854 ins Leben eingeführt worden. Wer von da an mit 30 Dienstjahren zur Ruhe gesetzt wird, bekommt $^{30}/_{60}$ des Durchschnittsgehalts seiner 6 letzten Dienstjahre; nach 35 Dienstjahren $^{35}/_{60}$; über $^{40}/_{60}$ kann jedoch ein Ruhegehalt nicht betragen. Für die früher Angestellten berechnet er sich ebenfalls nach den Dienstjahren vom 1. Januar 1854 an, denn nur von diesem Jahr an haben sie in die Kasse eingelegt; sie erhalten nämlich für jedes Dienstjahr seit 1854 a) $^1/_{120}$ des Durchschnittsgehaltes ihrer 6 letzten Jahre, b) dazu noch so vielmal $^1/_{30}$ der Summe von a), als die Zahl der Dienstjahre besagt; hiebei zählt auch die provisorische Anstellung, doch stets nur vom 20. Jahre an. Schließlich noch die Bemerkung, daß für die Primarlehrer als Dienstauszeichnungen vorkommen: Ehrenbelobung, Bronze- und silberne Medaille. Anträge in diesem Sinn gehen zunächst von dem Kreisschulrath zum Rector und dieser reicht seine Vorschläge beim Minister ein.

Die Schullehrerseminare. (Écoles normales primaires). Wie die geregelte Volksschule Frankreichs noch jung ist, so sind es auch diese Anstalten. Noch zu Anfang dieses Jahrhunderts wurde man Schullehrer entweder dadurch, daß man Lust hatte, einer zu sein, oder deshalb weil man auf andrem Wege nichts zu verdienen wußte. Später und noch lange genügte eine Art Lehrzeit als Privatgehülfe zur Vorbereitung, bis zuletzt der Staat geordnete Schullehrerbildungsanstalten schuf. Die erste entstand 1810, aber nicht in Paris, sondern im Centrum der deutschen Bevölkerungen, in Straßburg, und, ebenso bezeichnend, weniger oder gar nicht durch die Université, sondern durch den niederrheinischen Präfecten, den Grafen Lezay de Marnesia. Unter den Bourbonen gab es längere Zeit drei solcher Anstalten, durch den Minister Martignac vermehrte sich ihre Zahl auf 13. Mit der Juliregierung begann ihre Entwicklung. Sie erkannte nicht bloß die Bildungslosigkeit der großen Massen, sondern auch die der Schullehrer. Um jener steuern zu können, schuf Guizot den öffentlichen Primarunterricht, um diese zu entfernen, die Volksschullehrerseminare. In ihnen sah er den Grund- und Eckstein des öffentlichen Primarschulwesens, aber auch die Bürgschaft dafür, daß die Unterrichtsfreiheit, welche das Jahr 1833 für das Primargebiet gebracht, zum Besten der Volksbildung gebraucht werde. Sollte nämlich diese Freiheit eine Quelle des Segens für die Nation werden, sollte einerseits gemeiner Speculationsgeist dieses Gebiet nicht verunreinigen, andererseits der Klerus nicht zu einer mit Recht gefürchteten Alleinherrschaft auf demselben gelangen, so mußten von Staatswegen solche Elemente bereit gehalten werden, die eine freie und edle Concurrenz gestatteten, nämlich tüchtige Seminaristen und durch sie angesehene und werthgeschätzte Gemeindeschulen. Demgemäß brachte man die Zahl der Seminare, die schon von 1830—1833 auf mehr als 40 gestiegen war, von 47 auf 75. Im Jahr 1843 zählte man 76 Seminare. In 49 war man nur auf 2 Jahrescurse, in den übrigen 27 auf 3 eingerichtet. Im ganzen hatten sie 3012 Zöglinge. Von diesen waren 249 Freischüler des Staates, 2244 der Departements, 86 der Gemeinden, 389 waren Pensionäre, 44 Externe; die Freistelle wurde mit 365 Fr. berechnet. Dem Klerus waren bekanntlich diese Pflanzstätten nicht angenehm: er wollte entweder keinen Volksunterricht, oder nur den, welchen er durch Congregationen oder die Geistlichen geben ließ; somit that er jedenfalls nichts für sie. Später trat auch sonst eine Art Rückschlag in der Stimmung für die Seminare ein; doch wurde noch 1846 das protestantische Seminar zu Courbevoie bei Paris gegründet; 1852 bestanden 75; 1859 nur 73; 1862 zählte man 75, deren Direction Laien anvertraut war, mit 3094, und 2 von frères geleitete, mit 77 Seminaristen.

Einrichtung. Im Durchschnitt wird ein Seminar 36—40 Zöglinge zählen, weitaus die meisten als Interne. Um sie für ihren Beruf zu unterrichten und zu erziehen, werden jetzt allgemein drei Jahre gebraucht. Im ersten behandelt man vornehmlich die obligatorischen Primarschulfächer. Dies geschieht theils in kurz zusammen-

fassendem oder vertiefendem Sinne, weil die große Mehrzahl der Neueintretenden (vorherrschend Söhne von Landleuten) nur mangelhaft vorbereitet ist; theils nach der methodischen Seite, weil die Zöglinge sobald als möglich in der mit dem Seminar verbundenen Primarschule im Schulhalten sich üben sollen. Im zweiten Jahr wird der Unterricht in den obligatorischen Fächern fortgesetzt, um die Kenntnisse sicherer anzueignen, und auch mit dem Schulhalten wird fortgefahren. Im letzten Jahr tritt für die Begabteren und Fleißigeren Unterricht in den facultativen Primarschulfächern auf, also in populärer Arithmetik, Feldmessen, Linearzeichnen, in den Elementen der Physik, Naturgeschichte, Geschichte und Geographie Frankreichs, und im Turnen, womit sich, je nach den Provinzen, Unterweisungen über Obstbaumzucht, Gartenbau, Feldbau, Industriezweige ꝛc. verbinden. Die schwächeren Zöglinge bleiben auf die obligatorischen Fächer beschränkt. Da, wo tüchtige Directoren an der Spitze stehen, die aber noch immer sehr schwer zu haben sind, erstrebt man ebenso sehr eine gründliche Aneignung des Materials, das man aber nur aufs Nothwendige ausdehnt, als formale Ausbildung. Man will sicheres und nicht oberflächliches Wissen; keine Gelehrsamkeitsfloskeln, sondern bescheidene Kenntnisse; viel weniger eine mannigfaltige, als eine concentrirte und gediegene Ausbildung. Auch hier bedient man sich vortheilhaft der Programme, die für jedes einzelne Fach vorliegen und über die nicht hinausgeschweift wird. Noch wichtiger als die geistige Ausrüstung der Seminaristen ist die sittliche Erziehung und Führung. Wie für jene der Religionsunterricht der Schwerpunct des Primar- und Seminarunterrichts ist, so erkennt man es für diese als Hauptaufgabe, den christlichen Sinn zu erwecken. Man sucht demgemäß in die Seminaristen den Geist christlicher Frömmigkeit und Bescheidenheit, Sinn für Ausdauer in dem schweren und meistens wenig geachteten Beruf zu pflanzen. Daß jedoch sehr viele Seminare sich finden, wo die ganze Erziehung in der Beaufsichtigung besteht, ist leider wahr. Der Hauptarbeiter am Seminar ist der Director. Er wird vom Minister auf Grund der Verhandlungen mit der Kreisschulbehörde ernannt. Ihm kommt, der Regel nach, der wichtigste Theil des Unterrichts zu. Als Gehülfen für letzteren und für Aufsicht sind ihm Seminarlehrer (maîtres adjoints) beigegeben. Der Rector der Akademie schlägt sie vor, der Minister ernennt sie. Früher waren diese nicht selten extern, hatten noch andere Aemter und Verrichtungen außerhalb der Anstalt und kamen in diese nur um ihre Stunden zu geben. Diesem Uebelstand ist seit 1851 ein Ende gemacht. Die ordentlichen Seminarlehrer wohnen jetzt im Seminar und betheiligen sich an der sittlichen Leitung der Zöglinge, sowie am Haushalt und Rechnungswesen der Anstalt. Auch der Beichtvater (aumônier) wohnt gewöhnlich im Seminar. Nur für den Gesang können auswärtige Lehrer angestellt werden. Jedem Seminar ist eine Aufsichtscommission beigegeben. Dieselbe besteht aus 5 Mitgliedern, welche die Kreisschulbehörde vorschlägt; der Rector der Akademie ernennt sie, sowie auch den Präsidenten, für 3 Jahre. Ihren Sitzungen wohnt der Seminardirector mit berathender Stimme bei. Dieser Commission liegt ob, die Liste der Aufzunehmenden abzufassen, das Schulreglement zu bestimmen, das Budget festzusetzen und die Ausgaben zu prüfen. Ferner muß sie jedes Vierteljahr die Anstalt besuchen, vom Stand der Classen sich unterrichten, wohl auch die Zöglinge prüfen, vorzüglich aber die Tabellen besichtigen, in denen der Director und die Seminarlehrer Zeugnisse über Aufführung und Fortschritte jedes Zöglings eingetragen haben. Im Beginn des Sommers empfängt sie außerdem vom Director einen ausführlichen Jahresbericht über die Zöglinge. Sie begleitet denselben mit ihren Bemerkungen und läßt dann ein Exemplar dem Präfecten, ein anderes dem Rector und Unterrichtsminister zugehen. Sie selber liefert an die beiden letzteren jeden Juli einen Bericht über den ganzen Zustand der Anstalt, über das Personal und dessen Leistungen. Am Schlusse jedes Schuljahrs bezeichnet sie diejenigen Zöglinge, welchen das zweite Jahr oder das dritte, oder der facultative Unterricht gestattet ist, und schließt solche aus, welche durch eigene Schuld nicht vorrücken können. Sie theilt sich mit dem Vorstand der Anstalt und mit dem Rector der Akademie in die Strafgewalt über die

Zöglinge. Einsperrung verhängt der Director; Verweise werden ausgetheilt von diesem oder von der Commission, oder vom Rector, je nach dem Grad der Strafbarkeit; Ausschluß erfolgt, auf den Vorschlag des ersteren und nach Vernehmung der zweiten, durch den letzteren, und muß unverweilt dem Minister bekannt gemacht werden. Gemeinsame Morgen- und Abendandachten finden täglich statt, an Sonn- und Festtagen Kirchenbesuch mit den Lehrern. Die Spaziergänge stets unter Begleitung; Einzelausgänge werden nicht oder nur in ganz besonderen Fällen gestattet. Die jährlichen Ferien dauern höchstens 14 Tage. Die Reinlichkeitspflege im Innern der Anstalt liegt den Seminaristen ob. Die Lehrbücher werden jedes Jahr durch die Kreisschulbehörde bestimmt. In Betreff der Aufnahme in das Seminar sind folgende Puncte herauszuheben: die Zahl der jährlich in die einzelnen Anstalten Neuaufzunehmenden bestimmt der Minister auf den Vorschlag der Kreisschulbehörde. Jeder Candidat muß zwischen 18 und 22 Jahr alt sein und einen 10jährigen Dienst im Primarunterricht geloben. Unter den beim Aufnahmegesuch vorzulegenden Papieren befinden sich auch Sittenzeugnisse von Seiten der Lehrer sowie vom Schultheißen und Schulinspector der Heimat. Ein Examen oder gar ein Concurs um die Aufnahme findet nicht statt; es ist Sache des Rectors und Schulinspectors, aus den Schriftstücken und durch sonstige Informationen sich zu vergewissern, ob der Candidat wirklich die äußere Befähigung und den innern Beruf zum Lehramt in erforderlichem Maße habe. Die ganzen oder theilweisen Freistellen des Staats und der Departements werden vom Rector in den Sitzungen der Kreisschulbehörde zuerkannt.

Die Seminare sollen auch die Mittelpuncte für die Fortbildung der schon angestellten Lehrer sein. Schon in früheren Jahren haben sich in manchen von ihnen während der Ferien einzelne Lehrer, durch öffentliche Geldbeiträge unterstützt, eingefunden, um Vorträge über Methodik ꝛc. von Seiten der Directoren und Seminarlehrer anzuhören. Auch später kam dies vor. Eine Regelung, geordnete und allgemeinere Einberufungen seitens der Behörden erfolgten allmählich. Ebenso ergieng es den Lehrerconferenzen, für welche bekanntlich wiederum der Seminardirector der natürlichste Lebensmittelpunct ist. Man hatte sie, seit 1837, da und dort versucht und befördert; manche Schullehrer wünschten sie sich, aber die Behörden haben sie erst viel später organisirt. Für Schullehrer-Bibliotheken ist nur an wenigen Orten Erhebliches geschehen.

Im Bisherigen haben wir allein von den Primarknabenschulen gehandelt. Primarmädchenschulen verlangte das Gesetz von 1833 nicht von den Gemeinden; weil jedoch das Bedürfnis mehr und mehr zu solchen drängte, so schuf dasselbe da und dort öffentliche oder private Mädchenschulen, und im Jahr 1843 zählte man 7830 öffentliche neben 8755 privaten. Das Gesetz von 1850 bewirkte eine raschere Verbreitung beider. Nach demselben mußte jede Gemeinde, deren Mittel es gestatteten, eine besondere Mädchenschule einrichten. Bisher nämlich hatte es auch écoles mixtes gegeben, d. h. Knabenschulen, in denen Mädchen ebenfalls Unterricht erhalten konnten. Napoleon I. und auch die Restauration hatten zwar diese Veranstaltung verboten. Unter dem Vorwand der reinen Sittlichkeit ließ sich ja die Abneigung gegen den Volksunterricht überaus günstig verbergen. Gleichwohl traf man um 1833 manche derselben in den Landgemeinden und auch nachher griff man noch oft zu diesem Auskunftsmittel, so oft Mangel an Geld oder geeigneten Lehrkräften dazu trieben. Diesen, wie die Klerikalen meinten, sittengefährlichen Schulen sollte 1850 das Dasein abgesprochen und sie durch besondere Mädchenschulen ersetzt werden. Der Kern dieser Vorschrift wurde bald sichtbar. Da Laienlehrerinnen ziemlich schwer zu bekommen waren, wußte es der Pfarrer in der Gemeinde schließlich fast immer so zu leiten, daß die neue Mädchenschule an die Klosterfrauen kam, und nun durften Regierung und Klerus sicher sein, daß keine zu rasche Entwicklung der Geister Platz griff, und die Ultramontanen sich freuen, welche seit Jahren gesprochen hatten: Wenn die Mädchen Unterricht haben müßen, so darf ihn nimmermehr die Université in die Hand bekommen, sondern wir

wollen ihn geben, und wir allein. Durch das Gesetz von 1850 sollte also der öffentliche Mädchenunterricht so viel als möglich in die Hände der Geistlichkeit und der weiblichen Orden kommen. Wie weit sie im ersten Jahrzehent dem Ziel sich genähert, sagt uns ein Blick auf folgende Zahlen. Im Jahr 1862 waren unter den 37,874 Knabenschulen 18,187 gemischte. An diesen wirkten auch 2740 weibliche Lehrkräfte, darunter 1120 Schwestern. Besondere öffentliche Mädchenschulen gab es 13,766 mit 1,669,000 Schülerinnen. Von diesen Schulen wurden nur 5905 von weltlichen Lehrerinnen, dagegen 7861 von den Klosterfrauen geleitet. Im Jahr 1867, also 5 Jahre später, gab es 19,457 besondere Mädchenschulen; 56 % derselben unter Leitung der soeurs, 43 % unter der von institutrices; 32 % der Schülerinnen kamen diesen, 68 % jenen zu. Somit empfiengen schon damals ½—⅔ der französischen Mädchen ihren Schulunterricht durch die Klosterfrauen — eine sociale Thatsache von der größten Bedeutung für die ganze Nation. Um dieselbe Zeit war zudem in 18,091 Gemeinden noch keine besondere Mädchenschule. Daß zu den gewöhnlichen Lehrgegenständen hier noch die Handarbeiten kommen, versteht sich von selbst; desgleichen daß die Lehrerinnen (institutrices) mehr und mehr nur in den Mädchenschulen sich anstellen lassen. Ihr Minimalgehalt beträgt 400 Fr. (nämlich Schulgeld und Gemeindezulage). Die Unterlehrerinnen müßen mindestens 18 Jahre alt sein. Die Schwestern kommen den Gemeinden meistens theurer, da sie in der Regel nur zu 3 abgegeben werden. Die erste ist die Oberin der 2 andern, die zweite giebt den Unterricht, die dritte besorgt den Haushalt. Der Schulinspector hat die Aufsicht und Ueberwachung aller öffentlichen Mädchenschulen, auch wenn sie von Schulschwestern gehalten werden. Im übrigen unterliegen die Lehrerinnen all den Bestimmungen, welche für die Primarlehrer getroffen sind. Wenn die institutrice 60 Jahre alt war und 30 Dienstjahre zählte, erhielt sie ein Ruhegehalt von 5 sous täglich, ein Elend, dem erst Duruy in etwas gesteuert hat. Lehrerinnenseminare fanden sich 1857 in einigen Departements, im ganzen 12. Außer ihnen gab und giebt es sogenannte Vorbereitungscurse, sowie auch viele Schulen zur Aufnahme weiblicher Schulprakticanten berechtigt sind. Im Jahr 1862 bestanden nur 4 Seminare unter Laienleitung, mit 198 Seminaristinnen, neben 5 unter congreganistischer Führung mit 142 Zöglingen. Dazu kamen an Normalcursen, d. h. Schnellbleichen, 8 unter weltlicher Leitung mit 76, gegen 44 durch soeurs geleitete mit 1125 Zöglingen. Man sieht, der Klerus und seine Werkleute sind rüstig an der Arbeit, sie lassen sich den einflußreichsten und ergiebigsten Theil des Volksunterrichts recht angelegen sein. Die eintretenden Seminaristinnen müßen 17 Jahre alt sein. Die Beaufsichtigung der weiblichen (sowie der vielen männlichen) Schulamtsprakticanten, und zwar in allen (auch in privaten) Primarschulen, ist ebenfalls den Schulinspectoren übertragen. Das Examen der Lehrerinnen um das Brevet ist seit 1850 nicht mehr öffentlich. Die Schulschwestern brauchen dieses Diplom nicht, ihr Obedienzbrief genügt! Im Jahr 1862 hatten nur 766 soeurs ihr durchs Examen erworbenes brevet de capacité, 12,335 besaßen nur ihren Obedienzbrief, also so gut als keine pädagogische Berechtigung. Und doch können sie ihre Prüfung mit Ausschluß jeglicher Oeffentlichkeit ablegen, in Gegenwart ihrer Mitcandidatinnen und ihrer weiblichen Familienangehörigen und vor einer nicht selten ziemlich klerikalgesinnten Commission! Weil sie es nun so selten machen, hat die öffentliche Meinung wohl Recht, welche ihr Wissen und ihren Unterricht im großen Ganzen für nichts nütze hält. Es sind auch in einem der letzten Jahresberichte 9852 ihrer Schulen als ziemlich gut oder mittelmäßig oder schlecht bezeichnet. Im übrigen kann man sich gar kein Bild von der Lehrfähigkeit und Lehrthätigkeit dieser Klosterfrauen machen, da die Inspectionsberichte nicht an die Oeffentlichkeit gelangen.

Sollen wir nun zum Schluß unsres Ganges durch die gesammten öffentlichen Primarschulen auch nach den Resultaten fragen, nach den bleibenden Bildungserträgnissen, welche diese mehr als 50,000 öffentlichen Volksschulen für die Nation seither erzielten? Wir können dies thun und werden im ganzen eine richtige Antwort erhalten, wenn wir auf einige Hauptthatsachen der öffentlichen Bildung unsre Blicke richten. Im

Jahr 1833 konnten 45 % der Rekruten nicht lesen und nicht schreiben, 1854 fiel diese Zahl auf 32 %, 1862 betrug sie 27 %, 1872 noch 22, neben 80 % in 53 Departements, die nicht einmal lesen können. Von den 829,000 Personen, welche vom 1. October 1866 bis 1. April 1867 die Fortbildungscurse der 32,383 Abendschulen für Erwachsene besuchten, konnten 110,500 weder lesen noch schreiben, 84,700 nur lesen. Sodann im Jahr 1861 waren im ganzen Lande 29 % der Männer und 44 % der Frauen nicht im Stande, ihren Heiratsact auf der Mairie zu unterzeichnen, also nicht einmal den eigenen Namen zu schreiben; faßt man bei dieser Berechnung nur die Landbevölkerung ins Auge, so bezieht sich dieser Bildungsbeweis auf 33 % der Männer und 48 % der Frauen. Endlich, im Jahr 1860 besaß ganz Frankreich 4225 Sortimentsbuchhandlungen; davon kamen auf alle Landgemeinden zusammen 166, Kaufläden nämlich, in denen mehr Papier und Carton als Bücher verschlossen wurden. Schon in den Städten zweiten und dritten Rangs ist die Bücherbenützung eine auffallend geringe, bei der Landbevölkerung ist sie geradezu eine Seltenheit. Geistlichkeit und Regierung sind aber auch erstaunlich wachsam, damit ja nicht aufkomme und sich verbreite, was sie ein schlechtes Buch, vergiftende Literatur nennen; und weil sie nichts dafür thun, daß Werke geschrieben und verbreitet werden, welche auf den Geist der Bevölkerungsmasse anregend und befruchtend einwirken können, so ist es geschehen, daß die französische Volksschule, ohnehin viel jünger als die in Deutschland oder der Schweiz, den dortigen gar nicht mehr gleicht, oder doch, daß sie schon jetzt hinter ihnen außer allem Verhältnis weit zurückgeblieben ist. Freilich wenn diese Schulen noch mehr unter geistlichen Einfluß kommen sollten als schon der Fall ist, wenn noch mehr Anstalten den Schulorden überantwortet werden, und wenn die ultramontanen wie die verblendeten liberalen Parteien noch länger die Schulpflichtigkeit abweisen, so ist jeder Gedanke an Hebung des nationalen Bildungsstandes eitel und aussichtslos, ein weiteres Zurücksinken dagegen unvermeidlich. Ehe wir diese Darstellung des öffentlichen Schulwesens abschließen, werfen wir noch einen Blick auf die Budgets der Jahre 1876 und 1877, um die Ausgaben zu überschauen, welche der Staat für seine Schulen (die Facultäten bleiben also außer Berechnung) nöthig erachtete.

	1876.	1877.
Gehalt des Ministers und der Centralverwaltung	599,400 Fr.	670,500 Fr.
Generalinspectoren des öffentlichen Unterrichts .	316,000 „	388,000 „
Administration der Akademien	1,200,038 „	1,399,888 „
Ecole normale supérieure	372,710 „	372,710 „
Allgemeine Kosten des mittleren Unterrichts . .	135,000 „	143,000 „
Lycées und Colléges communaux	3,899,200 „	4,584,200 „
Freistellen in denselben	800,000 „	1,000,000 „
Inspection der Ecoles primaires	1,531,922 „	1,583,122 „
Staatsbeitrag zu den Kosten der Instruction primaire (ohne Algier)	17,916,762 „	23,135,916 „
Es betragen aber die gesammten Staatsausgaben	38,220,415 Fr.	49,211,282 Fr.

gegenüber vom Unterichtsbudget für 1863 z. B., wo für die gleichen Zwecke 28½ Mill. verausgabt wurden, eine außerordentliche Steigerung.

Ferner sind zu beachten die Beiträge der Departements. Diese bezifferten sich lediglich für die Instruction primaire im Jahr 1876 auf mehr als 10 Millionen. Sodann die der Gemeinden an die Volksschulen, an die Colléges und Lycées. (Die beiden letzteren allein verursachten ihnen schon 1865 eine Ausgabe von nahezu 3 Millionen). Was endlich die Familien an Schulgeld bezahlen, läßt sich aus dem ermessen, daß 1865 die Pension im Lycée auf 739 Fr., die im Collége auf 649 Fr. und das Gesammtschulgeld für diese Anstalten auf 58½ Millionen sich belief.

V. Die freien Bildungsanstalten. Ein enseignement libre besteht in Frankreich seit der Organisation vom 15. März 1850. Der 17. Art. lautet nämlich so: Das Gesetz erkennt zweierlei Primar- und Secundarschulen an: 1) öffentliche,

insofern Gemeinde oder Departement oder Staat sie gründen oder erhalten, 2) freie, wenn Gründung oder Unterhalt derselben durch Private oder Associationen erfolgt. Die hier und auch in andern Paragraphen des Gesetzes dargereichte Freiheit hat besonders auf dem Gebiet des mittleren Unterrichts vielfache Veränderungen zur Folge gehabt. Um sie recht würdigen und die Tragweite dieser Freiheit recht sehen zu können, müßen die mancherlei nicht öffentlichen Anstalten, geistliche und nicht geistliche, zunächst in den Verfassungen betrachtet werden, die ihnen vor dem Jahre 1850 zukamen.

Die kleinen geistlichen Seminare, écoles secondaires ecclésiastiques, waren in ihrem Ursprung nur Vorbereitungsanstalten für die großen bischöflichen Seminare, d. h. für die theologischen Fachschulen und Convicte, deren das napoleonische Concordat für jede bischöfliche Diöcese eines festsetzte. Als solche waren sie allgemeine Bildungsanstalten für jene Knaben, die sich dem geistlichen Stande weihen wollten, die Anstalten eben damit kirchliche, Sache des Bischofs und der Diöcese. Da aber die Geistlichkeit diese Schulen bald auch der weltlichen Jugend öffnete, also ihre ursprüngliche Art und Aufgabe änderte, so wurden sie mit Recht der Oberaufsicht der Université de France unterstellt, was jedoch die Bischöfe nur mit großem Verdruß geschehen ließen. Diese Abhängigkeit von der ihnen so verhaßten Staatsschulbehörde dauerte nur von 1810—1814. Durch die Bourbonen kommt ja für den Klerus eine Zeit staatlicher Begünstigung; zum erstenmal seit jener Verheerungszeit der Revolution, welche auch die zahlreichen Schulen und Institute der Lehrorden im allgemeinen Chaos begraben hatte. Der Bischof wird also wieder Herr seines kleinen Seminars; die Vorsteher und Lehrer hängen aufs neue ganz von ihm ab; die Zöglinge werden zur Maturitätsprüfung zugelassen gleich denen der Staatsgymnasien und erhalten das Diplom kostenfrei. In Folge hievon gelangte das geistliche Schulwesen schnell zu großen äußeren Erfolgen und nahm einen solchen Aufschwung, daß sich die Schülerzahl von 1821 bis 1826 und 1828 fast verdoppelte. Aber die kleinen Seminare, die doch in den Ordonnanzen von 1814 immer nur als Vorbereitungsschulen für die großen dargestellt waren, hatten sich dabei weit mehr um den Laienunterricht bemüht als um den klerikalen, also gegen den Zweck ihrer Stiftung gehandelt. Die Staatsanstalten klagten daher öfter und lauter über erlittenes Unrecht, und letzteres schmerzte sie um so empfindlicher, da der Klerus je und je nicht nur den Geist der Erziehung, sondern auch die Leistungen, überhaupt das ganze Bildungsgeschäft der Université aufs ungünstige darstellte. Aber auch den Staatsmännern wuchsen die Bedenken, als das Episkopat in dem an sich gerechten Verlangen, auf Unterricht und Erziehung der Nation den gebührenden Einfluß auszuüben, immer unverkennbarer die alte geistliche Herrschsucht hervorkehrte. Deshalb erschienen die Ordonnanzen von 1828, der Gegenschlag gegen die von 1814, und mit einem gewaltigen Ruck wurden die kleinen Seminare wieder zu Vorbereitungsschulen ausschließlich für den geistlichen Nachwuchs. Im ganzen Lande durften sie höchstens 20,000 Zöglinge haben, Externe zu halten wurde untersagt; kein Zögling konnte zur Maturitätsprüfung gelangen, wenn er nicht noch an einer mit allen Cursen versehenen Anstalt das certificat d'études sich erwarb; endlich, obschon die Anstalten nach wie vor den Bischöfen gehörten, vertrieb man aus ihnen überall die Jesuiten. Natürlich wurden diese Bestimmungen wiederum aufs unwilligste ertragen; bei jeder Gelegenheit versuchte man sie zu bekämpfen, da und dort gelang es auch, sie auf irgend eine Weise zu umgehen. Dies der Hauptgrund, warum die Juliregierung so viele Versuche machte, die Ansprüche der unzufriedenen Geistlichkeit im Interesse des Staates zu berücksichtigen. Diese Aufgabe wurde doppelt schwer bei der eigenthümlichen Engherzigkeit des damaligen französischen Liberalismus und bei der feindseligen Abneigung des Klerus gegen den modernen Staat. Zwar war die Geistlichkeit nicht im Unrecht, wenn sie sich weigerte, ihre Anstalten von der Université controliren zu lassen, denn diese war damals noch Partei und ihre Gegnerin; aber warum wollte sie sich nicht der Bedingung der akademischen Grade für ihre Lehrer unterziehen? warum für ihre Anstalten nicht diese wissenschaftliche Garantie leisten? Und leuchtete ferner

nicht aus den ältesten wie neuesten Erfahrungen heraus, daß absolute Freiheit des Unterrichts, und nichts geringeres als das wollte der Klerus, im Munde des letzteren zum mindesten ein höchst zweideutiges Wort sei? So hatte denn der Gesetzgeber noch für lange Zeit gerechte Bedenken, wenn es sich darum handelte, mehr oder weniger von dieser Unterrichtsfreiheit für die kleinen Seminare wie überhaupt für das ganze secundäre Gebiet zu gestatten, aber das zweite Kaiserreich, durch seine Herkunft und seinen Bestand mit dem Klerus verwachsen und seinem hülfreichen Verbündeten zu Dienstleistungen verpflichtet, willfahrte diesem Begehren und gewährte hier eine Freiheit der Bewegung, wie sie Frankreich noch nie gesehen hatte. Laienanstalten in den Händen der Privaten waren auf dem Gebiet des mittleren Unterrichts schon seit Beginn der Université ziemlich zahlreich vorhanden. Ihre Entstehung verdankten sie zum Theil der Abneigung gegen System und Geist der Lycéen wie der geistlichen Anstalten, zum Theil aber auch den niedrigeren Kosten. Sie erhielten sich trotz all der Fesseln, welche die Inhaberin des Monopols anbrachte, um ihnen Dasein und Bewegung zu erschweren, und jedenfalls gestattete man vollständigere Privaterziehungsanstalten nur da, wo weder Staat noch Gemeinde solche besaßen oder einrichten wollten. Man sah in ihnen zeitweilige Aushülfen für Staatsschulen und nöthigte sie unter die Reglements der Université, wodurch besonders in Bezug auf Zahl und wissenschaftliche Qualität der Lehrer und der Aufsichtsgehülfen genaue Vorschriften und bedeutende Kosten auferlegt wurden. War jedoch in einer Stadt eine Staatsanstalt vorhanden, so durften die privaten nichts anderes als Vorbereitungs- oder Repetitionsschulen für jene sein. Von Ebenbürtigkeit und Fähigkeit zu concurriren war demnach bei diesen beiden Arten der Institute keine Rede. Alle waren in gedrückter Stellung und auf die Brosamen angewiesen, die von der Herren Tische fielen. Daher durften die Institute de plein exercice, obschon zu vollständigem Gymnasialunterricht eingerichtet und ermächtigt, nur ihren Internen denselben ertheilen; die Externen mußten in das Lycée oder Collége communal, wenn ein solches am Ort war, empfiengen also in dem Institute nur Beaufsichtigung und Repetition. Das gewöhnliche Institut sodann hatte, auch wenn keine Staatsanstalt da war, nicht das Recht, seinen Unterricht über Classe II auszudehnen. War aber eine solche vorhanden, so mußte es sogar seine Internen von Classe VI an dorthin schicken; blieb demnach nur zum Elementarunterricht und zu Repetitionen berechtigt. Die Pensionate endlich mußten ihre Zöglinge ebenfalls von Classe VI an in die öffentliche Schule schicken. Bestand eine solche nicht, so durfte sich ihr Unterricht doch nur auf die Elementar- und Mittelclassen erstrecken, so daß ihnen also der höhere unter allen Umständen verwehrt blieb; und erst seit 1829 konnten sie diejenigen Knaben noch weiter unterrichten, welche keine classische, sondern eine gewerbliche Ausbildung erhalten sollten. Die Ursachen, welche alle diese Privatanstalten ins Leben gerufen, dauerten auch in den späteren Jahrzehnten, zum Theil in verstärktem Maße, fort; deshalb nahm ihre Zahl immer zu und besonders in Paris machte sich allmählich die Speculation einen neuen Industriezweig aus ihnen zurecht. Welche Ausdehnung und Bedeutung er da erhalten hat, erkennt man daraus, daß von den dortigen Gymnasialschülern nur $^1/_{10}$—$^1/_{12}$ in den Familien, $^6/_{12}$ in den Lycéen und $^5/_{12}$ in den Privatanstalten erzogen wird. Von den Mitteln, die in den Schwang kamen, eine solche Anstalt in die Höhe zu bringen, schienen die élèves à prix (s. oben) am besten zu verfangen. Jede Anstalt hat da und dort im Lande ihre Geschäftsfreunde. Erspähen diese nun einen begabten Knaben, so liefern sie ihn nach Paris, wo er entweder um ein ganz geringes Pensionsgeld oder gar umsonst aufgenommen wird; eine Ausgabe, die sich den pädagogischen Industriellen durch vermehrte Anmeldungen reichlich bezahlt, wenn sie im August in den verschiedenen Blättern der Hauptstadt und der Provinzen so und so viele Preisgekrönte der Anstalt aufzählen können. Solche Zahlen entscheiden aber beim großen Haufen, der in ihnen das unumstößliche Urtheil über die Trefflichkeit jener Erziehungshäuser sieht. Diese Zustände hat wohl niemand rückhalt-

loser dargestellt, als der Unterrichtsminister Fortoul selber in seinem Rapport à l'Empereur, 1853, p. 61.

All diesen Privatanstalten des mittleren Unterrichts brach nun, neben denen der Geistlichkeit, mit dem 15. März 1850 der Tag der Freiheit an. Daß durch das neue Gesetz den gerechten Ansprüchen auf freie Bewegung aller scheinbar genügt wurde, kann nicht geleugnet werden, aber daß diese im Interesse der Klerikalen geschaffene Unterrichtsfreiheit nur für sie, entfernt nicht für alle, gelten sollte, trat schnell zu Tage. Von den Artikeln dieses Gesetzes und den daran sich anschließenden Verordnungen sind folgende die wichtigsten: jeder Franzose, welcher irgend eine Bildungsanstalt dieser Art gründen will, hat den Rector der Akademie von seinem Vorhaben in Kenntnis zu setzen; dabei durch Schriftstücke darzuthun, daß er das 25. Jahr zurückgelegt hat, wenigstens 5 Jahre lang Lehrer oder Aufsichtsgehülfe in einer Secundaranstalt Frankreichs gewesen ist, und das Diplom als bachelier oder das brevet de capacité besitzt. Ferner muß er sich des genauesten über unbescholtenen Lebensgang in den zunächst vorausgehenden 10 Jahren ausweisen, eine Beschreibung der Anstaltsräumlichkeiten liefern und die Unterrichtsfächer aufzählen. (Art. 60.) Erfolgt innerhalb eines Monats keine Einsprache, so kann die Eröffnung der Anstalt unverweilt geschehen. Trifft aber jener Fall zu, insofern nämlich der Rector und der kaiserliche Procurator vor der Kreisschulbehörde Verwahrung einlegen, was entweder aus Rücksicht auf die öffentliche Sittlichkeit oder auf die Gesundheit der Zöglinge geschehen kann, so ist zuvor eine Berufung an die Oberschulbehörde nöthig. (Art. 64.) Wir sehen, durch ersteren Artikel haben die Gesetzgeber mit einemmal die Ordonnanzen vom 16. Juni 1828 ganz abgethan und besonders jene Vorschrift beseitigt, welche von jedem Lehrer die eidliche Bekräftigung verlangte, daß er keiner vom Staat nicht anerkannten religiösen Genossenschaft angehöre. „Ueber kleinliche Befürchtungen und unbegründete Vorurtheile dieser Art sei man jetzt hinweg," meinte der Berichterstatter Beugnot in der Constituirenden von 1850. „Der Staat verweigere nur den Unwissenden und sittlich Unwürdigen das Recht, Unterricht zu ertheilen. Er fasse auch die verschiedenen geistlichen Corporationen gar nicht speciell ins Auge, weder um ihnen Schutz zu erweisen, noch sie durch seine Abgunst zu hindern; er sehe bloß auf die Qualität als Lehrer, und jemanden zu fragen, was er vor Gott und seinem Gewissen nach sei, widerstreite ohnedies der Religions- und Gewissensfreiheit." Es stand somit den Jesuiten kein Hindernis mehr im Wege, ihre früheren Schulanstalten wieder ins Leben zu rufen oder neue zu gründen. Und dem Orden, „der die Jugend zum Dienst dessen, was wahr und recht ist, am vollkommensten zu erziehen vermöge, der allein die Geheimmittel besitze, in dem Geist unserer Gebildeten wieder Sinn für sittliche Interessen, Ordnung und Hochachtung zu erzeugen," ist allerdings dieser Artikel gut zu Statten gekommen. Um so greller wird aber diese Unterrichtsfreiheit beleuchtet, wenn man erfährt, wie die klerikalen Staatsbehörden hier wie im Primarunterricht den anderen Artikel (64) zum Nachtheil der Protestanten anwenden, insofern sie nämlich die Entstehung einer protestantischen Schule in einer vorherrschend katholischen Gemeinde nicht selten zu hintertreiben streben „aus Rücksicht auf die öffentliche Sittlichkeit", weil den Ultramontanen eben jede protestantische Schule ein öffentliches Aergernis ist! Das Gesetz macht im übrigen keinen Unterschied mehr zwischen Externat und Internat; für beide gelten dieselben Bedingungen und Formalitäten; ebenso unterscheidet man auch nicht mehr zwischen einem chef d'institution und einem maître de pension. Die Professoren, Lehr- und Aufsichtsgehülfen sind weder von Alters- noch von Gradbedingungen abhängig. Das Brevet de capacité, das der Gründer oder Director der Anstalt nöthig hat, wird vor einer besonderen Commission erworben; das Examen erfolgt nach einem Programm, und ist der humanistischen Maturitätsprüfung ganz ähnlich; sogar der Vorweis eines Studienzeugnisses ist unnöthig, da dasselbe durch eben dieses Gesetz für alle Fälle abgeschafft wurde. Obige Commission wird alljährlich vom Minister auf den Antrag der Kreisschulbehörde ernannt; sie be-

steht aus 7 Mitgliedern mit dem Rector als Präsidenten und hält jährlich viermal Prüfungen. Alle freien Anstalten können von der Gemeinde oder dem Departement oder dem Staat ein Local und einen jährlichen Beitrag bis zu $^1/_{10}$ der jährlichen Anstaltsausgaben erhalten. Ob dieser letztere nöthig sei oder nicht, hat die Kreisschulbehörde auszusprechen, welcher demgemäß das Budget vorgelegt werden muß. Jeder Vertrag dieser Art zwischen einer Gemeinde und dem Vorstand einer Anstalt muß dem Minister unterbreitet werden, ehe er ins Leben treten kann; auch strebt der Staat danach, in derartigen Fällen das Recht zu einer genaueren Ueberwachung zu erhalten. Mit der staatlichen Aufsicht über alle freien Secundäranstalten ist der Rector der Akademie beauftragt. Dieselbe hat aber, wie sich aus dem Begriff des freien Unterrichts von selbst ergiebt, nicht Leitung, sondern nur Ueberwachung, und zwar recht äußerliche, zum Zweck. Sie erstreckt sich demzufolge auf den sittlichen und Gesundheitszustand; auf den Unterricht nur insoweit, als erforderlich ist, um zu wissen, daß derselbe nicht gegen die Sittlichkeit, gegen Verfassung und Gesetze des Landes verstoße. Die Methoden sind also durchaus frei; doch kann die Oberschulbehörde gewisse Lehrbücher verbieten (während sie den Staatsanstalten gegenüber positiv verfährt, und diejenigen Bücher bezeichnet, unter welchen sie wählen können). Wenn in einer freien Anstalt erhebliche Unordnungen vorkommen, sei es, weil der Vorsteher von den Statuten abweicht oder unfähig oder nachläßig sich erweist, oder weil Taktlosigkeiten der Lehrer oder pflichtwidriges Betragen der sonstigen Angestellten vorfallen, so wird ersterer vor die Kreisschulbehörde gefordert. Der etwaige Verweis kann veröffentlicht werden und ist keine Berufung gestattet. Außerdem können der Minister oder der Rector gegen jeden Vorsteher, Lehrer oder Aufseher an einer freien Anstalt wegen sonstigen Misverhaltens oder wegen unsittlichen Lebenswandels vor der Kreisschulbehörde klagbar werden, was neben der Anwendung des Strafgesetzes noch zeitweilige oder unwiderrufliche Ausstoßung aus dem Lehrfach zur Folge haben kann, in welchem Falle jedoch Berufung an die Oberschulbehörde zuläßig ist. Letztere sowie die Kreisschulbehörden bilden überhaupt die zwei richterlichen Instanzen für die Streit- und Disciplinarfälle des freien Unterrichts.

Lernen wir nun auch diese freien Secundäranstalten in ihrer heutigen Gestaltung noch kennen. Was die kleinen Seminare betrifft, so ließ das Gesetz alle die fortbestehen, welche sich der Oberaufsicht des Staates unterwarfen, machte aber die Gründung neuer von der Genehmigung der Staatsgewalt abhängig. Sie stehen nun wieder ganz in der Hand der Bischöfe. Diese ernennen nach freier Wahl sowohl den Director als die Lehrer und das gesammte übrige Personal. Sie führen die Oberaufsicht, können aber nicht selber die Vorstandschaft bekleiden. Diese Stelle muß jemand einnehmen, der den Bedingungen des Artikels 60 genügt und dann auch die Anstalt der Staatsbehörde gegenüber vertritt. Die Zahl der Zöglinge ist nicht mehr beschränkt; Externe können in jede Classe eintreten und die Internen brauchen nicht mehr das geistliche Gewand zu tragen. Wenn der Rector der Akademie die Anstalt besuchen will, verständigt er sich zuvor mit dem Bischof über das Wann und Wie seiner Inspection, die aber mit aller Delicatesse vorgenommen werden soll, weil die kleinen Seminare ihrem Ursprung und Grundwesen nach eigentlich kirchliche Anstalten seien und durch den Bischof dem Staat Garantie für guten Unterricht und tüchtige Erziehung genug gegeben werde. Um diese Hauptstücke hat sich also der Staat hier nicht zu bekümmern. Etwaige sonstige Anstände theilt der Rector dem Bischof mit und an ihn wendet sich im Nothfall auch der Minister. In Bezug auf innere Verfassung hat das Jahr 1850 nur wenig verändert. Was Ordnung der Classen und der Lehrfächer betrifft, so findet mit den Lycéen viel Uebereinstimmung statt, und obschon die Programme der letzteren für die Seminare nicht verbindlich sind, wurden sie doch schon 1854 in 11 derselben in Anwendung gebracht, und zwar solchen, die ausschließlich klerikale Schüler hatten. Der Unterricht hat von unparteiischen Kennern noch selten großes Lob erfahren, ja er wird meistens sehr gering taxirt; es ist eben im Durchschnitt die wissenschaftliche Aus-

bildung der Geistlichen nicht ausreichend für den Unterricht der mittleren und oberen Classen. Der beklagenswerthe Wahn, ein Geistlicher sei von selbst auch ein Lehrer der Jugend, kann nur vom größten Nachtheil sein. Es wird zwar von einigen Seiten nicht bloß auf Erlangung der akademischen Grade, sondern auch auf tüchtigere pädagogische Heranbildung bei den geistlichen Professoren gedrungen, wie überhaupt das überaus kluge Episkopat und seine ultramontan geschulten geistlichen Diener alles aufbieten, um vom mittleren Unterricht an sich zu ziehen, was nur erreichbar ist; gleichwohl hält es äußerst schwer, das wissenschaftliche Niveau dieser geistlichen Lehrerschaft merklich zu erhöhen, und bei den Lehrern wie bei ihren Schülern bekommt man eben stets aufs neue den Eindruck, die römische Kirche wolle nicht auf den Unterricht gedrückt wissen. An dem Wegfall des certificat d'études haben die kleinen Seminare zum mindesten ein ebenso gefährliches Geschenk erhalten als die Lycéen; nur haben es sich die letzteren nie gewünscht. Am Concurs betheiligen sich die Schüler nicht. In Bezug auf Erziehung sieht es in den kleinen Seminaren etwas besser aus als in den Lycéen. Man beschränkt sich im allgemeinen nicht darauf, bloß zu disciplíniren. Hier gehört der Lehrer seinen Zöglingen nicht nur in der Classe an oder im Arbeitssaal, oder im Schlafgemach und auf dem Spaziergang, sondern er lehrt, leitet und überwacht sie von früh bis spät; nicht selten spielt er mit ihnen, wie er überhaupt sich mit ihnen zu befreunden sucht; kurz, wo immer diese Männer den rechten christlichen Sinn und den nöthigen Erziehertakt haben, da läßt sich in ihren Anstalten erreichen, was bei öffentlicher Erziehung irgendwie möglich ist. Leider aber findet sich diese Ausrüstung bei diesen selbst einseitig erzogenen Lehrern gar nicht so häufig, als im Interesse der Jugend liegt. Daß jedes von diesen Seminaren denjenigen Stempel kirchlichen und religiösen Geistes trägt, welcher auch sonst in der Diöcese waltet, ist klar. Gegenwärtig erzieht man leider häufiger bigott als christlich human, und neben der beichtväterlichen Weise tritt immer augenfälliger die starre klösterliche Zucht auf. Ob im allgemeinen in ihnen mehr christlicher Geist wohnt als in den Staatsanstalten, ist daher sehr fraglich geworden; wenn nicht alle Zeichen trügen, so ist derselbe hier dem engherzigen und geisttödtenden Ultramontanismus unterlegen. Beachtenswerth erscheint es, daß dramatische Aufführungen noch immer von einigen Seminaren gestattet werden. So führten z. B. die Seminaristen von Paris und Orleans in den Jahren 1856 und 1857 den Plutus, Philoktet und Oedipus in der Sprache des Originals auf. — 1841 bestanden in den 80 Bisthümern 126 kleine Seminare mit 18,255 Zöglingen, 1853 119 mit ungefähr 19,000 Zöglingen, 1859 aber 128. Kostenfreiheit, desgleichen die politische Gesinnung vieler Familien begünstigen noch immer den Besuch der kleinen Seminare. Wenn gleichwohl die Schülerzahl fast nicht zugenommen hat, so beachte man, daß, wie wir unten weiter hören werden, seit 1850 viele andere geistliche Anstalten neu entstanden sind. Diese, bald lateinische Mittelschulen bald Realanstalten, genießen meistens die obenangeführten Unterstützungen von den Gemeinden. Da es wichtig sein dürfte, eine dieser ganz freien Bildungsstätten näher kennen zu lernen, so führen wir in das Pensionnat des Frères in Passy bei Paris ein, ein Realinstitut, bestimmt zur Ausbildung von Söhnen, die sich dem Handel oder den verschiedenen Industriezweigen widmen wollen und deren Eltern keine großen Geldopfer bringen können. Es sind 2 Hauptabtheilungen da; die untere begreift die jüngeren Zöglinge und folgende Fächer: Religion, Lesen, Schreiben, französische Grammatik und Satzanalyse, Anfänge im Briefstil, biblische Geschichte, Anfänge der französischen, Heimatskunde, Arithmetik bis zu den Brüchen, Anfänge im Linear- und Figurenzeichnen und Singen; die obere bringt: allgemeine Grammatik, logische Analyse, französische Literaturgeschichte im Stil- und Rhetorikunterricht, Declamiren, Anfänge der Logik, heilige, alte, römische, mittlere, neue, französische Geschichte, Mythologie; historische, politische, commercielle Geographie, Kenntnisse aus der Astronomie, Arithmetik, Algebra, Geometrie, Trigonometrie, Feldmessen, Planzeichnen; Zeichnen, lineares, architektonisches, Ornamenten, Landschaften u. s. w.; einfache und doppelte Buchführung; Kenntnisse aus der Naturgeschichte, Physik, Chemie; Gesetzes-

kunde, Singen. Besonders bezahlt werden Englisch, Deutsch und Instrumentalunterricht. Jedes dieser Fächer, oder mehrere verwandte zusammen, bildet einen Curs, der sich durch 3 Jahre erstreckt. Alle Zöglinge sind in 9 Classen gebracht und an jeder sind 2 frères thätig. Die wöchentlichen Examina nimmt der Préfet des études vor, der monatliche und der vierteljährliche Concurs erfolgt unter dem Vorsitz des Directors. Was ist von dieser erstaunlichen Fächermenge zu halten und welche Art von Bildung oder vielmehr realistischer Ausrüstung ist hier möglich? Was die Erziehung betrifft, so suchen die Frères das Meiste durch ihre fortgesetzte Aufsicht und Leitung zu erreichen, durch das Beispiel an das Gute zu gewöhnen und einen angenehmen Ton im Verkehr zwischen sich und den Zöglingen zu erhalten. Jeden Donnerstag findet ein Spaziergang statt; wer sich gut gehalten hat, darf jeden ersten Mittwoch im Monat mit seinen Eltern ausgehen. Während der Spiele und Spaziergänge, und ebenso im Speise- und Schlafsaal werden die Zöglinge nach den Altersabtheilungen getrennt. Vierteljährliche Zeugnisse über Gesundheit, Betragen und Fortschritte. Die Kosten für Unterricht, Ernährung, Wohnung, Wäsche, Arzt, Bibliothek und Turnen betragen zwischen 700 und 800 Fr., mit vierteljährlicher Vorausbezahlung. Dem Bruder Kassier kann für einen Knaben Taschengeld eingehändigt werden; dieser empfängt aber nur, wenn Betragen und Fleiß tadellos gewesen sind. 2 Beichtväter. 1 Monat Ferien. Die Eintretenden müßen zwischen 7 und 12 Jahr alt sein.

In welcher Ausdehnung Geistlichkeit und Lehrorden von der Unterrichtsfreiheit auf dem Gebiet des mittleren Knabenunterrichts, abgesehen von den petits séminaires, Gebrauch gemacht haben, läßt sich daraus entnehmen, daß vom 15. März 1850 an in 3½ Jahren schon 62 neue Anstalten errichtet wurden, so daß im September 1853 158 mit 17,000 Zöglingen, im Jahr 1859 gar 230 gezählt wurden. Die von Laien gehaltenen Secundärbildungsanstalten schließen sich seit dem neuen Gesetz, so weit es immer möglich ist, aufs engste an die Staatsanstalten an. Der Besuch des visitirenden Rectors wird ihnen ebenfalls zuvor angemeldet. Zuerst ist dabei das Register vorzulegen, welches die Personalien der Professoren, Lehr- und Aufsichtsgehülfen enthält. Dasselbe muß bis aufs kleinste hinaus genau sein, weil die Regierung durchaus verhindern will, daß unfähige Leute oder ausgestoßene Lehrer sich hier einnisten. Dann wird das Verzeichnis der Pensionäre, Halbpensionäre und Externen durchgesehen, worauf man zur Besichtigung der verschiedenen Räumlichkeiten schreitet und sich nach der Güte und Menge der gereichten Kost erkundigt. Hier darf der Rector dem Unterricht anwohnen, sich Bücher und Hefte zeigen lassen, doch mit den Zöglingen nur dann sich befragen, wenn der Vorstand es geradezu wünscht. Etwaige Bemerkungen hat er demselben unter vier Augen zu machen; wegen offenbarer Missstände in sittlichen Dingen oder wegen verkehrter Doctrinen dürfen die Lehrer und Aufseher, im Nothfall einige Zöglinge vernommen werden. Die Andachtsübungen, überhaupt die ganze religiöse Verfassung der Anstalt müßen unberührt bleiben. — 1846 zählte man im ganzen 988 Institute und Pensionate. 5501 ihrer Zöglinge besuchten die Lycéen, 700 die Colléges communaux, die übrigen 28,315 genoßen den Unterricht der Privatanstalten selber. Durch die Revolution von 1848 litten manche sehr empfindlich, viele giengen ein; von 1850 bis 1853 sind jedoch wieder 128 neue erstanden (gegenüber von 62 neuen geistlichen), 1857 zählte man 737. Ueber die Resultate der Unterrichtsfreiheit auf dem mittleren Gebiet läßt sich im einzelnen nicht viel zuverläßiges mittheilen. Zwar fühlten sich die öffentlichen wie die Privatanstalten durch die Concurrenz eine Zeit lang wie durch einen frischen Wind getragen und schickten sich beide Theile zu einer Art Wettlauf an, die Klerikalen in der Hoffnung, den Besuch der Lycéen nach und nach erheblich zu verringern. Das hat ihnen aber die Bevölkerung der größeren Städte doch nicht zu lieb gethan; es hat im Gegentheil und gerade wegen des freiheitsfeindlichen ultramontanen Episkopats der Besuch der Lycéen zugenommen, 1857 z. B. um 1500 Zöglinge. Von einer Rivalität edler Art zwischen den Anstalten des Staats und denen der Bischöfe und Orden ist überhaupt nicht viel

warzunehmen gewesen, und diese Unterrichtsfreiheit hat weder das Bildungsgeschäft an der Jugend geläutert und gekräftigt, noch sonst Frieden auf dem Unterrichtsgebiet zur Folge gehabt. Der Klerus römischer Farbe will keine Rivalität, weil er nur seinen Unterricht will. Die Colléges communaux freilich haben herben Schaden gelitten. Manche derselben wandelten sich in freie Anstalten um und wurden dann meistens von Geistlichen übernommen. Wo immer der Staat ihnen ernstlich zu Hülfe kam, nahmen sie guten Fortgang. Handelt freilich die Regierung dem Klerus zu Gefallen, so kommt das Monopol, obschon es rechtlich abgethan ist, factisch wieder zum Vorschein, nur wird dann das Episkopat und die Orden d. h. Rom dasselbe besitzen. Den Secundärunterricht der öffentlichen Anstalten genoßen im Jahr 1853 50,000 Zöglinge, nämlich 20,000 in den Lycéen, 30,000 in den Colléges communaux; dem enseignement libre folgten 79,000 Zöglinge, nämlich 36,000 in den kleinen Seminaren und andern geistlichen Anstalten, 43,000 in Laieninstituten; zusammen 129,000 Zöglinge des mittleren Unterrichts und ein Verhältnis dieses öffentlichen zum freien wie 2 zu 3. —

Bei den freien Mädchenanstalten hat das Gesetz die instruction secondaire nicht besonders ins Auge gefaßt. Gleichwohl sind Anstalten dieser Art in Menge vorhanden, besonders zahlreich die Klosterschulen von Ordensschwestern gehalten und mancherlei Pensionate unter der Leitung von Lehrern oder Lehrerinnen aus dem Laienstande. Im allgemeinen sind es Erziehungs- und Unterrichtsanstalten zugleich, und entsprechen nach manchen Seiten hin unseren höheren Töchterinstituten. Der Unterricht befaßt sich in den unteren und mittleren Classen mit den obligatorischen und facultativen Fächern der Primarschule; dazu kommen in den oberen Englisch, Italienisch oder Deutsch, ferner Freihandzeichnen, Malen, Clavierspiel. Leider sind in vielen Fächern noch die alten mechanisirenden Methoden im Gebrauch, sowie das Ganze des Bildungsgeschäftes oft einzig und allein auf äußerlichen Effect und bestechenden Schein gerichtet ist. In den klösterlichen Anstalten geht es vielleicht trotz aller Bigotterie und geistlosen Schulung immer noch besser zu als in andern freien, wo es sich lediglich darum handelt Geld zu machen; aber an nichts erinnern alle zusammen weniger als an Familienkreise, wo die Töchter unter den Augen der Mütter sich natürlich entfalten und eine gesunde einfache Bildung sich erwerben.

Für die freien Anstalten des Primargebiets hat das Jahr 1850 viel weniger folgenreich sein können, da hier durch Guizot seit 1833 eine ausgedehnte Freiheit herrschte und auch seitens der Université weniger Beengung stattfand, weil sie sich mit diesem niedrigen Gebiete nie recht vertraut machen mochte. In Ansehung der Privatschulen sind die wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen: Wer eine solche halten will, hat dies dem Schultheißen seines Wohnorts anzuzeigen, das Local anzugeben, desgleichen über seinen Lebensgang in den letzten 10 Jahren sich auszusprechen. Wenn innerhalb eines Monats weder Schultheiß, noch Procurator, Unterpräfect und Kreisschulinspector Einsprache erhoben hat, kann die Schule eröffnet werden. Sie darf Kinder der verschiedenen Culte aufnehmen. Schüler von beiden Geschlechtern zu haben ist nur da gestattet, wo die Privatschule die Stelle einer öffentlichen vertritt, so wie dann, wenn sie confessionell ist. Die Inspection ist Sache des Staats; das Episkopat darf hier den Religionsunterricht nicht überwachen, wie es ihn auch nicht zu leiten hat. In Bezug auf den Unterricht besichtigt man höchstens Bücher und Hefte; im übrigen prüft man, ob nichts gegen die Gesundheitspflege, Sittlichkeit, Gesetze und Staatsverfassung geschehe. In den größeren Städten findet man Privatschulen von Laien, worin die Söhne des mittleren und unteren Gewerbstandes einen Unterricht empfangen, der manchmal durch umfassenderen Betrieb der facultativen Fächer, manchmal durch erfolgreichere Methoden um einige Grade sich über den der öffentlichen Primarschule erheben mag. Aehnlich ist für die Mädchen gesorgt. Das monatliche Schulgeld beträgt von 1 Fr. 70 Ct. bis über 3 Fr. Für dieselben Volksschichten und für die Landbevölkerungen überhaupt sind aber vornehmlich die Mitglieder einer großen Zahl von Schulorden thätig. Theils sind sie für das ganze Land ermächtigt, theils

in bestimmte Bezirke gewiesen. Die hervorragendsten derselben für den primären Knabenunterricht heißen: les frères de la doctrine chrétienne, la société des frères St. Antoine, les frères de l'instruction chrétienne du St. esprit, les frères de Marie, les frères de la croix, les frères de St. Joseph. Für die Mädchen hat man folgende Orden: les soeurs de charité, les filles de la croix, les soeurs hospitalières de St. Joseph, les dames du sacré coeur, les dames Ursulines de Jésus u. s. w. 1856 zählte man 23,359 Klosterfrauen, davon widmeten sich 13,172 dem Jugendunterricht; 1860 waren 553 associations religieuses de femmes mit Unterricht beschäftigt. Diese Schulschwestern alle brauchen bei Uebernahme einer Privatschulstelle ebenfalls kein Brevet vorzulegen, es genügt, daß in ihrem Obedienzbrief der Name der betreffenden Congregation, das Datum der Ordonnanz, welches dieselbe zum Unterricht ermächtigt und der Bezirk, auf den sich ihre Wirksamkeit zu beschränken hat, genau angegeben sei. Wie es scheint, hat die Unterrichtsfreiheit nicht viele Laien verlockt, sich auf dem freien Primargebiet zu versuchen; eine Erscheinung, welche ihre Erklärung hauptsächlich dadurch findet, daß infolge der Gehaltserhöhung die Gemeindeprimarlehrer leicht eine bessere Stellung sich verschaffen können als die freien. Von 1849 bis 1853 sind 1404 freie Schulen eingegangen, davon 1286 von Laien, 118 von Congregationen besorgt; dafür sind in der gleichen Zeit 3488 neue öffentliche entstanden von denen 2789 Laien und 699 Congregationen gehörten. Fast die Hälfte der freien Knaben- und Mädchenschulen war 1862 in den Händen der Brüder, Nonnen und Schulschwestern, nämlich 5630, gegenüber von 7196, welche durch Laien besorgt wurden. (Vgl. d. Art. Schulbrüder und Schulschwestern, besonders S. 900—904. Die Red.)

Um ein Pensionat errichten zu können, muß man (instituteur oder institutrice, Laie oder nicht) 25 Jahre zurückgelegt haben, 5 Jahre Schuldienst zählen, die Unterrichtsfächer angeben, die Unterlehrer und Aufsichtsgehülfen bezeichnen, sowie die ungefähre Zahl der Pensionäre. Die Departementalschulbehörde kann sodann über diese Zahl und die der Unterlehrer Verfügung treffen und ebenso wird der Präfect das Geeignete über die äußere Lage und die innere Verfassung der Anstalt festsetzen. Es muß z. B. meistens ein eigenes Speisezimmer gehalten werden; ferner müßen die Betten stets 1 Meter Entfernung von einander haben und im Schlafzimmer 15c' Luft auf den Zögling kommen. Letzteres muß außerdem des Nachts beleuchtet und von einem Lehrer beaufsichtigt sein. Vor bedenklicher Nachbarschaft hat sich das Pensionat aufs ängstlichste zu hüten und von jeder Wohnorts- oder sonstigen Veränderung den Behörden schnell Anzeige zu machen. Im Laufe des Octobers hat der Vorstand dem Kreisschulinspector ein Verzeichnis seiner Zöglinge (Name, Alter, Ein- und Austritt) sammt Bericht über den Stand der Anstalt zu übergeben. Ferner darf das genaue Register über die Personalien der Unterlehrer nicht fehlen. Will ein öffentlicher Primarlehrer neben seiner Schule ein solches Pensionat gründen, was aber nur sein kann, wenn er in jener nicht beide Geschlechter aufzunehmen hat, so muß sich der Gemeinderath versichern, ob die öffentliche Schule nicht darunter leide, die Ermächtigung aber kann nur die Departementalschulbehörde ertheilen. Ein solches Pensionat unterliegt der gewöhnlichen öffentlichen Inspection. Alle Mädchenpensionate, seien die Vorsteherinnen Laien oder geistlich, müßen sich gleichfalls eine Ueberwachung gefallen lassen. Im ersteren Fall erfolgt sie durch eine Frauencommission, welche der Präfect aufstellt, im andern durch Geistliche, welche der Minister auf den Vorschlag des zuständigen Bischofs ernennt. Hiebei wird, wie auch in den Knabenpensionaten, von jeglicher Prüfung des Unterrichts Umgang genommen und nur auf die schon mehrmals bezeichneten mehr oder weniger äußerlichen Verhältnisse und Zustände gesehen.

Hiemit sind wir am Ende unserer Wanderung durch das weite Gebiet der Unterrichtsfreiheit angelangt. Wer geschärften Blickes sich umgesehen, vermochte freilich fast nur das Zerrbild der Freiheit, den Betrug um die Freiheit zu erblicken, und hat betrogene Liberale, betrogene Laien gefunden. Die geschwornen Feinde der Freiheit haben dieselbe für sich allein gewünscht und mit der päpstlichen Hülfe gedenken sie dieselbe auch

allein auszunützen. Eine conservative katholische Pädagogik könnte man in diesem Lande für wohl berechtigt halten; aber diese durch und durch verderbliche jesuitische der dortigen Jugend immer mehr sich bemächtigen zu sehen, ist ein schweres Unheil für Frankreich, das zum Verhängnis für die Geschicke Mitteleuropas ausschlagen kann, sofern der Schaden, welchen die geistige und sittliche Entwicklung der Franzosen dadurch erleiden muß, sich unausbleiblich auch im Leben der Nachbarvölker fühlbar macht. Oder gelüstet es die deutsche ultramontane Partei nicht schon jetzt nach jener Unterrichtsfreiheit edelster Art der vom Vatican gemeisterten Franzosen, nach jener Liberté d'enseignement, die wie oben gezeigt, in Wahrheit doch gar nichts anderes ist als einerseits ein Monopol des Klerus für den Secundär- und den Facultätsunterricht, und andererseits eine Freiheit des Klerus, die Landbevölkerung nicht zu unterrichten? Leider hat es die kluge französische Geistlichkeit unter der Führung Roms und Dank dem durchaus unlautern Regierungssystem Napoleons III. sowie dem blindverheerenden Radicalismus in Politik und Wissenschaft zu einer unerhörten Ausbeutung dieser Unterrichtsfreiheit gebracht; ihre Schulen haben einen numerischen Aufschwung, d. h. eine Ausdehnung gewonnen, und zwar auf Kosten der Laienanstalten, der die schwersten Befürchtungen erwecken muß. Waren schon vor dem Jahre 1850, welches das verhängnisvolle Enseignement libre brachte, in Frankreich Glieder der mancherlei Orden in nicht unbedeutender Menge im Unterrichte thätig, so erschienen sie nach demselben bald in erheblicher Zahl; daß sie aber heutigen Tages in erschrecklicher Ueberzahl vorhanden sind, mögen wenige Angaben zeigen. 1874 hatten sie von den 53,350 öffentlichen Primarschulen 11,391 mit 1,137,198 Schülern in Besorgung und konnten der Hälfte derselben den Unterricht unentgeltlich reichen; und 1875 standen überhaupt die Glieder von 419 Orden in der Stärke von 140,000 Personen, an 14,030 Anstalten durchs ganze Land hin in Arbeit! Und hatten sie im Jahr 1854, als der Staat in 64 Lycées 21,076 Zöglinge und in 253 Colléges 27,905 zählte, neben 123 dichtbesetzten petits séminaires, noch 256 humanistische und realistische Mittelschulen für 21,195 Söhne von Laien, so zählten sie 1865, abgesehen von der vermehrten Zahl ihrer petits séminaires, in ihren 278 Schulen gar 34,897 Zöglinge! Dazu nun noch die freien Facultäten seit dem Jahre 1876 mit päpstlichen Rectoren an der Spitze! Was aber all diesen gewaltigen Zahlen klerikaler Lehrer und Schüler erst die volle Bedeutung giebt, das ist der Sinn und Geist, der in ihnen waltet. Haben diese Lehrer in früheren Jahrzehnten wohl in der Mehrzahl in christlichem oder doch kirchlichem Sinne gewirkt, so ist das jetzt anders geworden; heutigen Tages arbeitet man ausschließlich im römischen Sinne. Wie die vaticanische Kirche den Staat und die Gesellschaft sich erobern und unterthan machen will, so ertheilen diese Ordensleute all ihren Unterricht nur im Sinn und zum Vortheil der römischen Kirche, der jesuitischen Herrschaft, der ultramontanen Welt- und Lebensanschauung. Und daß dem Eifer dieser gefügigen Werkzeuge der kirchlichen Oberen, daß ihrer vortrefflich angeschulten Demut und freundlichen Milde das Gelingen mit nichten fehlt, kann man schon jetzt gewahren. Nichts Sanfteres, Gehorsameres, Unterwürfigeres als diese Zöglinge der Ordensschulen, aber auch nichts Leereres an wirklicher Geistes- und Willenskraft, nichts Gleichgültigeres gegenüber von geistigem Interesse und Bestreben! Beweis genug, daß in diesen Händen und durch die vaticanische Weise des Glaubens und Denkens die Schulbildung ebenso gefälscht als gelähmt wird. Was aber alle diese dunkeln Schatten des französischen Klerikalismus doppelt bedrückend macht, ist die Haltung, welche die Regierung und die betheiligten Laien ihm gegenüber beobachten. Zwar nach dem Kriege von 1870/71 sprach sich fast allgemein das Gefühl und die Erkenntnis dahin aus: Das gesammte Unterrichtssystem von unsern Ecoles primaires an bis hinauf zu den Facultäten ist vielfach und wesentlich mangelhaft, vielleicht gar unheilvoll, und eine Zeit lang entfaltete sich der regste Wetteifer zu bessern und neuzugestalten. Aber zu was haben die Bestrebungen geführt? Man ist fast nicht vom Fleck gekommen, ist nicht aus den kläglichen Aeußerlichkeiten und dem Administrationsmechanismus herausgetreten. So herrscht denn nach wie vor das unend-

liche Reglementiren, auch mit Niederhaltung aller Autonomie der Familie und Gemeinde in Schul- und Erziehungssachen; die Fachmänner kommen noch immer nicht zur Geltung in den Studienbehörden, weil diese mit Rücksicht auf die politische Parteistellung zusammengesetzt werden; die Lehrerpersönlichkeit giebt man nicht frei, sondern erwartet von ihr die schöne Tugend des leidenden Gehorsams; die Kennzeichen der jesuitischen Schule und die Hauptstücke der jesuitischen Pädagogik thut man nicht von sich; daher schafft man das Internat nicht ab, sondern treibt nach wie vor äußere Zucht, d. h. äußeren und innern Zwang entweder im Stil der Kaserne oder in dem des Nonnenklosters, und glaubt ein Schreckenswort zu hören, wenn man Ausbildung der Schülerindividualität und Erziehung zur geistigen Selbständigkeit und moralischen Unabhängigkeit von der Schule verlangt. Somit bleibt man auch fernerhin unfähig, Objectivität überhaupt zu fassen; somit lehrt und lernt man nicht die Wahrheit suchen; somit ist man auch nie in der Wahrheit und erträgt nicht die Wahrheit. Wann wird eine Rettung kommen diesem Lande, das auch in pädagogischen Dingen seit 1789 aus dem Kampfgewühl der Parteien niemals Heil und Frieden hervorgehen sah? Dr. **Bücheler.**

Französische Sprache und französischer Unterricht. Inhalt: I. Die nationale und sociale Bedeutung der französischen Sprache und des französischen Unterrichts. — II. Das Französische und die alte Schule. Nothwendigkeit eines wissenschaftlichen französischen Unterrichts. — III. Didaktischer Werth der französischen Sprache. — IV. Das Wesen der französischen Sprache und der Darwinismus. — V. Die französische Sprache als formales Bildungsmittel neben dem Lateinischen. Aufgabe des Lateinischen innerhalb des französischen Unterrichts an der Realschule. — VI. Methodik des französischen Unterrichts. a. Der wissenschaftliche Unterricht. Der Grundsatz der Beschränkung des wissenschaftlichen Materials. b. Der französische Unterricht für praktische Zwecke: 1) Der mündliche Gebrauch auf der untern, mittlern und höhern Stufe. Die Aneignung der Aussprache. 2) Die schriftlichen Uebungen. c. Die Lectüre: 1) Beziehungen zur Grammatik. 2) Cursorische und statarische Lectüre. 3) Grundsätze für die Wahl der Lectüre. Polytechnische, naturwissenschaftliche und geographische Lectüre. d. Modificationen für Gymnasien. e. Modificationen für Mädchenschulen.

I. Die nationale und sociale Bedeutung der französischen Sprache und des französischen Unterrichts.

Die Gesammtbildung jedes der modernen Culturvölker ist, so zu sagen, die Frucht eines Baumes, dessen in alle Tiefen seiner Geschichte hinabreichende Wurzeln ihre Nahrungsstoffe aus fremdem Boden nicht minder als aus dem eigenen gezogen haben. Ja, Ethnographie und Culturgeschichte beweisen, daß der geistige Stoffwechsel nur bei den Völkern kräftig und gesund von statten geht, welche sich den ausländischen Culturelementen öffnen. Bei Abgeschlossenheit dagegen tritt Erstarrung und langsamer Tod ein; es bilden sich Völkermumien, welche nur noch durch äußerliche, politische Eisenklammern künstlich zusammengehalten werden. Es ist daher nicht bloß wissenschaftlich durchaus ungerechtfertigt, sondern auch von den allernachtheiligsten socialen Folgen, wenn ein nationalbefangener, chauvinistischer Standpunct sich maßgebend auf einem Gebiete geltend macht, wo es vor allen gilt, aus den fremden Culturelementen dem eigenen Volke diejenigen zuzuführen, welche dessen geistige Durchbildung in den Wissenschaften und dessen materielle Wohlfahrt und Macht in Industrie und Handel befördern und auf gleicher Höhe mit den übrigen Nationen halten. Ein vorurtheilsfreier Gesichtspunct läßt sich nur auf Grundlage einer gründlichen Kenntnis der historischen Gestaltung der französischen Culturelemente auf deutschem Boden gewinnen. Soweit dieselbe für Unterrichtszwecke in Betracht kommen kann, wird die nachstehende Untersuchung sie in ihren Bereich ziehen.

Nicht erst seit dem vierzehnten Ludwig, sondern seit zweitausend Jahren findet zwischen Deutschland und Frankreich ein gegenseitiger Erziehungsproceß statt, der, obschon oft mit eisernen Ruthen geführt, keinen Augenblick still steht und in jedem Jahrhunderte bald politisch, bald religiös, bald wissenschaftlich zu Tage tritt. In Gallien,

welches bis zur Völkerwanderung der Hauptsitz der römischen Cultur blieb, fand vorzugsweise die Assimilationsarbeit der römischen und germanischen Welt mit dem Christenthume statt. Was sich daraus in der Literatur, zum Theil auch in der Sitte, nicht in der Provence, sondern wie es die heutige Forschung dargethan, vorzugsweise in Nordfrankreich gestaltete, diente während des ganzen Mittelalters den Deutschen vielfach zum Vorbilde. Es scheint gegenwärtig fast unglaublich, daß Grimm (Ueber den altdeutschen Meistersang, S. 154) behaupten konnte: „Man kann alle Gedanken an irgend eine bedeutende Einwirkung der nordfranzösischen Poesie auf unsere altdeutsche fahren lassen. Niemals sind die eigentlich berühmten französischen Gedichte von uns übersetzt, z. B. der Roman von der Rose, und besonders die vielen von Charlemagne; nie ist die so beliebte Reimform der erzählenden Gedichte, die langen Alexandriner, nachgeahmt worden." — Aber man darf es dem großen Gelehrten nicht allzusehr verargen, daß er im J. 1811 die altfranz. Poesie so gut wie gar nicht kannte; hat doch Frankreich selbst erst 1831, durch E. Quinets Anstoß, begonnen, die unter mehr als halbtausendjährigem Staube der Bibliotheken vergessenen altfranz. Schätze in umfassender Weise an das Licht zu ziehen und das wegwerfende, der crassesten Unwissenheit entsprungene Urtheil Boileau's über die alte Nationalliteratur, welches Voltaire bestätigte, in allen Beziehungen zu widerlegen. Seitdem weit über hundert größere altfranz. Epopeen entdeckt und eine große Anzahl derselben durch französische, belgische, deutsche und englische Forscher herausgegeben worden sind, stellt es sich immer mehr heraus, daß Frankreich im Mittelalter die Quelle war, aus welcher ganz Europa seine Heldenlieder schöpfte. Pascual Gayangos bewies es für Spanien; Wright für die Celten Englands; Geffroy veröffentlichte im Archiv der wissenschaftlichen Missionen merkwürdige Einzelnheiten über eine ganze Reihe von Uebersetzungen und Nachahmungen französischer Gedichte, welche eine Königin von Schweden im 14. Jahrhundert anfertigen ließ. Polen, Russen, ja selbst Isländer bearbeiteten franz. Heldenlieder; Juden übersetzten sie mit hebräischen Buchstaben in das Deutsche.

Auf Deutschland zeigte sich die Einwirkung der franz. Heldendichtung um so tiefgreifender und nachhaltiger, da der größere Theil der letztern, der normannische und der fränkisch-karlingische (lothringische) Sagenkreis nach Stoff und Charakter durchaus germanisch, ein Eigenthum der eingewanderten Eroberer, war. Unsere altdeutschen Dichter sahen in den Chansons de geste und Romans de chevalerie die Spiegelbilder der eigenen Nationaltugenden, der deutschen Mannhaftigkeit, Kampflust und Minne. Sie griffen fast alle mit Begierde zu jenen langathmigen, urkräftigen Heldengesängen, in denen die anciens preux, wie Quinet sagt, die Scene mit ihren bunten Aventiuren und gewaltigen Schwerthieben erfüllen und die langen Colonnen des prächtigen heroischen Alexandriners mit ihrem gleichförmigen Takt und Reim den schwerfälligen Marsch der Schlachtharfe als Orchester aufführen. In dieser Hinsicht waren die Altfranzosen nur Germanen, die Französisch gelernt hatten, Franken nicht minder wie Normannen. Unser altdeutsches Epos zeigt fast auf allen Seiten, wie innig die Wechselbeziehungen zu Frankreich waren; wie eifrig der Deutsche die nationalen Schätze, die er dem Nachbarlande, vielleicht durch Karls des Großen Vermittelung, gebracht, zurückholte. Ich will keine Citate machen und nur daran erinnern, daß die engen Beziehungen unseres Nibelungenliedes zum Garin le Loherain und andern lothringischen Heldengedichten noch lange nicht vollständig erkannt worden sind.

Vergleicht man eine Reihe deutscher epischer Gedichte mit ihren französischen Quellen, so macht man oft die interessantesten Erfahrungen. Zuweilen hat der Deutsche den französischen Text falsch verstanden und übersetzt stümperhaft: so übersetzt z. B. selbst ein Wolfram von Eschenbach li roi d'antiquité, cil la dona, der gabz dem Kunige Antikoté und nimmt anderswo den Infinitiv aloer (allocare) für die Pflanze Aloë; aus einer Anzahl solcher Fehler läßt sich beweisen, daß der Pfaffe Conrad sein Rolandslied nach dem Texte des Turold bearbeitete. Sehr häufig jedoch wirkt die französische Anregung auf den Deutschen mächtig ein, und er übertrifft sein Original in selbstän-

diger Ausmalung der Charaktere und der Ereignisse durch eine Kraft und Genialität der Darstellung, die uns in Erstaunen setzt. Stellen wir z. B. den französischen und den deutschen Erek, welche beide dieselben Quellen hatten, neben einander, so sieht man nicht selten Chrétien trocken und eilfertig in den allgemeinen stereotypen Ausdrücken der Trouvères den Faden der Erzählung weiter spinnen, während uns Hartmann mit prächtigen, meisterhaften Schilderungen derselben Handlungen überrascht. So u. a. an der Stelle, wo Erek in todesähnlichem Schlafe auf der Todtenbahre liegend, bei dem Hülferufe seiner Gattin erwacht, zum Saale hinaufstürmt und wie ein Gespenst mit blutigrothen Wunden, das Haupt und die Glieder mit Tüchern umwunden, das blanke Schwert hochgeschwungen in der Faust, unter die entsetzten Gäste stürzt; so bei der Schilderung eines Schwerthiebes des rothen Ritters, eines wahren Uhland'schen Schwabenstreiches (V. 9187—9217); bei der Beschreibung eines regelrecht nach englischer Art geführten Ringkampfes (V. 9276—9315, bei Haupt.) Man kann bei Conrad, Hartmann von der Aue, Fleck u. v. a. häufig die Beobachtung machen, daß gerade dort, wo sich nur eine schwache welsche Anregung nachweisen läßt, die größere Tiefe des deutschen Gemüthes und die naturwüchsigere Kraft und Naivetät der Auffassung und Darstellung desto freier und glänzender sich entfaltet. Abgesehen davon birgt die altfranzösische Epik noch ungehobene Schätze ursprünglich deutschen Eigenthums in Fülle, und es wäre jammerschade, wenn geistlose Sylbenstecherei sich ihrer vorwiegend bemächtigte.

Der Einfluß der nordfranzösischen Lyrik mußte sich natürlich ebenfalls auf unsere Minnesänger geltend machen, und er wird auch seit Wackernagels Beweisführung nicht mehr geleugnet, obschon allerdings noch manche unserer Literaturhistoriker denselben ganz kurz abfertigen, scheu ignoriren oder gar noch immer den Provenzalen die Haupteinwirkung zuschreiben. Die nordfranzösischen Trouvères des 12. und 13. Jahrhunderts Quesne de Bethune, li Chatelain de Coucy, li Roi de Navarre u. a. stehen, was Eleganz, Correctheit und Kraft betrifft, weder den Leistungen der Provenzalen noch selbst den Canzoni von Petrarca nach.

Frankreich war aber im Mittelalter nicht bloß der unerschöpfliche Born, aus dem die Dichter Deutschlands und des übrigen Europa's schöpften; es besaß überhaupt das geistige Uebergewicht, besonders seitdem die Pariser Universität das Centrum der wissenschaftlichen Studien in Europa geworden war. Ihm gehörte die Initiative in den Kreuzzügen, auf denen man fast nur französisch sprach (Maßmann, Ecraclius p. 560), sowie die Schöpfung der gothischen Baukunst, die sich von dort nach England und Deutschland verbreitete, wo sie allerdings in Köln und Straßburg zu ihrer herrlichsten Blüte gelangte. Die ritterliche Courtoisie der französischen Höfe, die zahlreichen Trouvères, deren Chansons de geste selbst nach Island hindrangen, machten in ganz Europa Propaganda für französische Sprache, Sitte und Literatur. So war denn auch ein großer Theil des Ritterwesens ein Vorspiel zu derselben Gallomanie, die in der Perückenzeit unsern Adel ergriff.

Man sprach französisch in Schottland und England, wo es bereits vor der normannischen Eroberung Hofsprache war; in Italien, wo es lange als Sprache der Prosa diente; in Griechenland bis zum Anfange des 14. Jahrhunderts. Die vornehmen deutschen Stände lernten und sprachen dasselbe, nicht etwa erst seit dem westfälischen Frieden, wie oft angegeben wird, sondern schon im 12. Jahrhundert und noch früher. Zugleich begann sich auch die Sprachmengerei zu zeigen. So reimt der Fürst von Anhalt (Manessische Sammlung) hintereinander: proniren, dormiren, den Minnesang chantiren. Adenes li Roi bezeichnet es um 1265 als eine allgemeine Gewohnheit in Deutschland

Que tout li grand signor, li conte, li marchis
Avoient entour aus gent françois tousdis
Pour aprendre françois leurs filles et leurs fils.

Für die deutsche Sitte, französische Erzieher zu halten, bringt Maßmann*) Beweise vom Jahre 937. Wolfram von Eschenbach sagt: Sie lêrten kind franzoys (Willeh. 283. 2). Nach der Lex carolina mußte der deutsche Kaiser französisch verstehen. Isländer kamen seit 1100 nach Frankreich; der schwedische Adel schickte im 12. Jahrhundert seine Söhne nach Paris und Montpellier.**)

Schon im Anfange des 16. Jahrhunderts, zur Zeit des Erasmus, wurde das Französische Diplomatensprache, anfangs neben dem Latein. An der Universität Wittenberg wurde 1572 ein Lehrstuhl für das Französische errichtet; in Leipzig war 1607 Phil. Garnier linguae francicae professor ordinarius. In die Mittelschulen scheint es weit später zugelassen worden sein: es findet sich seit 1670 an den Gymnasien zu Heidelberg und Durlach, seit 1685 in Stuttgart und seit 1706 am Francke'schen Pädagogium in Halle.***)

Im 17. Jahrhunderte begann das Französische die ausschließliche Umgangssprache der höhern Gesellschaft zu werden, zugleich aber auch, durch Frankreichs politisches Uebergewicht und Deutschlands Zerrissenheit begünstigt und hervorgerufen, die französische Sittenverderbnis sich nach Deutschland zu verbreiten. „Bald (nach dem 30jährigen Kriege), sagt Rühs,†) wimmelten alle Höfe von franz. Kammerherren, Kammerdienern, Kammerfrauen, Aufwärterinnen, Zofen, Köchen, Glückfuchern, irrenden Rittern und bald kamen Metzen und Spieler hinzu. Die Erziehung erhielt einen ganz französischen Anstrich. Die Söhne und Töchter deutscher Fürsten plapperten von der Wiege an in einer fremden Zunge. Das Verderben verbreitete sich von den Höfen auf die Hauptstädte, von diesen auf das Land." — „Damals, sagt von Raumer, hatte französische frivole Galanterie und der perfide Servilismus gegen Frankreich schon überhand genommen. Ludwig XIV. und sein verworfenes Hofgesindel galten als höchste Muster der galanten Bildung und wurden nachgeäfft. Die Fürsten wurden auf eine wahrhaft teuflische Weise verführt und sittlich vergiftet."

Es läßt sich jedoch nicht leugnen, daß an der um sich greifenden Sittenverderbnis die Kenntnisnahme der französischen Sprache und Literatur weit geringern Antheil hatte, als die Nachahmungssucht der Deutschen, ihr Verkehr mit den Franzosen und das Beispiel des französischen Hofes, dessen Glanz und üppiges Leben ganze Schaaren deutscher Adeligen nach Paris zog. Wie wenig das Erlernen des Französischen allein auf deutsche Sitte und Gesinnung einzuwirken vermochte, zeigten die preußischen Herrscher vom großen Kurfürsten bis auf Friedrich den Großen. Sie bewahrten ihre echt deutsche Natur, obgleich sie von Jugend auf französisch sprechen gelernt hatten. Selbst der rauhe Friedrich Wilhelm I. bediente sich bei fremden Besuchen der französischen Conversation und ließ auch seine Kinder französisch erziehen, obschon er sonst in seinen vertrauten Abendunterhaltungen, im Verkehr mit den Gliedern seines Hauses oder mit den Gesandten deutscher Mächte streng auf den Gebrauch der heimischen Sprache hielt (Schlosser, Gesch. des 18. Jahrh. 5. Aufl. I. 233). Er war ein ausgemachter Franzosenhasser trotz seines berühmten halbfranzösischen Ausspruches: „Ich stabilire meine Souverainität wie einen rocher de bronze."

Man darf sich nicht wundern, daß bisher, angesichts des entsetzlichen politischen und moralischen Jammers im 17. und 18. Jahrhundert, die meisten unserer Geschichtschreiber und Pädagogen in ihrem gereizten Vaterlandsgefühle dem französischen Einflusse allein die Schuld an jenem Verderben aufbürden und demselben keine einzige gute Seite, keine historische Berechtigung zuerkennen, sowie daraus die schroffsten Nutzanwendungen für die Gegenwart ziehen. Diese Auffassung trat besonders scharf hervor

*) Eraclius, 561. Vgl. außerdem Wilken, Kreuzzüge I. 302.

**) Raumer, Geschichte der Pädagogik. I. 318. — Schwarz, Erziehungslehre. IV. 2. 203.

***) Französisch und Englisch treten als parallele Unterrichtsfächer zuerst 1776 im Philanthropin zu Dessau auf; als facultative Fächer kommen Französisch, Englisch und Italienisch bereits 1725 in einem Zittauer Gymnasialprogramm vor.

†) Histor. Entwicklung ꝛc. S. 174.

zur Zeit, wo Deutschland unter französischem Drucke schmachtete, und gleich nach den Befreiungskriegen. Seitdem hat sich jedoch eine unbefangenere, objectiv richtigere Erkenntnis Bahn gebrochen, welcher namentlich Prof. Dr. Glauning in seiner höchst gediegenen Schrift (Der französische Schulunterricht und das nationale Interesse. Nördlingen 1875), auf Gustav Freytag (Bilder III. 269 ff.) und Honegger (Kritische Geschichte der französischen Cultureinflüsse) sich stützend, Worte leiht. „Man ist gewohnt, sagt er (S. 28), den französischen Einfluß in Deutschland einseitig nur als Quelle und Ursache des Verderbens zu betrachten und ihn für alle Demüthigung nach außen und alle inneren Schäden verantwortlich zu machen; dabei vergißt man, daß derselbe ebenso sehr Folge und Ergebnis der früheren Entwicklung deutscher Verhältnisse war. Offenbar hätte er keine so große Macht in Deutschland gewonnen, wäre ihm dieses als einheitliches, geschlossenes Reich gegenüber gestanden; um aber den wahren Grund der damaligen politischen Zerrissenheit zu finden, muß man bis in die Geschichte des deutschen Mittelalters zurückgehen. Wenn es aber auch feststeht, daß die deutschen Sitten durch das schlimme Beispiel der Franzosen verderbt wurden, muß man doch auch bedenken, von welcher Beschaffenheit der sittliche Zustand des deutschen Volkes vor und insbesondere nach dem 30jährigen Krieg war. Gustav Freytag, der feine Kenner deutschen Volkslebens, schildert ihn in einer für das damalige Geschlecht nicht sehr vortheilhaften Weise. Die von den Vätern ererbten Laster, unmäßiges Trinken und unzähmbare Raufluft, daneben zügellose Sinnlichkeit, endlich der durch einen langen Krieg genährte gewaltthätige Egoismus und die Lust an gefährlichen, rohen Abenteuern — dies waren keine liebenswerthe Eigenschaften. Auch daran ist zu erinnern, daß die Herrschaft Italiens kaum geringer war als die Frankreichs, namentlich in Süddeutschland und am kaiserlichen Hofe zu Wien. Und dazu kam noch der im Stillen wirkende, unheimliche Einfluß der Jesuiten, welche damals an den europäischen Höfen als Beichtväter viel vermochten. Auch hatte der Verkehr mit den Fremden eine sehr schätzenswerthe Seite, die Freytag hervorhebt: „Man hat sich gewöhnt, die geistige Herrschaft Italiens und Frankreichs von Opitz bis Lessing als eine große Calamität zu betrachten. Es ist wahr, sie hat den Deutschen weder Schönheit noch Kraft gebracht. Aber wir sind nicht mehr in der Lage des großen Mannes, welcher vor 100 Jahren den französischen Geschmack bekämpfte. Ihm war Pflicht zu hassen, was der erwachenden Volkskraft hinderlich gegenüberstand. Wir jedoch sollen daneben bedenken, daß dasselbe fremde Wesen die Deutschen vor der äußersten Verwilderung geschützt hat.“ — Die sittlichen Schranken, welche die Willkür des Einzelnen bändigen, waren zerbrochen; da halfen zuerst dürftige, äußerliche, von außen geholte: die Mode, der Respect, die Galanterie, der Geschmack an fremden Feinheiten. Es war eine neue Art der Zucht. „Gnadenvoll hatte also, wie Freytag schön und treffend sagt, das Geschick mit dem Verderben auch das Heilmittel gesandt.“

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nahm die Einwirkung Frankreichs auf Deutschland immer größere Verhältnisse an, obschon auch zugleich durch das tiefere Studium und die Nachahmung der Griechen, Römer und Briten die Emancipation des deutschen Geistes begann. Es sind unwiderlegliche Thatsachen, daß wir zunächst den Encyklopädisten die Befreiung von den Hirngespinnsten des theologischen Fanatismus verdanken, der Deutschland nach byzantinischem Vorgange zu zerrütten drohte; daß die französischen Geschmacksgesetze und pseudoclassischen Muster, obgleich deren Oberherrschaft anfangs das Aufblühen der nationalen Poesie zu hemmen schien, doch zuerst das Gefühl für Formenschönheit weckten und so die französischen Aesthetiker und Dichter keinen geringen Antheil an dem wachsenden Geschmacke für die altclassischen Vorbilder der Dichtkunst hatten; daß endlich überhaupt die meisten unserer großen Männer jener Zeit bei den Franzosen in die Schule giengen, bevor sie an der Hand der Alten und der Briten sich davon losmachten und nationale Werke schufen. Es scheint merkwürdig, ist aber auch psychologisch zu erklären, daß gerade die gründlichsten Kenner der französischen Sprache und Literatur am meisten und energischesten für die Hebung und Vervollkomm-

nung der deutschen Sprache, sowie für die echt nationale Gestaltung der Literatur wirkten: so Wieland, der die französischen Bücher zuerst aus der Unterhaltungsliteratur verdrängte,*) Lessing, Diderots Schüler,**) der das deutsche Drama schuf und es von der französischen Geschmacksrichtung befreite; Schiller, der die Griechen durch französische Uebersetzungen kennen lernte und sich fast ganz nach Rousseau und Montesquieu gebildet hatte, bevor er zu Kant und Goethe kam***); Goethe, der nach seinem eigenen Ausspruche den größten Theil seiner Bildung der franz. Literatur verdankte†) und der trotzdem als der vollständigste und vollkommenste Typus des deutschen Geistes dasteht. Es ist namentlich heutzutage angezeigt, hieran wieder zu erinnern, da in dem erbitterten Kampfe, den der neusprachliche Unterricht um eine gedeihliche Existenz an unsern Schulen zu kämpfen hat, wohlmeinende, aber unverständige Pädagogen, trotz der veränderten Zeitlage, fortfahren, den französischen Unterricht vom nationalen Standpuncte aus zu verdächtigen und auf dessen Beschränkung oder gar Beseitigung zu dringen. Manche haben aus meiner früheren Besprechung der socialen Bedeutung der franz. Sprache und des franz. Unterrichtes (Encyklop. 1. Aufl. II. 910—21) ihre Argumente geschöpft, ohne sich deren Widerspruch mit meiner Darstellung des didaktischen Werthes des Französischen — aus den Zeitverhältnissen — erklären zu können. Es ist daher hohe Zeit, dieses Misverständnis zu beseitigen und zugleich das einigen Schwarzsehern infolge der Zunahme des neusprachlichen Unterrichtes drohend erschienene Gespenst eines „Risses" in unserer nationalen Bildung, das Spectre rouge der Altclassiker, in seiner schemenhaften Wesenheit etwas näher zu beleuchten.

Man vergegenwärtige sich noch einmal Deutschlands Lage in den langen, traurigen Jahren nach 1850: unsere politische Zerrissenheit und Ohnmacht, unsere getäuschten Hoffnungen und aussichtslose Zukunft, Frankreichs politisches Uebergewicht, das massenhafte Eindringen französischer Literatur, das Darniederliegen des Unterrichtes in der deutschen Sprache und Literatur selbst in den Grenzprovinzen! Mußte da nicht jeder vaterlandsliebende Schulmann meine Schlußfolgerung ziehen? „Während in Frankreich alles dem deutschen Einflusse entgegenarbeitet und die Schule den deutschen Einfluß auf einzelne Provinzen beschränkt, öffnen wir dem Französischen durch Mode, Verkehr und Literatur alle Thore und sind sogar auf dem Wege, den französischen Unterricht für den gesammten Bürger- und Beamtenstand Deutschlands obligatorisch zu machen. Wenn die Franzosen sich mit dem Wahne tragen, als Spitzen der Civilisation bereits die Weltherrschaft zu besitzen, wenn sie hoffen ihrer Sprache den Continent zu erobern und dann zuletzt den specifisch romanischen Traum der Unité des peuples et des esprits zu realisiren, so haben wir nicht wenig dazu Veranlassung gegeben. Der französische Unterricht kann nach seiner jetzigen, stets steigenden Ausdehnung eine nationale Gefahr für Deutschland werden." (a. a. O. S. 916.) — Diese Gefahr, wenn sie möglich gewesen wäre, hätte in der Schwächung der deutschen Kraft durch Zerrüttung des Nationalbewußtseins bestanden. Aber die Zeitgeschichte bewies bald, was bei allen Culturvölkern eintrifft, daß das Nationalbewußtsein auch im Schlummer, ungeschwächt von fremdländischen Einflüssen, fortlebt und zur Zeit der Prüfung die Naturmächte des Volksgeistes aus ihren Tiefen allgewaltig an das Licht treten. Das Jahr 1870 hat alle jene patriotischen Befürchtungen zerstreut; die Zöglinge der Real- und Bürgerschulen haben denen der Gymnasien in der Bethätigung der begeistertsten Vaterlandsliebe nicht im mindesten nachgestanden; Baden und Württemberg, wo der französische Unterricht in größerem Umfang als an den preußischen Schulen gegeben wird, haben ihren Patriotismus ebenso glänzend wie die übrigen Theile des deutschen Vaterlandes

*) Schlosser, Gesch. des 18. Jahrhunderts. I. 570.

**) Dramaturgie. Vorrede zu Diderots Theater. 2. Ausg. VI. 369.

***) Gödeke, Einleitung zu den Uebersetzungen. Laas, Der deutsche Unterricht. Hettner, Honegger u. a.

†) Wilhelm Meisters Lehrjahre V. 16.

bewiesen; ja Stuttgart, wo das Französische mehr als sonstwo in Deutschland gelernt und gesprochen wird und die Vorlesungen über französische Literatur 2—300 Zuhörer zählen, könnte was reichstreue Gesinnung betrifft, manche andere Städte in Schatten stellen, deren Bevölkerung und Schulen von der vermeintlichen Ansteckung der modernen Sprachstudien und Ideen sich bisher nach Kräften abgesperrt haben. Es ließe sich nach meiner Ueberzeugung durch Zusammenstellung einer Reihe von Beobachtungen und Erfahrungen aus der jüngsten Zeitgeschichte der Inductionsbeweis liefern, daß der altclassische Unterricht durchaus keinen Anspruch darauf machen kann, in höherem Grade als der neusprachliche ein vorurtheilfreies Verständnis der Gegenwart und der heutigen nationalen Bestrebungen und damit eine ungetrübte Vaterlandsliebe zu erzielen. Diese Ueberzeugung hatte ich bereits 1874 (Vorrede zu meiner Polytechnischen Anthologie) ausgesprochen; Prof. Dr. Glauning kam 1875 (a. a. O. S. 40) zu dem Schlusse: „Bezeichnend und lehrreich ist aber, daß gerade in der Periode, wo das deutsche Volksbewußtsein zu seiner glänzendsten und mächtigsten Entfaltung gedieh, der französische Unterricht an deutschen Schulen eine immer mehr wachsende Verbreitung gefunden hat. Man darf annehmen, daß die Kenntnis der französischen Sprache und Literatur, etwa seit dem Jahre 1830, eine tiefere und allgemeinere geworden ist als in den vorigen Jahrhunderten. Und doch — wo hat sie den deutschen Volksgeist beeinträchtigt oder in seiner Erhebung niedergehalten? Man müßte denn behaupten, daß diejenigen, welche einen Theil ihrer geistigen Gabe der französischen Sprache verdanken, an Bethätigung sittlicher Kraft, an Opferfreudigkeit für das Vaterland den Zöglingen des classischen Alterthums nachstehen, eine Behauptung, die durch die Erfahrungen des letzten Krieges entschieden widerlegt würde."

Die Erwägungen des nationalen Interesses bei dem mitten im Leben stehenden französischen Unterricht spitzen sich gegenwärtig, um es gerade heraus zu sagen, zu der kopfzerbrechenden Frage zu: „Wird der französische Unterricht ein Umsichgreifen republicanischer Ideen und Bestrebungen veranlassen?" eine Frage, welche ihrer Wichtigkeit wegen nach allen Seiten hin und ausführlicher, als es hier geschehen kann, besprochen zu werden verdient. Prof. Dr. Glauning hat sie sich in seiner eben citirten Schrift nicht gestellt. Ich habe mich seit 1871 fortwährend damit beschäftigt und will meine darüber gewonnenen Ueberzeugungen ohne Rückhalt mittheilen.

Zuvörderst muß ich bemerken, daß wenn jene Frage bejaht werden müßte, wenn es also feststände, daß der französische Unterricht in erheblicher Weise dazu mitwirkte, für Deutschland das Loos so vieler romanischen Staaten: — eine anarchische Republik — herbeizuführen, jeder vaterlandsliebende Schulmann auf dessen Abschaffung an den meisten Gymnasien und möglichste Beschränkung an den übrigen Schulen dringen würde. Die Nachtheile könnten gegenüber dem drohenden Untergange der Nationalität und der durch letztere bedingten deutschen Cultur durchaus nicht in Anschlag kommen. Aber jene Frage muß entschieden verneint werden.

Weshalb fällt es niemanden ein, in Betreff des altclassischen Unterrichtes, der doch zwei ganz republicanische Literaturen ausbeutet, jene Frage zu stellen? Und doch sind durch das Studium derselben Montesquieu, Rousseau und viele andere Franzosen moderne Spartaner geworden; aus Plato's Phantasie-Republik haben alle nachfolgenden Utopisten: Thomas Morus, Campanella, Baco, Fenelon, Mably, Saint-Pierre, Baboeuf ꝛc. ihre Ideale geschöpft, und alle französischen Revolutionen sahen Versuche zu deren Verwirklichung. Die Redner der gesetzgebenden Versammlung und des Conventes citirten täglich die Beispiele eines Brutus, Cato, Gracchus, Aristides u. s. w., mit deren Namen sich patriotische Schuster und Schneider schmückten; selbst die antike Tracht fand Eingang. Tragen die altclassischen Studien die Schuld daran, so hat auch weiland Abbé Gaume mit seinem lächerlichen Kreuzzuge dagegen (le Ver rongeur) Recht; sie müßen aus den Schulen verbannt werden. Es ist unnöthig, die höchst harmlose Beschäftigung mit den griechischen und römischen Republicanern an unsern Schulen

gegen Angriffe wie die des Abbé (jetzigen Bischofs) Gaume, der natürlich auch in Deutschland seine Nachtreter haben mußte, in Schutz zu nehmen; sie entsprangen aus dem Kampfe um die sogenannte Unterrichtsfreiheit, wodurch die bekannte kirchliche Partei den gesammten Jugendunterricht und damit die geistige und politische Leitung der Nation in die Hände zu bekommen und deren Direction in das Land, wo die Orangen wachsen, zu verlegen gedachte.

Es läßt sich nicht verkennen, daß die gegenwärtige Geistesverfassung Frankreichs eine Gefahr für Deutschland, ja für Europa werden kann. In dem erbitterten Kampfe der schwarzen Internationale mit dem Liberalismus, der sich dort immer mehr zur rothen Internationale verschärft, werden allmählich alle historischen Grundlagen der socialen Welt untergraben; der unausbleibliche Entscheidungskampf der beiden Extreme könnte auch Deutschland durch den Zusammensturz Frankreichs erschüttern. Nach genauer Einsicht einer ganzen Reihe von französischen Werken aus neuester Zeit über die historischen und ethischen Bestandtheile des Katholicismus glaube ich, daß bevor zwanzig Jahre vergangen sind, nicht nur der Katholicismus, sondern das Christenthum selbst unter den gebildeten liberalen Franzosen den letzten Boden verloren haben wird. In ihrem fürchterlichen Hasse zerstören jene um die Herrschaft ringenden Parteien die sittlichen Grundpfeiler ihrer Nation; die eine will Frankreich zum Spielballe eines entsetzlichen geistigen Despotismus machen, die andere will gegenwärtig, da sie eine vernünftige Religion nicht haben kann oder suchen mag, alles Christenthum vernichten und greift blindlings nach allen Waffen. (Ich erinnere Kenner an die neueste Ausbeutung der orientalischen Studien zu diesem Zwecke!) Vergebens hat der edle Graf Gasparin (La France, nos fautes, nos périls, notre avenir. P. 1872) auf Grund der Erfahrungen aus dem letzten Kriege nachgewiesen, daß die „Völker der Bibel" d. h. die Völker welche nach freier Ueberzeugung auf den Grundlagen der sittlichen Wahrheiten des Christenthums ihr nationales Leben mit seinen Gestaltungen des individuellen aufgebaut haben, allein wahrhaft lebensfähig sind und eine Zukunft haben.*) Ohne zu bedenken, daß eine Nation, welcher das sittlich-religiöse Bewußtsein mit seiner historischen Wurzel ausgerissen ist, in Atome zerfallen muß, setzen die Vorkämpfer des Radicalismus ihr Zerstörungswerk fort und schleudern demjenigen, welcher sie besorgt fragt, durch welchen Ersatz sie denn einen sittlich-religiösen Neubau zu bewerkstelligen gedächten, die Antwort zu: „Je vous délivre d'une bête féroce, et vous me demandez avec quoi je la remplace?" — Wir wissen, daß es in Frankreich soweit kommen mußte.

Die heutige franz. Literatur als Ausdruck dieser Kämpfe trägt denselben doppelten Character. Auf der einen Seite sind über fünf Sechstel aller in Frankreich erscheinenden Schriften dem Interesse einer rücksichtslosen Hierarchie und der Verbreitung eines Aberglaubens gewidmet, welcher durch zahllose Absurditäten und Ungeheuerlichkeiten das Mittelalter weit überbietet,**) auf der andern Seite die ingrimmigste Polemik gegen das Christenthum und eine ebenso raffinirte als mit unleugbarem Talente geleitete Propaganda für die republicanischen Ideen. Wir fragen uns nun: Ist ein Hinüberströmen beider Richtungen nach Deutschland zu befürchten? Welche Stellung nimmt der französische Unterricht zu denselben ein und wird er davon influenzirt werden?

Was die erste Frage betrifft, so weiß jeder, daß die trüben Wasser der schwarzen Internationale schon längst nach Deutschland übergeflossen sind und dieselben Erscheinungen wie im unglücklichen Frankreich aus den untern Volksschichten an die Oberfläche treiben; es war in einem Theile unseres Volkes leider keine Reactionskraft dagegen, kein hinlänglich erstarktes Nationalbewußtsein als Schutzwehr vorhanden, und es

*) Besonders lehrreich ist im 2. Bde. der Abschnitt l'Avenir IIIme partie, II. le Relèvement, 3 u. 4. les Pays de la Bible.

**) Wer sich von der unglaublichen Ausbreitung des Aberglaubens in Frankreich überzeugen will, lese das culturhistorisch wichtige Werkchen von Parfait: l'Arsenal de la dévotion. Paris, G. Decaux 1876. 3 Frcs. Die Extreme der Reaction dagegen müßen jedem natürlich erscheinen.

wird noch einer Arbeit von Jahrzehnten bedürfen, um eine solche zu errichten. Ganz anders verhält es sich auf der entgegengesetzten Seite. In Deutschland haben republicanische Ideen immer nur durch verrottete Verhältnisse sporadisch Wurzel fassen können; das Volk ist seit Jahrtausenden monarchisch, seinen angestammten Fürsten treu ergeben, und hat diese Treue so oft und so glänzend bewiesen, daß kein Zweifel, keine Bedenklichkeit für die Zukunft Platz greifen kann. Nach Jahrhunderte langer Arbeit hat sich der nationale Krystallisationsproceß durch die Errichtung des deutschen Kaiserthums vollzogen; das Nationalbewußtsein und der Nationalstolz stehen jetzt auf dem festen Boden der Wirklichkeit. Jeder, der etwas von Geschichte versteht, wird diese beiden für mächtiger halten, als alle republicanischen Ideen der Nachbarn. Wie in England trotz der Vertrautheit mit der französischen Literatur, trotz der engen Handels- und Verkehrsbeziehungen mit Frankreich und Amerika, ebenso bleiben die republikanischen Ideen fast ohne Einfluß auf die gebildeten deutschen Volksclassen, welche augenscheinlich von den französischen Anschauungen sich abwenden und immer mehr englische Bahnen einzuschlagen beginnen. Die Deutschen werden wie die Engländer in der von den romanischen Völkern erstrebten republicanischen „Einheit der Völker" den Untergang der Nationalitäten erkennen, und einem Hirngespinnste fremd bleiben, welches, indem es die individuelle Entwicklung der einzelnen Glieder der Menschheit hemmt und verkehrt, den allgemeinen Fortschritt der Humanität in Frage stellt. Die Ueberzeugung, daß die Form der Republik für große Culturstaaten die allerungeeignetste ist, kann man als die der gesammten deutschen Gelehrtenwelt und der Gebildeten überhaupt bezeichnen und dieselbe wird sich um so mehr befestigen, je genauer die socialen Verhältnisse der heutigen großen Republiken (Nordamerika inbegriffen) bekannt werden, denen ohne Ausnahme entweder Bürgerkrieg und Revolution oder das Loos stummer vaticanischer Provinzen bevorsteht.

Aus diesen Gründen, und da das ganze deutsche Unterrichtswesen definitiv eine Bahn beschritten hat, auf welcher es ausschließlich für die eigenen nationalen Interessen arbeitet, denen auch der französische Unterricht vollständig dienstbar gemacht werden kann, steht nicht zu befürchten, daß die Pflege der französischen Sprache und Literatur an unsern Schulen der Verbreitung antinationaler Ideen und Bestrebungen Vorschub leisten würde.

Ist aber nicht der große Umfang, welchen der französische Unterricht an so vielen unserer Schulen gewonnen hat, von nationalem Standpuncte aus bedenklich? Ist eine Beschränkung desselben angezeigt?

Diese Fragen sind nicht bloß Lebensfragen für unsere Real-, Bürger-, Gewerbe- und Handelsschulen, sie gewinnen auch eine ungeahnte Bedeutsamkeit, wenn man berücksichtigt, daß Deutschland durch seine gegenwärtige Weltstellung und durch den tödtlichen internationalen Wettkampf in Industrie, Handel und Wissenschaft zu einer ausgebreiteten kosmopolitischen Ausbeutung der fremdländischen Literaturen gezwungen ist. Ein einziger unbesonnener Misgriff in der Organisation der neusprachlichen Studien könnte unabsehbare Folgen haben.

Es ist nun nichts leichter, als zur Bejahung jener beiden Fragen einige Argumente oder vielmehr Gemeinplätze zusammenzuraffen, welchen jedoch nur eine oberflächliche Beobachtung eine scheinbare Berechtigung verleihen könnte. Der Chauvinismus, zu dem in schlimmen Zeiten nicht die schlechtesten Patrioten geneigt zu sein pflegen, hat bekanntlich mehrere in Cours gesetzt. Das Hauptargument liefert Palm (Bemerkungen über Zweck, Lehrmittel ꝛc. des Gymnasiums; in Mützell. Zeitschrift. 1850, S. 602). „Wir sind schon einmal in unserer Literatur Nachtreter und Nachäffer der Franzosen und Engländer gewesen (hat nicht geschadet), wie wir sogar schon einmal auf dem Wege gewesen sind, dem französischen Wesen die Selbständigkeit unserer ganzen innern (??) und äußern Bildung Preis zu geben; dieselbe, ja noch größere Gefahr würde uns drohen, wenn die gesammte Jugend, welche dermaleinst die Trägerin und Erhalterin der nationalen Geistescultur sein soll, methodisch angeleitet würde, ihren Geist an den

so leicht einzusaugenden Ideen fremder Nationen groß zu ziehen und mit den Principien ihrer Gesittung zu füllen." — Genau betrachtet setzt diese in allen Theilen verkehrte Auffassung einen Unterricht voraus, der methodisch und von unten auf nicht vorzugsweise die Kenntnisnahme der französischen Sprache bezweckt, sondern die Geistesbildung unserer Jugend nach den literarischen, philosophischen, politischen und religiösen Ideen Frankreichs und auf Grundlage der sittlichen Principien ihrer Literatur, — ein Ziel, welches unsern Schulen so fern liegt wie die Auffindung der Quadratur des Kreises. Jene Befürchtung beruht zum Theil in einer mit den heutigen Fortschritten der Ethnographie immer mehr veraltenden Auffassung des Wesens der gegenseitigen Influenzirung der Culturvölker. Es tritt nämlich, wie ich schon früher andeutete, immer deutlicher die wissenschaftliche Erfahrung an das Licht, daß eine Nation, und die deutsche im höchsten Grade, ein Individuum ist, welches wie eine Pflanze alle von außen kommenden Nahrungsstoffe innerlich verarbeitet und assimilirt, ohne seinen eigenthümlich ausgeprägten Charakter zu verlieren. So wird denn, man möchte sagen durch ein Naturgesetz, auf deutschem Boden alles Ausländische germanisch und muß sich, wenn es nicht schon eine tiefere Stammverwandschaft besitzt, eine durchgreifende Umgestaltung gefallen lassen; Nicht-Assimilirbares bleibt für das geistige Leben wirkungslos oder wird als feindliches Element ausgestoßen. Ebenso verhält es sich in Frankreich mit den seit den Freiheitskriegen allseits einströmenden deutschen Elementen; sie haben Assimilation oder Gleichgültigkeit und Ausstoßung erfahren. Die Hegel'sche Philosophie und unsere pantheistische Dichterfraction haben dort keinen Raum gewonnen.

Wir lassen uns leider, wie schon Lessing sagte, über viele Verkehrtheiten erst vom Auslande belehren, und so dürfte denn eine Hinweisung auf die gründliche Untersuchung eines der tüchtigsten französischen Gelehrten über die Bilanz der französischen Einflüsse auf das heutige Deutschland hier ganz an der Stelle sein und zur Zerstreuung einiger Nebel beitragen. J. Matter, Generalinspector der Universität, der deutschen Gelehrtenwelt durch eine Reihe gediegener historischer Werke, namentlich durch seine Geschichte des Gnosticismus und seine Geschichte der alexandrin. Schule bekannt, schrieb kurz vor der letzten Revolution De l'état moral, polit. et littéraire de l'Allemagne 2. vol. Er war dazu um so besser befähigt, da er in Deutschland seine Studien gemacht und längere Zeit dort gelebt hatte. Das Ergebnis seiner Forschungen ist kurz folgendes: „Will man eine richtige Vorstellung von der Einwirkung Frankreichs auf Deutschland erhalten, so darf man sich nicht von der unbestrittenen, aber leicht irreführenden Erfahrung, daß die Deutschen in der ausgedehntesten Weise die französische Sprache und Literatur kennen und studiren, zu vorschnellen Schlüssen verleiten lassen, sondern muß vor allen den Gebrauch, den sie von unserer Literatur machen, in genauere Erwägung ziehen. Die Deutschen nehmen zunächst Kenntnis von allen exactwissenschaftlichen, geographischen, ethnographischen, naturwissenschaftlichen, archäologischen, kunstgeschichtlichen und sprachwissenschaftlichen Werken, die in Frankreich erscheinen, und zwar zu gleicher Zeit mit den Franzosen selbst. Die Arbeiten unserer besten Publicisten, Juristen, Economisten u. s. w. sind ihnen ebenfalls bekannt; was über Handel, Industrie und polytechnische Wissenschaften erscheint, wird sofort gelesen und wenn es von Nutzen sein kann, übersetzt. Unsere Unterhaltungsschriften, unsere Dramen sind jenseits des Rheines so bekannt wie zu Paris. Alles dieses beweist nichts anders, als daß Deutschland uns zu seinem eigenen Nutzen und Vergnügen ausbeutet. Sobald es sich dagegen um philosophische, ästhetische, politische, moralische und selbst religiöse Principien und Systeme handelt, stößt es uns zurück. L'Allemagne nous repousse parce qu'elle n'a pas foi dans notre science et qu'elle ne nous reconnaît pas comme autorité dans le domaine de la spéculation. Elle nous accorde la perspicacité et la clarté, l'élévation et la subtilité de la pensée; mais elle nous en conteste la gravité, la profondeur, l'étendue, la fécondité. L'Allemagne ne veut pas de nos doctrines, dès qu'il s'agit d'une matière un peu grave, d'une question de littérature, de morale, de politique, de religion, de philosophie. C'est chez elle une chose d'instinct, d'in-

stinct général et profond, à ce point qu'elle n'a pas même besoin de prendre un parti. Cela va de soi. Or c'est là ce qui est significatif. Nos voisins veulent bien nous lire avec quelque empressement quand nous les amusons, et savoir en général ce qui se passe chez nous, mais ils ne veulent ni de nos goûts ni de nos opinions, et ne veulent subir en rien notre ascendant, notre autorité. Pour tout ce qui est doctrine et conviction, c'est-à-dire tout ce qui constitue le génie et la gloire d'une nation, l'Allemagne ne consulte qu'elle seule; elle se réserve seule la garde et la conduite de ce qui fait sa vie intellectuelle et son indépendance morale. — Für die Richtigkeit dieser Beobachtungen liefern die vorhergehenden Seiten Belege genug aus früherer Zeit; in der Gegenwart wird man sie ebenfalls finden. Die ganze moderne französische Philosophie ist ohne Einwirkung auf Deutschland geblieben, und nur Taine, dessen Denkweise und inductive Methode uns und den Engländern mehr verwandt ist als seinen französischen Vorgängern, wird noch eine solche ausüben. Victor Hugo hat einige unserer Dichter angeregt; aber wie himmelweit verschieden von ihm sind Freiligrath, Gaudy u. a.? P. Lindau mag noch so hübsch über Alfred de Musset schreiben, ein deutscher Dichter, der dessen Typen reproduciren wollte, würde Fiasco machen: der Deutsche faßt die Liebe und die Ehe viel zu idealsittlich auf, um der geistreichen Liederlichkeit Geschmack abzugewinnen, weshalb ein Musset als Lieblingsdichter ebenso unmöglich in Deutschland ist, wie ein Scheffel, ein Hamerling in Frankreich. In der Poesie, dem Ausdruck der fühlenden Seele des Volkes, kann der französische Einfluß auch künftighin immer nur an der Oberfläche haften, nie so dauernd und tiefgreifend werden wie der englische und der orientalische.

Zu diesen Erwägungen treten noch folgende: Die jetzige politische Gestaltung der deutschen Nation ist als Ergebnis einer durch Jahrhunderte fortschreitenden Entwicklung des Nationalbewußtseins, als Product einer langsamen und mühevollen Arbeit aller nationalen Kräfte keine vorübergehende Zusammenfügung, sondern ein historisches Werk, welches keine Menschenmacht mehr zu zerstören im Stande ist. Vierzig Millionen Deutsche haben sich nun einmal zusammengefunden und Schulter an Schulter die glänzendsten Thaten der Geschichte verrichtet; sie lassen sich nicht mehr auseinanderreißen; sie werden im Nothfalle die nationale Einheit festhalten wie jener Grieche bei Wilhelm Müller sein Boot mit den Zähnen, als ihm beide Hände abgehauen wurden! Es läßt sich fast mathematisch beweisen, daß durch die Nöthigungen, sowohl der so mühsam errungenen Einheit, als auch der gewonnenen, großartigen Weltstellung von nun an alle geistigen Spannkräfte der germanischen Welt erst recht sich offenbaren und die deutschen Charaktereigenschaften zu ihrer vollen Ausprägung gelangen werden, wie sich Aehnliches bei den Engländern seit der Königin Elisabeth gezeigt hat.

Das Ergebnis der ganzen vorhergehenden Auseinandersetzung fasse ich demnach in dem Satze zusammen: Deutschland hat von französischen Einflüssen für seine Geistesbildung und nationalen Interessen nichts zu befürchten; es kann also darin kein Grund gefunden werden, den großen Umfang des französischen Unterrichts an vielen Schulen zu beschränken. — Wir werden sehen, daß eine tüchtige Pflege dieses Unterrichts selbst eine unabweisbare Nothwendigkeit ist.

Damit ist auch der Schreckenspopanz von einem „Risse" in unserer nationalen Bildung und Erziehung aus dem Wege geschafft! Die Einheit des nationalen Denkens und Fühlens bleibt an den Real-, Bürger-, Gewerbe- und Handelsschulen in derselben vollen Integrität bestehen, wie an den Gymnasien, welche hie und da noch ein Privilegium darauf zu haben wähnen. Ja, die ersteren Schulen stehen den Gymnasien darin um so weniger nach, da sie dem deutschen Unterricht größern Raum geben und derselbe sich daher weit mehr zum Triebrade der übrigen Disciplinen machen läßt. Die Einheit des nationalen Denkens und Fühlens bleibt gesichert, wenn einerseits der gemeinsame Unterbau aller höhern Schulen, die Elementarschule, nur nationalen Zwecken dienstbar gemacht und allen confessionellen Zwist befördernden Bestrebungen und Ein-

wirkungen definitiv entzogen wird, andrerseits aber auch keine höhere Schule künftig Existenzberechtigung erhält, wenn sie nicht für die nationalen Interessen die vollständigste Garantie bietet. Gewährt sie eine solche, so mag sie jedweden Namen und Charakter tragen, sie wird der nationalen Einheit der Gesinnung nicht schaden.

Der drohende „Riß" ist eine leere Abstraction, der man nur durch Vorenthaltungen der den Realschulen zur Existenz nöthigen Mittel und Berechtigungen ein künstliches Dasein geben könnte. Es ist zu verwundern, daß Professor E. Laas, der doch alles Zeug dazu besitzt und eine Reihe gemeinschädlicher Abstractions-Seifenblasen, z. B. die der sogenannten Concentration des Wissens,*) die verkehrten Vorstellungen über allgemeine Bildungsanstalten u. a. so gründlich in ihrem Nichts erkannt hat, aus dieser Sackgasse nicht herauskommen will, und Gallenkamp hat Recht, wenn er, wie Laas sagt, über seine unbegründeten Besorgnisse lächelt. Die polytechnischen Schulen bilden doch den Universitäten gegenüber eine ganze Reihe achtunggebietender wissenschaftlicher Bauten, und kein Mensch in Deutschland hat deswegen über Spaltung der Nationalbildung Wehe geschrieen; höchstens die bekannten schwarzen Reichsfeinde haben einen „Riß" dadurch gefürchtet; allerdings mit Recht. Wären diese Schulen durch „Einheitsuniversitäten" unterdrückt, den Real-, Gewerbe- und Handelsschulen durch die Gymnasien die Existenz unmöglich gemacht worden, so würden wir jetzt mit Milliarden in Industrie und Handel den Engländern und Franzosen tributpflichtig sein (wir ständen noch hinter Portugal zurück).

Weg mit den Abstractionen! Stellen wir uns auf den Boden der Wirklichkeit! Deutschlands Unabhängigkeit hängt davon ab, daß es einerseits seine geistige und wissenschaftliche Weltstellung behauptet, andrerseits seine materielle, die sich aus Wehrkraft, Industrie und Handel zusammensetzt. Alle diese Factoren der nationalen Kraft und Arbeit bedingen einander und sind unzertrennlich; sie durchströmen, unterstützen und beleben sich gegenseitig, dergestalt daß bei gesunden Zuständen auf allen Gebieten des nationalen Lebens ein gleichmäßiger Fortschritt stattfindet, dagegen eine krankhafte Circulationsstockung, ein Stillstand und Rückschritt eintritt, sobald irgend ein Glied des Gesammtorganismus dessen Kräfte einseitig absorbirt. Die Wissenschaft darf ebensowenig alle nationalen Kräfte an sich saugen und einseitig ausbeuten, wie Industrie und Handel. Wenn heute 180 Millionen Hindus einer Handvoll von Ausländern unterworfen sind, so verdanken sie diese politische Ohnmacht der Gewaltherrschaft einer einzelnen Wissenschaft, der Theologie der Brahmanen. Eine Nation, deren ganzes geistiges Leben von Archäologen und Grammatikern beherrscht würde, müßte rasch einem ähnlichen Schicksale entgegen gehen, denn der Rückgang der polytechnischen Wissenschaften würde bei aller Blüte der Philologie ihre ganze industrielle Thätigkeit und damit auch den Handel und die Wehrkraft lähmen.

Sind dieses unwiderlegliche Wahrheiten, so werden die sich daraus für die Organisation unserer Schulen ergebenden Forderungen ebenso unabweisbar. Die Aufgabe ist: die nationale Arbeit auf allen einzelnen Gebieten **gleichmäßig** zur größten Höhe und Vollendung zu bringen; es ist daher die äußere Sphäre der nothwendig verschiedenartigen, zu diesem Zwecke dienenden Unterrichtsanstalten jedesmal nach den wirklichen Bedürfnissen des nationalen Lebens und in richtigem Verhältnisse zu der internationalen Stellung Deutschlands zu bestimmen. Wir haben ein glänzendes Beispiel der Verwirklichung dieser Aufgabe auf einem einzelnen Gebiete vor uns. Unser Militärwesen hat seine bewunderte Vollkommenheit nur dadurch erlangt, daß es durch Entwicklung eines ganzen Systems von Schulen und Uebungsanstalten wissenschaftlich und praktisch zur höchsten Höhe der Specialität sich emporgearbeitet hat und auf diesem Wege selbständig weiter schreiten kann. Welches Unheil wäre über Deutschland gekommen, wenn durch Geschrei über den dadurch in der Nationalerziehung drohenden „Riß" von Seiten blinder Theoretiker die Entwicklung unserer militärischen Bildung gehemmt

*) Laas, Gymnasium und Realschule. Berlin 1875. Seite 39 und 89—90.

worden wäre! Es verhält sich aber ganz genau ebenso mit allen übrigen Zweigen der nationalen Gesammterziehung: die Verkümmerung jedes Einzelnen bringt dem Ganzen Gefahr. Höchste Ausbildung aller, nicht einzelner Specialitäten ausschließlich, ist gerade der Centralstellung Deutschlands wegen, eine nationale Nothwendigkeit und damit das Gesetz der Arbeitstheilung gegeben. Ist denn nicht, wie unser Militärwesen, so auch unsere classische Philologie mit ihrem ganzen Organismus besonderer Unterrichtsanstalten vom Progymnasium bis zum philologischen Seminar eine Specialität, durch welche wir die Herrschaft über die Sprachwissenschaft in Europa erlangt haben? Es wird kein patriotischer Deutscher daran denken, die Qualität unserer altphilologischen Leistungen herabzudrücken, vielmehr bedacht sein, sie noch erhöhen zu helfen, und wenn z. B. Fachmänner wie Bonitz 7 statt 6 Stunden Griechisch für jede Gymnasialclasse verlangen, dieselben bewilligen. Eine andere Frage ist allerdings die nach dem äußern Umfange dieser Studien, d. h. nach der Zahl der Schulen und Berufsclassen, welche sie bedürfen.

Wenn aber die classische Philologie als geistiger Mittelpunct der ganzen Alterthumswissenschaft bei uns einer außerordentlich ausgedehnten Pflege sich erfreut, so ist es eine gefährliche Verblendung, der Kenntnisnahme der modernen Welt, die sich unter industriellen Culturvölkern stets zu einer Verwerthung derselben für nationale Zwecke gestalten muß, ihren geistigen Kern und Hebel, das Studium der modernen Sprachen, in einer Weise zu schmälern und zu verkümmern, die keine gedeihliche, der Weltstellung Deutschlands entsprechende Ausgestaltung derselben aufkommen läßt. Wenn es feststeht — und nur blöde Pedanterei könnte es bezweifeln —, daß das deutsche Reich, unter Gefahr seine Selbständigkeit zu verlieren, gezwungen ist, die ganze literarische und polytechnische Production Europa's kennen zu lernen und auszubeuten, und zwar gleichzeitig und ebenso schnell wie die producirenden Culturvölker selbst, so dürfte es wohl die höchste Zeit sein, das Studium der modernen Sprachen aus den Windeln zu heben, die es noch überall in Deutschland umschnüren, und dasselbe zu seiner unentbehrlichen Mitwirkung an unserer großen Culturaufgabe besser und umfassender zu befähigen als es bisher geschehen ist.

Wegen der hohen Wichtigkeit der Sache gestatte man mir noch einige Bemerkungen. Die größte Gefahr für Deutschland liegt darin, daß wir, vom Rausche des Ruhmes befangen, unsere bisherigen Gegner verachten und in eitler Selbstbespiegelung die Hände in den Schoß legen, statt uns durch energische Männer zu doppelter Thätigkeit anspornen zu lassen. In Frankreich wiederholt sich, was in Deutschland nach Jena eintrat, als Fichte uns fuchtelte: die ohnehin fleißige und strebsame Nation arbeitet auf allen wissenschaftlichen und industriellen Gebieten mit einem Eifer und einem Erfolge, welche jedem patriotischen Deutschen die höchste Besorgnis für die Behauptung unserer Stellung einflößen muß. Von vielen nur ein Beispiel. Die Geographie hat sich bekanntlich zu einer colossalen Wissenschaft entwickelt und wir sind darin bis jetzt den Franzosen und selbst den Engländern überlegen geblieben; Petermann ist immer noch die erste Auctorität in Europa. Gegenwärtig wird aber nicht bloß an allen französischen Schulen mit dem größten Fleiße Geographie getrieben (mehr als an unseren Gymnasien), sondern es haben sich auch bereits in 25 größeren Städten geographische Gesellschaften gebildet, die mit der Pariser Gesellschaft correspondiren und ganz wie unsere naturwissenschaftlichen Gesellschaften, deren es auch eine große Anzahl giebt, organisirt sind. Die Société de géographie commerciale zu Bordeaux zählt 600 Mitglieder ohne die Correspondenten; sie hat 1876 eine geographische und ethnographische Ausstellung eröffnet. Die jetzt erscheinende Revue de géographie hat über 120 Mitarbeiter in allen Weltgegenden und hat schon tüchtige Arbeiten gebracht. Der Aufsatz von Monin: La Longueur du méridien d'après Ératosthène (April 1877) würde z. B. selbst Petermanns Mittheilungen zieren. Ebenso wird in allen übrigen Fächern gearbeitet. Frankreich hat 1876 nicht weniger als 26 Missions scientifiques, worunter allein 6 nach Asien, entsendet! — Man vergesse nicht, daß, wie Virchow auf der Versammlung der Natur-

forscher und Aerzte zu Rostock am 20. Sept. 1871 nachwies, die gesammte deutsche Naturwissenschaft bis 1830 in französischer Abhängigkeit stand und mit seltenen Ausnahmen französischen Ursprungs (durch Uebersetzung und Bearbeitung) war. Dieses Verhältnis müßte sicherlich wiederkehren, wenn wir das Uebergewicht unserer Studien auf Seiten der Archäologie und der alten Philologie ließen, statt ein allen ersprießliches Gleichgewicht herzustellen. Noch hat Deutschland die Oberherrschaft in allen wissenschaftlichen Dingen; selbst die Franzosen erkennen dieses an. So sagt der Decan der Lyoner Facultät, A. Heinrich (Histoire de la littér. allem. 1873. III. 470): „Wenn man sich von dem belletristischen Gebiete zur wissenschaftlichen Welt wendet und die durch zahllose Arbeiten aller Art sich kundgebende rastlose Thätigkeit der deutschen Gelehrten überschaut und dazu die unabläßige Arbeit der in gleicher Richtung thätigen Presse rechnet, so wird man so zu sagen entsetzt über die Masse der geistigen Streitkräfte, über welche Deutschland verfügt. Es scheint, als sehe man Deutschland in der geistigen Welt wie auf den Schlachtfeldern unermeßliche Linien von Soldaten aufreihen, um unter der Ueberzahl der Streiter alle mit ihm wetteifernden Nationen zu zermalmen." — Gottlob, daß es noch so ist; sehen wir aber zu, daß uns im Geisterkampfe eine mangelhafte Specialwaffe, ein jämmerlicher Train oder eine unpraktische, bloß für das Bureau arbeitende Intendantur nicht wie den Franzosen 1870 unerwartete Niederlagen bereiten.

II. Das Französische und die alte Schule. — Nothwendigkeit eines wissenschaftlichen französischen Unterrichts. — Unsere Altphilologen, welche in der Suprematie und in dem ungeschmälerten Fortbestande der traditionellen classischen Schulbildung allein eine Gewähr für die vaterländischen Interessen erkennen, haben in der Ausbreitung des französischen Unterrichts eine Gefahr erblickt und nicht bloß sich fortwährend gegen jede Erweiterung desselben an den Gymnasien gestemmt, sondern auch, so besagen wenigstens die bittern Incriminationen der Vertreter der modernen Sprachen, das philologische Studium des Französischen lange Zeit auf einer höchst niedrigen Stufe zu halten gewußt. Man darf jedoch nicht vergessen, daß die höchst mangelhafte Entwicklung der modernen Philologie selbst daran Schuld war und Gründe zur Zurücksetzung an die Hand gab, die erst in letzter Zeit ihre Geltung verloren haben. Wie dem auch sei, wir wollen vorurtheilsfrei die Frage untersuchen; was den altclassischen Studien selbst mehr Vortheil bringe, die Ausbildung der modernen Philologie niederzuhalten oder sie zu fördern?

Wenn wir von den unentbehrlichen Beiträgen absehen, welche die romanischen Sprachen zur Kenntnis des Altlateinischen, der Dialekte und der Aussprache, und zur Sichtung des nachclassischen Sprachschatzes liefern und noch zu liefern haben, und selbst die Nothwendigkeit für jeden Kenner des Alterthums, seine Bildung durch Kenntnisnahme einer modernen fremden Sprache und Literatur zu vervollständigen, außerhalb der Erwägung lassen, so liegt eine Förderung der modernen Philologie schon deshalb im Interesse der altclassischen, weil letztere darin eine bedeutende, nicht unnöthige Stütze gegen das Andringen des die Beseitigung der altclassischen Schulstudien fordernden Industrialismus finden kann. Gerade die moderne Philologie ist dazu berufen, den nach dem Urtheile ihrer eignen Vertreter in Misachtung gekommenen classischen Studien einen Theil ihres Einflusses auf das Leben zu erhalten, da sie unwiderleglich nachweist, daß, ohne dieselben als Grundlage zu nehmen, eine wissenschaftliche Behandlung der romanischen Sprachen und speciell der französischen im Unterrichte nicht möglich ist. Für den Bestand des Lateinischen an den Realschulen ist dessen philologische Anwendung auf das Französische eine unabweisbare Nothwendigkeit; soll dessen Stellung nicht als eine aufgedrungene betrachtet und für die Zukunft gesichert werden, so hat es in einem wissenschaftlichen franz. Unterrichte einen Strebepfeiler zu suchen. Damit ist nicht gesagt, daß der so tief in das frisch pulsirende Leben eingreifende franz. Unterricht nach einem abstracten, wissenschaftlichen System construirt werden soll; die wissenschaftliche Behandlung desselben kann und soll, wie wir später nachweisen werden, aus dem Realen selbst

hervorgehen und darauf berechnet sein. Eine genauere Controle der vielen Stimmen gegen das Latein an Realschulen zeigt, daß nicht wenige Lehrer dessen Anwendung bei dem Französischen entweder nicht kennen oder dieselbe höchstens als ein geistloses Etymologisiren auffassen und nun die unausbleiblichen schlechten Erfolge der Sache selbst zur Last legen. Die philologische Pedanterei trägt wohl die Hauptschuld an der gefährdeten Stellung des Lateins und man kann es manchen Vertretern der Realschulen nicht verargen, wenn sie es für einen höchst nachtheiligen Misgriff erklären, in den untern Realclassen die lateinische Formenlehre fast in demselben Umfange wie an Gymnasien vorzunehmen und 7—800 Wörter memoriren zu lassen, bloß um die lateinischen Declinationen mit ihrer den modernen Sprachen gegenüber sehr dürftig erscheinenden logischen Entwicklung dem Gedächtnisse einzuprägen.

Die Frage, ob die Realschulen ohne Nachtheil das Lateinische entbehren können, ist allerdings wissenschaftlich leicht zu verneinen, da das Französische, gediegen und wissenschaftlich gelehrt, das Lateinische zum Unterbau haben muß. Ein solcher kann aber erst in den obern Classen als Stütze genommen werden, wie wir schon früher (1. Aufl. 927 ff.) nachgewiesen haben, und dazu ist ein ausgedehnter latein. Unterricht von unten auf durchaus nicht nöthig, der jetzige Umfang des Französischen an Gymnasien wäre für das Latein an Realschulen beinahe hinreichend.*) Die Leistungen im Französischen unter Lehrern, die nicht als Männer vom Fach, sondern nur nebenbei als Dilettanten zu diesem Unterrichte greifen, sind laute Anklagen. Es hat sich gezeigt, daß sie selbst die so oft obenangestellten praktischen Zwecke nur höchst unvollständig erreichen können, da der Kern der Sprache, Syntax und Synonymik, nur auf wissenschaftlichem Wege zu bewältigen ist. Man bringt es zu einem oberflächlichen Verständnis der Schriftsteller und hie und da zu einem stümperhaften mündlichen Gebrauch der Sprache; wie der französische Aufsatz, der Probierstein des Erzielten beschaffen sein muß, geht daraus hervor, daß den Programmen zufolge manche Lehrer nicht einmal die Titel der Aufsätze in richtigem Französisch zu stellen vermögen. Bekannt sind die zahlreichen Executionen, welche französisch schreibende preußische Real- und Gymnasiallehrer, ja Realschuldirectoren (s. Herrigs Archiv XI. 429), erfahren und welche Beiträge dieselben zu dem fr. Antibarbarus von Barbieux geliefert haben; noch die neueste Zeit bringt Belege dazu. In Betreff der Selbsttäuschungen, worin sich auch Altphilologen über die Schwierigkeiten des Französischen befinden, habe ich bei Prüfungen von künftigen Rectoren merkwürdige Erfahrungen gemacht. In Frankreich war der deutsche Unterricht sehr beschränkt, aber unsere für oberflächlich geltenden Nachbarn stellten im sogenannten Concurse für die Aggregation an die Lehrer des Deutschen so hohe Anforderungen wissenschaftlicher Kenntnisse, daß bei einem ähnlichen Verfahren in Betreff unserer franz. Lehrer der franz. Unterricht schon längst auf eine der deutschen Intelligenz würdige Stufe gehoben worden wäre. Freilich um offen zu sprechen, erheischt das Bedürfnis an Lehrern manchmal Nachsicht von Seiten der Prüfungscommissionen, und die begabteren Köpfe greifen klugerweise nicht leicht zu einem Brodstudium, das auf der Universität unten an steht und für die spätere Zukunft, wenigstens an Gymnasien, kein lohnendes Ziel bietet. Seit 1870 hat der deutsche Unterricht in Frankreich eine bedeutende Ausdehnung gewonnen; es wird an allen höhern Schulen gelehrt und besonders speciell an der Normalschule von Cluny. Eine ministerielle Verfügung vom

*) Wird als Hauptziel des lateinischen Unterrichtes an Realschulen die Befähigung zur Lectüre der lateinische Schriftsteller strenger als es vielfach geschieht, festgehalten, so läßt sich mit geringerer Stundenzahl vieles erreichen. Es muß dann aber der grammatische Lehrstoff (in den untern Classen die Formenlehre, in den übrigen die Syntax) bedeutend beschränkt, vieles dem lexikalischen Erlernen überlassen, der mündliche Unterricht, nicht die papierne Gelehrsamkeit (Pensa, Compositionen, Extemporalia, Aufsätze u. dergl.) in den Vordergrund gestellt und überhaupt die schriftlichen Uebungen aus dem Deutschen in das Lateinische auf ein Minimum reducirt, dagegen die Uebersetzung aus dem Lateinischen in das Deutsche auf allen Stufen zum Gewinne des deutschen Stiles ausgebeutet werden.

30. Nov. 1871 hat als Objecte des Lehrerexamens Goethe, Schiller und Herder bezeichnet. Im Archiv f. n. Sprachen hatte der verdienstvolle Prof. Dr. Herrig bereits 1851 (S. 409 ff.) einen „Beitrag zu der Frage über die Prüfung der Schulamtscandidaten" veröffentlicht, der noch lesenswerthe Bemerkungen enthält. Seitdem durch das „Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamtes" vom 12. Dec. 1866 in Preußen das Studium der modernen Sprachen als wissenschaftliches Fach anerkannt worden war, hätte man ein Aufblühen dieses Studiums erwarten können; aber wie Prof. Dr. Bernhard Schmitz*) sich sehr milde ausdrückt, „die erforderlichen Veranstaltungen auf den Universitäten, um die Studirenden dieses Faches gründlich in dasselbe einzuführen, — haben seither (noch 1872) gefehlt." Ich füge hinzu: an gewißen Universitäten fehlten selbst die Lehrer; und gegenwärtig ist an mehrern ein einziger zugleich mit dem Französischen und Englischen belastet, statt daß man zur wissenschaftlichen Vertretung und Ausbeutung zweier so colossaler Literaturen, wie die französische und englische, und für den anstrengenden Unterricht in zwei lebenden Sprachen, eine Arbeitstheilung hätte eintreten lassen und für beide wenigstens 4—5 Lehrer hätte anstellen sollen. (S. später). Da kann es denn nicht wundern, wenn 1875 Prof. Laas (Gymnasium und Realschule S. 66) in die Jeremiade ausbricht: „Das Französische betreffend ist das A und O aller Klagen, daß es an tüchtigen Lehrern fehlt, welche im Stande sind, ohne zu großen Stundenaufwand (ohne hinreichende Zeit geht's aber nicht!) den Schülern das Nöthige beizubringen. Die Unterrichtsverwaltung wird häufiger als bisher an philologisch tüchtige Lehramtscandidaten behufs eines Studienaufenthaltes in Frankreich Stipendien verleihen müßen. (Als wenn damit dem ganzen Jammer abgeholfen wäre!) Die romanistischen Universitätslehrer scheinen es ja leider auch mehr auf philologische Forscher als auf Lehrer abgesehen zu haben." (Heic Rhodus, heic salta!) — Letzteres ist zu natürlich, da sich nur so die untergeordnete Stellung der Docenten der modernen Sprachen (vermeintlich) aufbalanciren läßt. — Die Remedur? Zunächst muß die Hebung der neusprachlichen Studien durch eine maßgebende, entschiedene und sachgemäße Vertretung in der Unterrichtsverwaltung in die Hand genommen werden; dann werden diese Studien bald einen unserer Weltstellung würdigen und den nationalen Interessen mehr als jetzt entsprechenden Aufschwung nehmen, sowie alle bisherigen Misgriffe und Misstände zugleich mit den letzten Befürchtungen eines „Risses" unter befriedigten Gemüthern verschwinden. Ferner aber verlangt die Zeit, wie sie Forstakademien, Bauern- und Schneiderakademien hervorgebracht hat und zuverläßig noch photographische Akademien, Spectral-Analyse-Akademien u. dgl. erzeugen wird, immer lauter Akademien für neuere Sprachen, welche mit ihrem besondern, allseitig vollständig entwickelten Organismus den Universitäten mit Berechtigungen wie die übrigen Disciplinen einzufügen sein werden. Wir haben bereits in Berlin einen lebenskräftigen Embryo dazu. Die ausgezeichneten Männer, welche diese Schöpfung hervorgerufen und durch ihre Mitwirkung unterhalten haben, verdienen den Dank aller Deutschen. Bis jedoch einmal die Einsicht, daß in solchen Anstalten einer der mächtigsten, unentbehrlichsten Hebel zur Bestehung der entsetzlichen internationalen Concurrenz in Wissenschaft, Industrie und Handel liegt, soweit die alten Nebel verscheucht hat, daß sie ins Leben gerufen werden, muß noch viel Wasser unsere rheinische Pfaffengasse hinabfließen; denn, wie Humboldt sagt, brauchen die Deutschen ja hundert Jahre, um eine Verkehrtheit einzusehen, und hundert, um sie abzustellen. Wie in den meisten Dingen muß uns das Ausland erst vorangehen. — Die nothwendigste Vorbedingung zu einer Hebung der neusprachlichen Studien ist nicht eine Vermehrung der Schulen für den betreffenden Unterricht, sondern zunächst eine Erweiterung des letztern an den Gymnasien, welche philologisch vorgebildete tüchtige Lehrer der modernen Sprachen liefern sollen, ohne diese Berechtigung den Realschulen zu nehmen. Es

*) Die neuesten Fortschritte der franz.-engl. Philologie. Greifswalde 1872.

sprechen dafür die wichtigsten, in jenen Studien selbst liegenden Gründe, deren Besprechung jedoch der Raum dieser Abhandlung nicht gestattet. Sie sind zum Theil schon in den folgenden Besprechungen der wissenschaftlichen Seite des franz. Sprachunterrichtes angegeben. Es könnte dabei für das Französische und Englische eine Arbeitstheilung eintreten, da sich eine beträchtliche Anzahl von Gymnasien finden ließe, an welchen ohne andere als imaginäre Interessen zu beeinträchtigen, die stamm- und geistesverwandte englische Sprache und Literatur die bisherige Stelle der französischen einnehmen könnte. Der Vorschlag ist schon früher von Scheibert in seinem ausgezeichneten Werke: „Das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule, Berlin 1848", angedeutet worden und er verdient gewiß Erwägung;*) auch schon weil er ein sicheres Mittel bietet, der unnöthigen Ausdehnung des Französischen zuvorzukommen. An den Gymnasien jedoch, wo Französisch gelehrt wird, muß dasselbe neben der wissenschaftlichen Behandlung einen Umfang an Unterrichtsstunden erhalten, wie er für eine moderne Sprache, die nicht bloß in Büchern verstanden, sondern auch im Leben gesprochen und geschrieben werden soll, nothwendig ist. Alle andern Palliativmittel helfen nicht und können höchstens einen Augenblick die Gewissen beschwichtigen. Ich komme nachher darauf zurück. Wenn es so bleibt, wie bisher, und man sich für Gymnasien bloß mit einem oberflächlichen Verständnis leichter franz. Schriftsteller begnügen will, so werden die Gelehrten, Aerzte, Juristen u. s. w., welche mit Gymnasialbildung auf die Universität übertreten, später im Leben diesen Mangel um so lebhafter fühlen, als in den übrigen Ständen die Kenntnis der modernen Culturspracheu zunimmt. Es ist mir von einer Auctorität versichert worden, daß auf wissenschaftlichen Congressen mit Engländern, Franzosen und Italienern die deutschen Gelehrten wegen ihrer Unbeholfenheit im Sprechen des Französischen oder Englischen nicht die Rolle spielen, welche sie sollten, — und deshalb auch spärlich erscheinen. Exempla sunt odiosa. Das wäre für ein großes Culturvolk, welches allen andern ihre wissenschaftliche Grammatik geschrieben hat, nicht besonders rühmlich. Andere Nachtheile sind zu bekannt, als daß es nöthig wäre, sie hier aufzuzählen.

III. Didaktischer Werth der französischen Sprache. Es ist merkwürdig, daß während so viele Deutsche die franz. Literatur mit Leidenschaft treiben und ein Humboldt nach dem Vorgange von Leibnitz und Schlegel französisch geschrieben hat, eine ziemlich geringschätzige Meinung von dem innern Gehalte und didaktischen Werthe der franz. Sprache selbst so allgemein unter uns verbreitet ist, daß alle öffentlichen Gelegenheiten, wo der franz. Unterricht zur Sprache kam, Aeußerungen darüber, namentlich von Seiten der Altphilologen, constatiren lassen, daß sogar eine preuß. Ministerialverfügung vom 24. Oct. 1837 geradezu sagen konnte, die franz. Sprache verdanke ihre Erhebung zu einem Gegenstande des öffentlichen Unterrichts nicht ihrer innern Vortrefflichkeit und der bildenden Kraft ihres Baues. Die traurigen Zustände des französischen Unterrichts können nicht befremden, wenn von Auctoritäten wie Kohlrausch u. a. der franz. Sprache jede „wissenschaftliche oder erziehende Bedeutung für uns, jede Anziehungskraft für die Jugend" abgesprochen wird. Woher kommt diese Auffassung? Sie hat, außer der Unkenntnis der Resultate der heutigen Wissenschaft, zunächst eine historische Quelle: das Auftreten deutscher Patrioten gegen die Gallico-

*) Eine vortreffliche Zusammenstellung der Gründe für die Bevorzugung des Englischen hat Director Brenneke in dem Programm der Colberger Realschule 1853 geliefert. Die Kritik hat jedoch seine dilettantenartige Auffassung der Schwierigkeiten des Französischen scharf gerügt (Herrigs Archiv XV. 106). Ueber denselben Gegenstand sprach er sich in dem Jahresbericht der Realschule zu Posen 1859 noch einmal aus. — (Sollte nicht eine erhöhte Pflege des Englischen in Elsaß-Lothringen angezeigt sein? In Schlesien und Posen wäre es gewiß ebenso angemessen. Bei dem Englischen würde jedenfalls das Hauptgewicht des Unterrichts auf die Kenntnisnahme der Literatur gelegt werden müßen, nicht auf die rein sprachliche Seite. Hierüber lese man die sehr interessante Abhandlung von Oberlehrer Jäßle: Das Englische nach seinen bildenden Elementen verglichen mit dem Französischen. Programm der Realschule zu Chemnitz 1876.)

manie, besonders seit dem Alarmrufe Herders in seinen Briefen zur Beförderung der Humanität 1793. Als Herder die sociale Gefährlichkeit der allgemein einreißenden Nachahmung franz. Hofsitten erkannt hatte, sprach er sich laut dagegen aus und wies darauf hin, daß die sogenannte französische Erziehung der höhern Stände deutsche Gemüther nothwendig misbilden und irre führen müße. Dabei griff er besonders die franz. Sprache an: „Sie läßt die Seele leer von Begriffen oder giebt ihr für die wahren und wesentlichen Beziehungen unseres Vaterlandes falsche Ausdrücke, schiefe Bezeichnungen, fremde Bilder und Affectationen. Aus ihrem Kreise gerückt, muß sie solche, und wäre sie eine Engelssprache, geben. Also ist es gar nicht vermessen zu sagen, daß sie unserer Nation, in den Ständen, wo sie die Erziehung leitete, oder vielmehr die ganze Erziehung war, den Verstand verschroben, das Herz verödet, überhaupt aber die Seele an dem Wesentlichsten leer gelassen hat, was dem Gemüthe Freude an seinem Geschlecht, an seiner Lage, an seinem Berufe giebt." E. M. Arndt, in der Erinnerung an Deutschlands Schmach lebend, wiederholte später dieses Urtheil, er griff die franz. Sprache als „geboren aus der unruhigen eiteln Wirthschaft des wälschen Geistes, voller Trug und Täuschungen des Scheines" an. Herders und Arndts Auffassung schmeichelt ungemein dem deutschen Patriotismus; sie bietet zugleich ein wohlfeiles Mittel, sich den Anschein tiefer Einsicht zu geben, wenn man auch nicht den Anspruch machen darf, auf wissenschaftlichem Wege zu einer Ueberzeugung über das Wesen der franz. Sprache gekommen zu sein; ihre allgemeine Verbreitung ist daher erklärlich. Es thut mir leid, im Dienste der Wahrheit ein nicht unerhebliches Misverständnis darin nachweisen zu müßen. Herder selbst hatte hauptsächlich die franz. Conversationssprache im Sinne, nicht aber die literarische Sprache, denn nicht bloß sagt er in jenen „Briefen" ausdrücklich, daß er die „auswendig gelernten, fremden, armseligen Phraseologien" darunter verstehe, sondern er rühmt auch späterhin den Einfluß der franz. Sprache auf die deutsche, deren „verwirrte Begriffe und dunkle Knäuelsperioden" ihn ärgerten,*) und beklagt es sogar, daß bei so vielen schwülstigen aber gedankenarmen Kanzelrednern ihr Stil gleich von Jugend an sich nach dem Lateinischen gebildet habe. Sicherlich wird kein vernünftiger Mensch etwas gegen Herders Urtheil in dieser Auffassung einzuwenden haben. Man darf jedoch auch hier nicht zu weit gehen und die franz. Sprache überhaupt heruntersetzen, weil sie ein treuer Ausdruck des franz. Nationalcharakters ist. „Wir tadeln," sagt Fuchs (die Roman. Sprachen S. 116), „die romanischen Völker wegen ihres Mangels an Gemüthstiefe und Innerlichkeit und vergessen, daß jedem Volke, wie eine andere Aufgabe in der Geschichte, so auch eine andere Eigenthümlichkeit des Wesens verliehen ist, und daß die Romanen statt der genannten Eigenschaften, welche vorzugsweise den Germanen zukommen, wieder andere glänzende haben, die uns abgehen, und es ist daher ganz natürlich, daß diese Verschiedenheit der Volksthümlichkeit auch in der Sprache sich ausprägt, und es kann gewiß kein Vorwurf für die romanischen Sprachen sein, daß sie die Eigenthümlichkeit der sie redenden Völker durchaus treu abspiegeln. Werfen wir den romanischen Sprachen Haschen nach Schein vor, so können diese mit demselben Rechte unserer Sprache den Mangel an Schein, ihre Plumpheit und Ungefälligkeit vorwerfen."

Die franz. Sprache hat sich nun allerdings zum Theil unter dem Einflusse der Conversation entwickelt: schon im Mittelalter dichtete und focht man mit dem Hintergedanken an den Damensalon (bei Joinville: „encore parlerons nous de ceste journée ez chambres des dames"), auch läßt sich nicht leugnen, daß die Hofsprache lange Zeit die Entfaltung der volksthümlichen Sprachelemente gehemmt und den Umfang des Wörterbuches beschränkt gehalten hat, so daß die wenigen erlaubten Wörter**) der Sprache ein farbloses Gepräge gaben; allein jedes Jahrhundert zählt ausgezeichnete

*) Philos. u. Gesch. 11. 58. 65. 66. Gervinus, Neuere Gesch. der poet. Nationalliter. I. 481.

**) Th. Gautier behauptet, die Sprache Racine's zähle keine 800 Wörter.

originelle Schriftsteller, die sich vom Hofe und später von der Akademie emancipirten, und die romantische Dichterschule, die Historiker u. s. w. haben schon längst die alten Dictatoren des Geschmackes und der Sprache entthront und letzterer eine solche Umgestaltung gegeben, daß derjenige, welcher bloß die Sprache der ältern franz. Classiker kennen gelernt hat, die heutigen franz. Schriftsteller nicht ohne neue Studien verstehen kann.*) Das gegenwärtige Französisch ist nicht mehr jene kalte, nüchterne, ideenarme, enggeschnürte Sprache des Malherbes und J. J. Rousseau, auch ist es nicht mehr die geschminkte, äußerlich elegante und innerlich so oft lügenhafte Sprache der Stutzer mit Allongeperücken unter Ludwig XIV. und XV., es hat als vollständigster Ausdruck der titanenhaften Arbeit des neunzehnten Jahrhunderts auf allen Gebieten, wo der Geist und die Hand des Menschen thätig sein kann, eine Reichhaltigkeit, Energie und Lebensfrische erlangt, die es zu einem der vollkommensten Instrumente der modernen Cultur machen. Man kann jetzt der französischen Sprache nicht mehr den Vorwurf der Wortarmut machen; dem ist seit der Revolution von 89 gründlich abgeholfen worden. Eine bedeutende Menge ganz neuer Wörter sind während der Revolution und nachher durch die Fortschritte der Wissenschaften entstanden. Die Romantiker haben nicht bloß das ältere Französisch, sondern auch die heutigen Patois zur Bereicherung des Wörterbuches herangezogen; ich erinnere nur an Nodier und Georges Sand, und auch hierin ihren Zusammenhang mit den Bestrebungen des 16. Jahrhunderts documentirt. Sie werden hierin nicht wenig unterstützt durch die täglich zahlreicher werdenden Verehrer der mittelalterlichen Nationaldichtung, welche neuerdings sogar beabsichtigen, die Trouvères populär zu machen; die „Conteurs“ des 16. Jahrhunderts mit ihrer kräftigen, naiven, von echtem esprit gaulois sprudelnden Sprache sind bereits durch wohlfeile Ausgaben in aller Hände gekommen. Dazu kommt noch in letzter Zeit das massenhafte Eindringen der Pariser Argots in die Volksliteratur und von dort in die höhern Kreise, so daß die literarische Sprache sich vollständig zu demokratisiren scheint. Unter diesen Neologismen sind viele verwerfliche, aber auch manche vortreffliche Bereicherungen des Sprachschatzes.

Die Wortbildungsfähigkeit des Deutschen wird von keiner modernen Sprache Europa's übertroffen, und man kann wohl mit Recht den germanischen Sprachstamm als den reichsten von allen (Kolbe giebt ihm 500,000 Wörter) annehmen; aber man muß sich hüten, den romanischen Wortschatz und speciell den französischen zu gering anzuschlagen. Von der Wortbildungsfähigkeit werde ich später sprechen; ich erinnere hier nur an einige Zahlen. Das einen großen Theil der Vulgärsprache ausschließende Dictionnaire de l'Académie hatte in der ersten Ausgabe (1694) allerdings kaum 19—20,000 Wörter, allein das zehn Jahre später erscheinende Diction. de Trévoux zählte schon über 60,000, ohne die ganze Sprache zu umfassen. Diese Zahl stieg in unserer Zeit bei Boiste auf 110,000, und Napoleon Landais auf 140,000. Zieht man von letzterer Zahl auch einige Tausend geographischer Namen aus dem Complementbande ab, so müßte man doch, um ein vollständiges Wörterbuch des Nordfranzösischen zu erhalten, noch den ungeheuren Wortvorrath von 8—9 Hauptdialekten, unter denen der normannische allein mehr als 9000 Wörter zählt, sowie das Altfranzösische (30,000 Wörter in dem unedirten Wörterbuche von Barbazan) hinzuzählen. Man kann daraus wohl den Schluß machen, daß der gesammte romanische Sprachstamm mit seinen zahlreichen Dialekten dem germanischen an Wörterzahl nicht allzuweit nachstehen wird.

*) Der Unterschied zwischen dem heutigen Französisch und dem des vorigen Jahrhunderts ist schon höchst bedeutend. Man nehme einmal einen Band von Michelet über neuere franz. Geschichte zur Hand und vergleiche seinen Stil, sein Wörterbuch mit dem Voltaire's. Voltaire und die Encyklopädisten wollten vor allem überall gelesen und verstanden, Michelet und nicht wenige andere franz. Historiker unserer Zeit wollen studirt werden. Die Patois und die Pariser Argots haben der literarischen Circulation seit dem Auftreten der Romantiker mehr als 5000 neue Wörter zugeführt. Einen großen Theil davon habe ich in den Vocabularien zu „la France comique“ und „die Komischen Mysterien des franz. Volkslebens in der Provinz“ zusammengestellt.

Sicherlich, die romanische Philologie hat eine Aufgabe, die so großartig ist, daß Deutschland es als eine Ehrensache ansehen müßte, wie auf keinem andern Gebiete der Forschung und geistigen Eroberung, so auch hier nicht, irgend einer andern Nation den Vorrang zu lassen.

Der Reichthum der Sprache geht bei den großen Schriftstellern parallel mit einer Fülle von Ideen, welche ihre Werke zu einer unerschöpflichen Quelle der Belehrung und tüchtiger Geistesarbeit machen. Dieser Gedankenreichthum hat allerdings hie und da auf den Stil einen Einfluß geübt, der von den Sprachpuristen der alten Schule als höchst nachtheilig signalisirt worden ist. „Die Kunst des Stiles" sagt Rigault, „leidet unter der Fülle unserer Ideen. Bei der Menge der Materialien, die wir nicht aus Eitelkeit, sondern aus Gewissenhaftigkeit aufnehmen, um keinen Gesichtspunct unberücksichtigt zu lassen, ist ein einfacher Satzbau, Reinheit der Form und Klarheit kaum möglich; eine Menge von Adjectiven erfüllen als Stellvertreter von Gedanken die Phrase, die Periode dehnt sich aus und die Sprache platzt endlich in Fetzen, wie ein überfüllter Luftballon." Aber dieses ist ein Vorwurf, der nicht französische Schriftsteller allein trifft; Rigaults Worte passen ebenso gut auf manche Seite unseres Gervinus und anderer deutschen Schriftsteller von Ruf. Die Menge der modernen Ideen, — das Resultat Jahrhunderte langer Arbeit — läßt sich nicht mehr in der alten akademischen Sprache zusammenschnüren oder vielmehr verwässern; auch setzen die Männer der Wissenschaft nicht mehr den Salon mit dessen oberflächlichem Publicum voraus, sondern, selbst wenn sie populär schreiben, die Studirstube oder doch ernste, wißbegierige Männer. Dann aber trifft dieser Vorwurf auch nur einzelne Schriftsteller, nicht die französische Sprache des 19. Jahrhunderts; denn es giebt glücklicherweise eine ganze Reihe von Meistern, die sich davon frei halten. Rigault gesteht auch selbst: Sans doute, il y a encore de grands écrivains dans cet idiome défiguré, et d'aussi beaux génies qu'aux époques privilégiées de l'art le plus pur." Damit kann der Pädagog, welcher in der neuern franz. Literatur vorzugsweise sprachliche Bildungsstoffe sucht, sich beruhigen; er hat eine reiche Wahl aus den Werken von Guizot, Sismondi, Ampère, Nodier, Saint-Beuve, Barante, Arago, Quinet, Taine, Littré, Michelet u. v. a. Diese auf der Höhe der modernen Bildung stehenden Schriftsteller liefern sogar in manchen ihrer Productionen so umfangreichen Stoff schwieriger Interpretation, daß sie sich nur für die Prima eignen, dort aber auch an den Realschulen die altclassischen Auctoren nicht schlecht ersetzen können, während sie denselben an den Gymnasien nicht unwürdig zur Seite treten. Vielleicht dürfte für Leser, welche gewohnt sind, sprachliche und sachliche Schwierigkeiten zugleich nur bei den Alten zu suchen, eine kleine Probe von einem franz. Schriftsteller zweiten Ranges an der Stelle sein. Um die Frage zu beantworten, weshalb von den drei großen Dramatikern des 17. Jahrhunderts Molière am wenigsten auf der Bühne verloren habe, beginnt Nisard (Hist. de la littér. franç. T. III.) „Il y en a des raisons générales, tirées de la nature même de la tragédie. Il entre du savoir dans le plaisir que nous prenons à une oeuvre tragique. Or, ou le savoir s'en va, ou, comme il arrive aujourd'hui, il se tourne contre la tragédie. Le procès, qu'on fait à celle-ci pour avoir donné des moeurs françaises à des personnages grecs ou romains, n'est pas encore vidé; et c'est un grand tort pour un art d'avoir des procès avec la science. En outre, la convention y tenant plus de place que dans la comédie, le public se croit le droit d'y demander plus de changements. Il se fatigue des mêmes types. C'est le hasard d'un acteur supérieur qui de loin en loin les rajeunit. La langue, qu'ils parlent dans les changements que subit la langue générale, devient savante. Elle n'arrive dans la plénitude de son sens qu'aux esprits cultivés et aux doctes; les autres ou les contestent ou ne la comprennent pas etc." Verlangt man hier eine elegante und echt deutsche (d. h. von Fremdwörtern möglichst freie) Uebersetzung und ein vollständiges Verständnis des Inhaltes, so enthält nicht bloß fast jeder Satz im ganzen genommen Schwierigkeiten, sondern man stößt auch auf eine Reihe einzelner Wörter, von denen

jedes zum Behufe des Verständnisses des realen Zusammenhanges eine Besprechung nöthig macht. Solche inhaltschweren Wörter sind savoir (gelehrtes Wissen, — Kenntnis der antiken Stoffe ꝛc.), procès, moeurs françaises, convention (die drei Einheiten), changements (in 2 Bedeutungen, die auch sachliche Erklärung verlangen), acteur supérieur (hoch begabt, geistig überlegen (Lexicon?) — Lekain, Talma, Mad. Rachel!) u. s. w. Diejenigen, welche am meisten französisch verstehen wollen, stolpern regelmäßig schon über die Uebersetzung des zweiten Satzes: Il entre du savoir dans;*) dann über die Schwierigkeit, treffende deutsche Ausdrücke zu finden für s'en va, le procès qu'on fait.. n'est pas encore vidé („Proceß machen" als undeutsch weggeschafft), c'est un grand tort pour; c'est le hasard d'un ꝛc. Es sind dieses nur einzelne von den onomatischen und sachlichen Schwierigkeiten, deren Besprechung den Unterricht lehrreich machen kann. Das Stück bietet aber auch noch Gelegenheit zur Anknüpfung von synonymischen Verhandlungen. Um nur eine zu erwähnen, man wird durch die vorkommenden Wörter savoir, science, savant, docte, cultivé von selbst darauf geführt, die Synonyma savoir, science, connaissance, érudition, littérature — savant, érudit, instruit, cultivé, docte, lettré (homme de lettres) vorzunehmen, besonders da noch mehrere dieser Wörter im Verlaufe des Stückes vorkommen, und man so die passendsten praktischen Beispiele bei der Hand hat; diese Lection wäre dann zu vervollständigen durch Analyse der franz. Ausdrücke für die deutschen: „Bildung, gebildet."

So kann eine einzige Seite eines modernen franz. Prosaikers eine Classe während einer ganzen Stunde gehörig beschäftigen. Der franz. Unterricht ist dabei kein geringer Gewinn für das Deutsche, da dessen unerschöpfliche Hülfsquellen durch die fortwährende Vergleichung mit dem Französischen und durch das Ringen nach treffenden Ausdrücken und Wendungen den Schülern erst recht zum Bewußtsein kommen. Derjenige, welcher meint, hier wäre alles mit auswendig gelernten Phraseologien — als der Hauptschwierigkeit — abgethan, hat eine höchst kindische Vorstellung von der bedeutenden geistigen Arbeit, welche die Vergleichung zweier so entgegengesetzter Sprachgenien erfordert.

Die französische Dichtersprache bietet nicht weniger vortreffliche Stoffe für den Unterricht. Ich muß hier einem zwar antiquirten, aber noch ziemlich verbreiteten Vorurtheil entgegentreten. Die franz. Sprache soll nämlich für die Poesie zu wenig kräftige und bedeutsame Wörter besitzen, da der alltägliche Gebrauch die Bedeutung von vielen verflacht habe. „Man denke sich," sagt Jenisch,**) dessen Behauptungen noch immer wiederholt werden, „die französischen Wörter ravi, charmé, plaisir, malheur, infini, extrême, merveille, adorable, und vergleiche sie z. B. mit den ihnen entsprechenden deutschen: bei welchen Kleinlichkeiten braucht der Franzose diese so bedeutungsvollen Wörter so wie ganze tönende Phrasen, z. B. je suis ravi de vous voir après un siècle d'ennuis! (wird heute kein vernünftiger Franzose sagen, J. scheint die Phrase aus dem Boudoir einer Marquise des vorigen Jahrhunderts zu haben). Welche allgemeine flache Bedeutung haben hier jene so kraftvollen Wörter und diese hyberbolischen Phrasen! Wenn der Prosaist prägnante Worte durch einen allgemeinen Sinn so schal macht, was bleibt dem Dichter übrig, um die höhern Grade der Empfindung und Leidenschaft zu bezeichnen?" Heben wir zuerst den historischen Irrthum hervor: diese Auffassung trifft nicht die heutige Dichtersprache, sondern einzig die des vorigen Jahrhunderts, weil erstens die Dichter nur die von der Akademie anerkannten, in den Salons circulirenden wenigen Wörter gebrauchten und zweitens so viele jämmerliche Dichter existirten. „Die Sprache des achtzehnten Jahrhunderts," sagt Mager (Gesch. der fr. National-Lit. I. 195),

*) Aus welcher Specialwissenschaft die Bedeutung von entrer dans herzuleiten ist, werden selbst unter zehn classisch Gelehrten keine zwei eruiren können. Aehnliche Beispiele finden sich bei modernen franz. Schriftstellern jeden Augenblick, sie schöpfen abwechselnd ihre Ausdrücke und Bilder aus den verschiedensten Wissenschaften.

**) Philos. kritische Vergleichung und Würdigung von vierzehn ältern und neuern Sprachen Europas. Eine gekrönte Preisschrift. Berlin 1796.

„ist klar, trocken, farblos, prosaisch, aber unerträglich in der Poesie, welche mit einer so ausgedörrten, abstracten Sprache nichts anzufangen weiß. Auch fehlen die Poeten dem achtzehnten Jahrhundert — freilich nicht bloß der Sprache wegen — gänzlich, und Voltaire selber meinte zu seiner Zeit, keiner sei im Stande, auch nur zwanzig gute Verse hintereinander zu schreiben." Seitdem hat der Romanticismus eine neue Dichtersprache geschaffen, deren außerordentliche Befähigung für alle Gattungen der Poesie Victor Hugo allein schon auf die glänzendste Weise bewiesen hat. Mir ist so gut, wie jedem andern, Hugo als der Typus des französischen Nugipolyloquides bekannt, das hindert aber nicht anzuerkennen, daß er eine Reihe wahrer Kunstwerke der Sprache geliefert hat, in denen dieselbe eine Kraft, einen Schwung, einen Reichthum der Farben entfaltet, der ebenso überraschend als bewunderungswürdig ist. Die dadurch hervorgerufene bedeutende Schwierigkeit des Verständnisses und der Uebersetzung würde manche seiner Gedichte zu einem ausgezeichneten Unterrichtsstoffe für die oberen Classen machen, wenn nicht aus pädagogischen und andern Gründen heute eine Auswahl etwas bedenklich erschiene. Und Victor Hugo ist nicht der einzige Romantiker, welcher der deutschen Schule diese Dienste leisten könnte.

Das Gerede von der allzugroßen Verflachung der franz. Wörter für die Poesie scheint mir außerdem an einer bemerkenswerthen Unklarheit zu leiden. Die Poesie liegt nicht in den Wörtern! Will man Proben haben von den wunderlieblichen Schöpfungen, welche Gefühl und Leidenschaft aus der allereinfachsten und ärmsten Sprache hervorzuzaubern vermögen, so lese man die Romanzen und Elegien von Mad. Desbordes-Valmore, diametrale Gegensätze von V. Hugo's Manier.

IV. Das Wesen der französischen Sprache. — Beziehungen zum Darwinismus. — Die richtige Erkenntnis des Wesens der franz. Sprache ist die Grundlage des ganzen wissenschaftlichen franz. Unterrichts. — Der Satz: „Seit der Kaiserzeit trat ein Verderbnis der lateinischen Schriftsprache ein, welche bis zur Völkerwanderung stets zunahm; letztere führte durch das gewaltsame und massenhafte Eindringen germanischer Elemente eine vollständige Zertrümmerung und Verwilderung herbei, aus welcher seit dem 7. Jahrhundert die romanischen Sprachen hervorgiengen, unter denen sich die französische von ihrem lateinischen Ursprunge am weitesten entfernte, d. h. in der Corruption am weitesten voranschritt" — enthält ungefähr die Quintessenzformel für die Ansichten von Wachsmuth, Fernow, W. von Humboldt, Bopp, Pott u. a. über das Wesen und die Entstehung der romanischen Sprachen und speciell der französischen. Dieselbe erhält ein bemerkenswerthes religiöses Schlaglicht durch Wackernagels (Altfr. Lieder u. Leiche, Vorr. V.) Behauptung, daß bei der Gestaltung der romanischen Sprachen mehr das Bewußtsein und die Willkür der Menschen mit ihrer Menschenärmlichkeit und Unbeholfenheit thätig gewesen, während die germanischen Sprachen mit ihrer Kraft, ihrem Reichthume und ihrer Geschmeidigkeit göttlicher Schöpfung seien. Die sonst wohlverdiente Auctorität der Männer, welche diese Ansichten vertreten, macht es erklärlich, wie alle, welche nicht als Fachmänner tiefere Studien gemacht haben, besonders aber alle welche, wie Fuchs sagt, „außer dem Lateinischen und Griechischen kein sprachliches Ziel sehen," sich bisher damit begnügt und daher auch den didaktischen Werth des Französischen so gering als möglich angeschlagen haben. Seitdem aber Jakob Grimm, Diez, Denina und Fuchs das großartige Naturgesetz der steten Neubildung und Fortentwicklung auch in den romanischen Sprachen nachgewiesen haben, dürfen jene unhaltbaren Auffassungen nicht länger mehr der richtigern und tiefern Erkenntnis des Wesens der franz. Sprache und der echtwissenschaftlichen Ausbeutung ihrer Bildungsstoffe in den Weg treten.

Die Anwendung der Evolutionstheorie auf die Sprachwissenschaft ist bestimmt, die extremen materialistischen Folgerungen des Darwinismus durch die handgreifliche Erfahrung an Thatsachen der Sprachbildung gründlich zu widerlegen, und dadurch der Philosophie und der Religion einen Dienst von unabsehbarer Bedeutung zu leisten. Die Laute der Sprache sind deren Atome und Molecule, die Wurzelwörter oder Sylben

ihre Keimzellen und Knospen, aus denen nicht mechanische Naturgesetze, sondern der Geist jene Riesenbauten von Vernunftgesetzen gestaltet, welche alle Culturſprachen selbst in ihren geringsten Dialecten darstellen. In den Sprachen liegt der überzeugendste Beweis für die gestaltende Thätigkeit des Geistes; je mehr man sich in ihren wundersamen Bau vertieft, desto klarer tritt diese Wahrheit hervor. Ueberall sieht man den Geist über den Formen schweben, die Sprache als sein Organ gestalten und allmählich, aber unausgesetzt vervollkommnen. So kann man die Ansicht Darwins, „die Sprache sei halb Product des Instinctes halb der Kunst", und Schleichers „durch die Sprache seien die Menschen allmählich zu Menschen geworden", als Thatsachen annehmen, ohne die Existenz des Geistes zu verneinen.*) Ueberhaupt, wenn erst der Darwinismus dessen bloß hypothetische Geltung in der Zoologie selbst rücksichtslose Forscher wie Littré (Revue posit. Janvier 1874, Nov. Déc. 1875) immer mehr erkennen, von seinen Extremen befreit sein wird, dürfte er sich für Wissenschaft und sociales Leben weniger zerstörend als schützend und aufbauend erweisen; das hat z. B. Dr. G. Jäger für die Moral nachgewiesen und dabei u. a. auch die communistische Gesellschaftsform in ihrer ganzen Unnatur und Verderblichkeit unwiderleglich ad absurdum geführt. Die vollständige Beweisführung für den Darwinismus wird in der Zoologie und Botanik wegen der unendlichen Zahl der Zwischenstufen innerhalb der Arten immerfort ein Suchen nach der Quadratur des Kreises bleiben; dagegen läßt sich das Gesetz der Continuität als geistige Evolution an dem indogermanischen Sprachstamme, namentlich an den romanischen Sprachen, durch positive historische Erfahrungsbeweise begründen. Wenn es nun auch keine Frage ist, daß die Erkenntnis des Französischen als entwickelten Lateins auf den ganzen Unterricht vergeistigend und belebend einwirken kann, so muß doch vor vorschnellem Umgestalten der grammatischen Methodik gewarnt werden. Für Wissenschaft und Schulpraxis ist hierin noch so vieles zu finden und neu zu schaffen, daß es wohl noch längere Zeit dauern wird, bis die Schule davon wird Nutzen ziehen können. Mit Unfertigem läßt sich aber gegenwärtig noch nicht rechnen; es wird vorläufig genügen, wie ich später an Beispielen zeigen werde, Anregendes und Bildendes aus der sprachwissenschaftlichen Evolutionstheorie beim mündlichen Unterrichte in den obern Classen gelegentlich anzuwenden.

Die romanischen Sprachen und die französische nicht weniger als die italienische und die spanische, sind also keine Entartungen, keine Trümmerreste der lateinischen Schriftsprache, sondern naturgemäße Fortbildungen der ebenso alten römischen Volkssprache. Die Synthesis hielt die Schriftsprache — ein Kunstwerk für die gebildeten Stände (Diez) — stationär in der Form und zum Theil auch in der Wortmasse; die Analysis, die Differenzirung ließ aus der Volkssprache, der im freien lebendigen Boden wachsenden Natur-

*) Folgende Worte von Max Müller verdienen von manchem philologischen Heißsporn, der über der Form den Geist vergißt, genau erwogen zu werden: „Es giebt in der Sprache einen Uebergang vom Körperlichen zum Geistigen: der rohe Stoff der Sprache gehört der Natur, aber die Form der Sprache, die die Sprache erst zur Sprache macht, die gehört dem Geist. Könnte man die menschliche Seele direct auf Naturlaute, auf Interjectionen und Lautnachahmungen zurückführen, so wäre damit der Streit, ob die Linguistik zu den Naturwissenschaften oder zu den historischen Wissenschaften gehört, auf einmal gelöst. Ich glaube aber kaum, daß diese rohe Ansicht über den Ursprung der Sprache einen einzigen Anhänger in Deutschland zählt. Die Sprache steht mit einem Fuße im Gebiete der Natur, mit dem andern aber im Gebiete des Geistes, und wenn es vor Jahren meine Absicht war, das natürliche Element der Sprache recht klar zur Ansicht zu bringen, und ich deshalb besonders darauf hinwies, in welchem Sinne die Sprachwissenschaft die letzte und höchste der Naturwissenschaften genannt werden könne, so brauche ich wohl kaum zu sagen, daß ich deshalb die geistige oder historische Seite derselben nicht aus dem Auge verloren habe. Ich bin überzeugt, daß die Sprachwissenschaft allein uns noch in den Stand setzen wird, der bloß mechanischen Evolutionstheorie der Darwinianer ein entschiedenes Halt! entgegenzurufen und die Grenze scharf zu ziehen, welche den Geist vom Stoff, den Menschen vom Thiere trennt." (Max Müller, Ueber die Resultate der Sprachwissenschaft. Straßburg, K. Trübner, 1872.)

pflanze, fortwährend neue Blüten und Zweige treiben: sie zersetzte allerdings deren Grundstoffe, allein um Neubildungen zu schaffen, gerade wie bei der chemischen Zersetzung die geschiedenen Molecule nicht corrumpirt werden oder untergehen, sondern zu neuen Stoffen zusammentreten und nur unwesentliche Formen vernichten. Aber diese Chemie der Sprache ist eine Operation der Vernunft! Statt also nach der bisherigen rohen Auffassung in dem Worte heure bloß eine bedauerliche Verstümmelung des schönen lateinischen Wortes hora zu erkennen, wird man jetzt genauer zusehen, ob mit diesem Worte nicht noch etwas anderes vorgegangen ist als eine bloße Lautveränderung und da wird man denn zu seinem Erstaunen entdecken, daß der in hora liegende Begriff zu einer ganzen Reihe von vortrefflichen Wörtern entwickelt worden ist: or, lors, dès-lors, alors, lorsque, encore, dorénavant, désormais, orains altfr., orendroit altfr., heure, heures, horaire. Hier ist keine Corruption des Lateinischen, sondern eine handgreifliche Vervollkommnung desselben. Man hat in neuester Zeit angefangen, das Verhältnis des Griechischen zum Sanscrit von einem ähnlichen Gesichtspuncte aus zu untersuchen und gefunden, „daß die Sprachvergleichung nicht zwingt, in den spätern „Sprachen einen bloßen Trümmerrest des Sanscrit zu sehen, zu welchem Resultate „bloß etymologische Betrachtung der Formen leicht führen könnte, was vor allem der „Umstand beweist, daß im Sanscrit das Plusquamperfectum noch nicht existirt; „ferner daß im Gebrauch des Aorist und Perfectum dort kein Unterschied sich durchführen „lassen will, ferner daß dort nicht alle Tempora mit allen Modis ausgestattet sind, „sondern nur einzelne bei einzelnen erscheinen, und daß die Durchführung des Con„junctivs zu einem selbständigen Modus als eine That des griechischen Geistes an„erkannt ist." (Aken, Tempora und Modi im Griechischen. Güstrow 1858.) Solcher Thaten hat der französische Geist eine ganze Reihe vollbracht (s. später): die französische Sprache ist nicht bloß onomatisch, sondern auch **syntaktisch** eine Fortentwicklung und Vervollkommnung des Lateinischen. Für die Onomatik hat Fuchs in seinem gediegenen Werke „Die romanischen Sprachen in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen, Halle 1849" den unwiderleglichen Beweis geführt; die Evolutionstheorie läßt sich leicht daraus construiren; für die Syntax bieten die beiden grammatischen Werke von Mätzner Material in Fülle.

Die französische Sprache besitzt in ihrer merkwürdigen Ableitungsfähigkeit ein Hauptmittel, das Lateinische onomatisch zu entwickeln: sie macht neue Wörter durch kleine Veränderungen des Stammes oder der Endung (lat. canalis — canal, chenal, cheneau), von einzelnen Formen des Zeitwortes (le tenant, l'écrit, la vue l'armée, le pouvoir, etc.), von Eigenschaftswörtern (z. B. von latinus 12 Wörter), von Steigerungsformen, Zahlwörtern, Fürwörtern und Eigennamen, ja durch Zertheilung der lat. Ableitungssylben selbst (z. B. aceus in as, asse, ace, ache, der Bedeutung nach verschieden.) Es ist gar nicht selten, daß ein einziges Stammwort 20, ja mehr als 30 Nachkommen producirt hat, z. B. charta, caballus, carrus, damask u. a. Hierin hat die franz. Sprache keinen schlechten Ersatz für die überlegene Befähigung der deutschen, zusammengesetzte Wörter zu bilden. Jakob Grimm (D. Gr. II. 963) sagt über unsern etwas zu hoch gestellten Vorzug: „Die Compositionsfertigkeit aller deutschen Mundarten ist ein schätzbarer Vortheil, wir besitzen dadurch eine große Zahl lebensvoller dichterischer Ausdrücke, die sich oft gar nicht in andere Sprachen übersetzen lassen. Diese fremden Sprachen übertreffen uns gleichwohl nicht selten an einfachen Wörtern und Ableitungsmitteln. Die Zusammensetzung ist äußerlich schleppender und anmaßender als die Ableitung, und der Ueberfluß abstracter Compositionsformeln auf Kosten untergegangener einfacher Wörter scheint nur ein Nachtheil. Ebenso wie das lat. malus und vinea, verdienen das franz. pommier und vigne den Vorzug vor unserm „Apfel-Baum" und „Weinberg". In dieser Selbsterkenntnis wird kein Vorurtheilsfreier eine Verkleinerung unserer durch andere Eigenschaften alle europäischen Sprachen übertreffenden deutschen Sprache erblicken können.

V. Die französische Sprache als formales Bildungsmittel neben

dem Lateinischen. Aufgabe des Lateinischen innerhalb des franz. Unterrichts an der Realschule.

Auf Untersuchungen von Bopp fußend läßt Fuchs (S. 311 ff.) einen wesentlichen formalen Unterschied zwischen analytischen Sprachen und synthetischen oder Flexionssprachen nicht zu und Pott (Etym. Forsch. I. 125) reducirt denselben auf eine „baare Aeußerlichkeit." Allerdings sind die latein. Flexionen Wörter (bes. Pronomina), deren Bedeutung meistens unkenntlich geworden ist. So besteht zwischen vidis-ti und dem franz. tu vis im Grunde nur der Unterschied, daß im Lateinischen das Pronomen nach, im Französischen vor dem Verbum steht, wobei am Ende das Französische noch eine altlateinische Aussprachsweise von tu (vgl. optumus und optimus) bewahrt hat. Aehnliches findet auch in der Declination statt. Wenn z. B. das Französische die Artikel le und la d. h. die Pronomina ille und illa vor das Nomen setzt, so erkennen wir in dem Finalzeichen s des lat. Nominat. Sing. das Sanscritpronomen sa wieder (s. Bopp, Vgl. Gramm. I. 551). Ueberhaupt sind eine Unzahl Wörter sprachchemische Verbindungen, deren Elemente und Zusammensetzungsweise noch zu erkennen sind.

Für einzelne lateinische und französische Wörter, namentlich für Conjugationsformen, mag der formale Unterschied nur ein unwesentlicher sein, allein vergleicht man die beiderseitige Gesammtwortmasse und die Rollen, welche Flexionen und Ersatzwörter, Ableitung und Neubildung darin spielen, so zeigt sich eine so bedeutende Divergenz beider Sprachen, daß dadurch auch ihre Stellung zur Didaktik, die uns hier hauptsächlich beschäftigt, eine wesentlich verschiedene wird. Wir haben bereits oben das Französische als eine onomatische Fortentwicklung des Lateinischen erkannt: der vor allem nach Deutlichkeit strebende Volksgeist schied die Begriffe schärfer; er schuf für jeden ein besonderes Wort durch die mannigfachsten Mittel der Ableitung und Neubildung, sowie durch Zusammenschmelzung mehrerer Wörter (l'or-s-que) neue Wörter für neue Begriffe; dazu kamen die Nöthigungen der fortschreitenden Cultur, welche mit den Dingen und Lebensverhältnissen auch die Wörter (z. B. vom lat. carta 34 franz. Wörter) vervielfältigten. Demnach ist denn auch in der Declination die lat. Flexion eine Begriffssynthesis und der franz. Artikel eine Analysis d. h. eine Differenzirung der Begriffe.

Beispiel:

	lat.	franz.
Sing. Nomin.	pan-is	1) pain. 2) le pain. 3) un pain. 4) du pain (Theilungsart.) 5) de (bon) pain.

Mit dem durch Auslassung des s bezeichneten Numerus sind dies 6 logische Verhältnisse des Substantivums, welche das Lateinische bei jedem Worte nur durch eine einzige Flexion ausdrückt, während es im Französischen durch fünf formal verschiedene Ausdrucksweisen geschieht. Es versteht sich von selbst, daß größere logische Entwicklung und Deutlichkeit auf Seiten der Sprache steht, wo die Begriffsunterschiede nicht in der Endung des Wortes zusammenfallen. Worin liegt nun das formal Bildende des Lateinischen? Hat man an einem einzigen franz. Worte wie pain die Bedeutung von le, un, du, de, d'un u. s. w. kennen gelernt, so kann man alle übrigen Masculina damit decliniren: alle Wörter stecken so zu sagen in derselben Declinationsuniform; im Lateinischen hat dagegen die Aussprache in der innigen Verschmelzung der Flexion mit der Wurzel ein ursprünglich ähnliches Verhältnis geändert: man mag jene logischen Verhältnisse an pan-is noch so gut erfahren haben, man kann davon auf die übrigen Substantiva keine unmittelbare Anwendung machen, weil man zuvor von jedem einzelnen die besondere Beugung wissen muß. In dieser Hinsicht sind die zahlreichen latein. Flexionsverschiedenheiten allerdings hauptsächlich Gedächtnissache, aber gerade weil die Jugend sich dabei so eingehend mit dem Wortkörper und dessen Veränderungen zu beschäftigen hat, weil sie dadurch Interesse für das „Wort" und scharfe Auffassung desselben gewinnt, ohne welche ein wissenschaftliches Sprachstudium — man weiß, was

davon ab- und damit zusammenhängt — ganz unmöglich ist, liegt im Lateinischen ein so unübertreffliches formales Bildungsmittel. Allerdings darf die Jugend nicht zu lange und ausschließlich bei diesen Formen aufgehalten werden, wie es mir an Gymnasien noch zu geschehen scheint. Allein zur Weckung des Sprachsinnes, des Gefühles für Formeninhalt und Schönheit, der scharfen Erkenntnis überhaupt ist der lateinische Unterricht unentbehrlich und die Realschulen werden ihn durch nichts ersetzen können. Die franz. Artikel, Pronomen und andere Supplemente der Flexion sind rein abstracte Sprachmittel, um die Nuancen des Gedankens auszudrücken.*) In den meisten Fällen, wo das Französische reicher als das Lateinische an Formen ist, beruhen letztere auf Abstractionen. Die Pronomina bieten ein frappantes Beispiel:

Genit.	masc. / fem. / neutr.	**cujus . .**	de qui, dont, de quel, de quelle, duquel, de laquelle, de quoi.

Hier hat das Französische sogar sieben Formen für das einzige cujus; es wird wohl niemand das wenig gebräuchliche cujus, cuja, cujum — einen schwachen analytischen Versuch — hieher ziehen wollen. Der Lateinschüler kann ohne große Kopfanstrengung lernen, daß „dessen, deren, wessen" durch cujus übersetzt werden, diese Pronomina geben ihm in den Ausdrücken: der Mann, dessen Frau; der König, für dessen Truppen; die Mutter, deren Kinder; wessen Hauses Dach — für das Lateinische keine Gelegenheit zum Analysiren; will er aber dieselben in das Französische übersetzen, so muß er bei jedem Falle syntaktisch genau unterscheiden, ob dont, de qui, duquel u. s. w. zu setzen ist. Die größere geistige Arbeit ist also hier, ich denke unwiderleglich, bei dem Französischen, wenn es gilt den deutschen Gedanken in die fremde Sprache zu übersetzen, bei dem Lateinischen, wenn es gilt den fremden Gedanken in die deutsche Sprache zu übertragen, letzteres weil das lateinische Wort die im Französischen und zum Theil auch im Deutschen getrennten Begriffe zusammenfaßt. Das formal Bildende in cujus ist eben, daß der Knabe die darin steckenden Begriffe herausholen muß, die ihm bei dem franz. de qui, de quel, duquel, de laquelle etc. schon fertig — wahre Gedankenpräparate — vorliegen; bei dem Uebersetzen in das Französische muß er das Seciren selbst vornehmen und da lassen sich dann Fälle finden, wo für das einzige deutsche dessen und das lat. cujus die verschiedensten franz. Pronomina stehen müßen. Ueberhaupt sind die Pronomina im Französischen in jeder Beziehung bei weitem schwieriger als im Lateinischen; die ganze Formenlehre derselben ist zugleich Syntax; sie sind ohne dieselbe und ohne Kenntnis der nicht leicht einzuübenden Wortstellung, nicht erlernbar. Aehnliche Schwierigkeiten finden sich zahlreich in allen übrigen Theilen der Formenlehre, mit Ausnahme der Verba. Hieraus ergiebt sich die pädagogische Nothwendigkeit, dem französischen Elementarunterrichte eine größere Ausdehnung als bisher zu geben. Gerade zur Zeit, wo die Hauptschwierigkeit des Unterrichts beginnt, in Preußen mit der Quarta, erhält das Französische am Gymnasium eine verminderte Stundenzahl (2 wöchentlich). Auch folgt daraus, daß der französische Elementarunterricht in umfassender Weise mit der Conjugation der regelmäßigen und unregelmäßigen Zeitwörter beginnen muß, welche ohne viele abstracte Regeln erlernt werden können. Scheibert (Das Wesen ꝛc. der höhern Bürgerschule S. 117) sagt mit Recht: „Im Französischen erfordert auch nur der kleinste Schritt über die Anfänge

*) Ein Bild von der außerordentlich mannigfaltigen und feinen Begriffszersetzung, welche im Französischen bloß durch den Artikel stattfindet, giebt die gediegene Arbeit von Dr. Heller, Zur französischen Grammatik. Herrigs Archiv XX. 1856. Ich erinnere an folgende so nahe liegende Combination:

La couronne de la reine,	(Une couronne d'une reine),
La couronne d'une reine,	Une couronne de reine,
Une couronne de la reine,	La couronne de reine.

hinaus eine so große geistige Kraft und Schärfe zur Unterscheidung der verschiedenen Fälle, welche noch dazu sehr oft in einander hinübertreten und nur durch einen feinen Sprachtakt auseinander zu halten sind, daß man zu dem Eingeständnis kommen muß: wie der Unterricht im Anfange zu leicht ist, um recht bildend zu wirken, so ist er auf der nächst gelegenen Stufe zu schwer für diesen Zweck."

Aus dem durch und durch abstracten Charakter der franz. Sprache ergiebt sich für den ersten Unterricht ein sehr bedenklicher Nachtheil. Scheibert sagt (S. 117. 118): „Dem Schüler erscheint die Sprache mit diesen ihren vielen, so festen, für ihn ganz unbegründeten und auch nicht zu begründenden (?) *) Eigenheiten und Einzelbestimmungen als eine ganz eigensinnige Person, mit der es schwer fertig zu werden sei, und da er durch die Schule zum Umgange mit ihr genöthigt wird, so sucht er sie sich nicht eher recht nahe kommen zu lassen, als bis er durch den längern Umgang zu dem Takte gekommen ist." Die Schuld liegt weniger an den Schülern als an den Lehrern und Schulgrammatiken, welche auf eine möglichst schnelle und bequeme Aneignung der Sprache bedacht, dieselbe mechanisch ex usu beibringen und, wie jener scharfsinnige Pädagog mit Recht bemerkt, es vernachlässigen, „an den Lehrgegenständen jene Seiten aufzusuchen, durch welche der Geist am meisten geübt wird." Der franz. Unterricht, wie er nach einigen Grammatiken noch immer ertheilt wird, muß daher bei der Jugend den Sprachsinn abstumpfen und eine gesunde Geistesentfaltung im Keime ersticken. Eine andere bedeutende Auctorität sagt hierin einschlägig: „Die allgemeinen syntaktischen Verhältnisse (des Französischen) sind zwar von außerordentlicher Leichtigkeit (? vgl. das früher Nachgewiesene und später), aber die zahlreichen besondern, conventionell feststehenden Regeln, die zum Theil schon bei dem ersten Unterrichte sich aufdrängen, bedingen eine Schärfe der Auffassung und Unterscheidung, die bei dem Anfänger nicht vorhanden ist, die ihm somit eine nennenswerthe, seine Entwicklung hemmende Last auferlegt." (Mützell, Pädagog. Skizzen. Zeitschrift v. Mützell 1850. 2. 827). Es ist kaum nöthig, die den Realschulen dadurch drohende Gefahr noch näher zu schildern und zu zeigen, wie ihnen das Latein ein Schutzmittel gegen die Barbarei des Denkens werden muß.**) Eine vermehrte Stundenzahl für den französischen Elementarunterricht am Gymnasium halte ich für nöthig, weil ein großer Theil der französischen Formenlehre wegen ihres durchaus abstracten Charakters und der darin sich kundgebenden Begriffszersetzung längere Zeit zur Einübung erfordert und eine Zusammenhäufung der Schwierigkeiten sowohl das Resultat des Unterrichts schmälern, als der geistigen Entwicklung der Schüler schaden würde. Allerdings gebe ich Ostendorf Recht, wenn er sagt, die französische Aussprache rege die sinnliche Seite des Kindes an, spanne die Aufmerksamkeit und wirke reinigend für die Aussprache der Muttersprache (Programm der Realschule zu Düsseldorf 1873), aber ich muß ihm aus wissenschaftlichen Gründen (s. oben und weiter unten) sowie aus meiner langen Erfahrung widersprechen, wenn er meint, das Französische sei geeigneter als das Lateinische, den Geist der Kinder vom 10. Jahre ab zu bilden, da seine Formenlehre einfacher als das Lateinische zur Selbstthätigkeit anspore. In allen andern Dingen stimme ich ihm eher bei. Ich würde zur Weckung und Befestigung des Sprachsinnes für die Sexta von Realschulen einen größern Umfang des Lateinischen vorschlagen, der dann in den fol-

*) Die Begründung liegt überall in der Zersetzung der Begriffe.

**) Man kann die interessante Abhandlung von Kalisch, Ueber das Lateinische in der Realschule. Progr. der Kgl. Realschule zu Berlin 1840, nachlesen über „den wichtigen pädagogischen Nutzen des Lateinischen zur Befähigung der Schüler in der Kenntnis und Gebrauche der Muttersprache." Die Stimmen über das Latein in der Realschule hat der verdienstvolle Director D. C. A. Kletke in einem gehaltvollen Programm der Höh. Bürger- und Realschule am Zwinger zu Breslau 1859, zusammengestellt. Die gewichtigeren Stimmen und Gründe (!) stehen immer noch auf Seiten des Latein, dem man jedoch nicht die bisherige große Ausdehnung zu geben braucht, um einen dem Bedürfnisse entsprechenden Nutzen daraus zu ziehen.

genden Classen successive herabzumindern wäre, und dann das Französische erst in Quinta beginnen (weiter unten noch Gründe dafür); etwa nach folgendem Schema:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	
Latein . .	8	4	3	2	2	2	Stunden
Französisch	—	6	5	4	4	4	„

Bei Vereinfachung des latein. Lehrstoffes (nach meiner Erfahrung lassen sich z. B. die latein. Declinationen statt mit 800—850 Wörtern, wie bisher, mit 400 genügend lernen; ähnlich die Verba) können die Schüler mit der Stundenzahl VI. 8, V. 4 so weit gebracht werden, daß sie in Quarta die Lecture von Nepos beginnen und in den folgenden Classen reichen 2 St. aus, um Caesar, Ovid und Livius zu lesen. Mehr ist nicht nöthig, um darauf schulmäßig eine wissenschaftliche Behandlung des Französischen zu begründen.

Ich erlaube mir noch eine Bemerkung über die sogenannten **conventionellen Elemente** in der franz. Sprache. Nicht wenige vermeintliche Kenner des Französischen haben eine mehr oder weniger dunkle Vorstellung von den Veränderungen, welche dasselbe durch die fortwährend verschwindenden oder neu auftauchenden Wörter und Ausdrucksweisen erleidet, und stellen sich dann diese Sprache als ein Gemenge von conventionellen Redensarten und Regeln vor: eine solche kann man natürlich nur durch mechanisches Auswendiglernen bewältigen. Diese Auffassung verkennt das Wesen nicht bloß der franz. Sprache, sondern überhaupt jedweder Sprachbildung. Wie zum Theil schon dargethan worden, hat das Französische in Formenlehre und Syntax überall Anatomie des Gedankens zur Grundlage und Deutlichkeit des Begriffs und der Rede zum Zweck; seine Eigenthümlichkeiten sind *nothwendige* Resultate der in den romanischen Sprachen nach Ausdruck ringenden allgemeinen menschlichen Denkgesetze. Die Sprache ist ja das schönste Werk der Allvernunft; und die Franzosen sind ebensowenig im Stande gewesen, sich ihre Sprachgesetze *conventionell* selbst zu machen, als wir Deutsche uns die unsrigen. Je tiefer man in das Sprachstudium eindringt, desto klarer tritt diese Ueberzeugung hervor, desto mehr wird das Gebiet der Willkür und des Uebereinkommens beschränkt. Gesetze herrschen selbst in den verworrensten Volksdialekten, in den sonderbarsten Launen der Aussprache! Aber ist denn nicht die franz. Akademie die Trägerin und Hüterin des Conventionellen? — Die Akademie notirt und constatirt die Ausdrücke der im Volke arbeitenden Dialektik. Sie hat das oft genug ausdrücklich erklärt und wiederholt noch in der Vorrede ihres Dictionnaire historique de la langue française Tom. I.: L'Académie française s'est appliquée (dès son origine) à reproduire fidèlement l'ensemble à peu près définitif de notre vocabulaire, de nos locutions, de nos tours, d'après la *pratique commune*, dans ce qui s'est appelé, par cette raison, le dictionnaire de l'*usage*. Diese Dialektik operirt nicht selten sogar mit Mitteln, welche der Willkür gerade das weiteste Feld zu überlassen scheinen. Ich erinnere nur an die früher schon berührte Rolle der Aussprache und der Volksdialekte im Dienste der Begriffszersetzung: es existirten von einem Worte verschiedene Aussprachweisen (in Paris war das nicht bloß des Hofes, sondern auch der vielen Provinzialen wegen oft der Fall); das Volk hörte sie nebeneinander und verband allmählich mit jeder derselben einen besondern Begriff. So entstanden: cavalier, chevalier — faction, façon — chose, cause — amant, aimant. Valant stammt ursprünglich aus der Touraine und Poitou, vaillant aus der Picardie und Normandie. Die feine Nuance der Bedeutung zwischen sûreté und sécurité (altfr. segurtet) begann sich erst im 17. Jahrh. ohne Verabredung (!) zu bilden; Vaugelas sagt: Je prévois que ce mot (sécurité) sera un jour fort en usage à cause qu'il exprime bien cette confiance assurée que nous ne saurions exprimer en un mot que par celui-là. Je l'ai déjà oui dire même à des femmes de la cour. Noch im 17. Jahrh. sprach die gute Gesellschaft croyance und créance auf dieselbe Weise aus, wie Vaugelas ausdrücklich bemerkt (à cause que la diphthongue *oi* ou *oy* se prononce en e. vgl. Rem. 529

und die Observat. de l'Acad.) Die Neologismen dienen ebenfalls zu dieser Differenzirung der Begriffe, so hat sich z. B. zwischen émouvoir und dem neologischen émotionner ein Unterschied gebildet. Das Volk verfährt in seiner Logik so consequent, daß es sich an die Gelehrten nicht kehrt: es setzte tempe durch, obgleich noch im vorigen Jahrh. die Akademie temple vorschrieb. Es ist nicht der Laune und Willkür, sondern dem logischen Streben nach Deutlichkeit zuzuschreiben, daß die alte provinzielle Aussprache (in Berry und Touraine) un chevau st. un cheval zum Plural geworden ist.

Ich habe hier 1861 zuerst auf die Rolle der Aussprache und der Patois im Dienste der neue Wörter schaffenden Begriffszersetzung, also einer geistigen Operation, hingewiesen (1. Aufl. S. 930—31) und es läßt sich noch vieles Interessante darüber sagen. In vielen Fällen, wo sich a law of natural selection, wie es Darwin nennt, bei der Wahl der dialektischen Formen zeigt oder in dem struggle for existence die schwächern Formen untergehen, ist ein geistiges Element, eine Nöthigung der Deutlichkeit, der Unterscheidung von andern Wörtern oder Begriffszersetzung zu erkennen.*) Wenn nun die onomatische Seite der Sprache in so hohem Grade das Gepräge der Logik trägt, so wird dieses noch mehr bei der Syntax der Fall sein: hier haben alle Eigenthümlichkeiten ihr rationelles Element und selbst ihre Geschichte; es ist unwissenschaftlich, die franz. Sprache als ein Chaos von zusammengewürfelten Willkürlichkeiten aufzufassen.

Für das Rationelle und Historische im Französischen ist hauptsächlich das Lateinische Grundlage; es fragt sich nun, in wie weit dasselbe bei dem Unterrichte berücksichtigt werden soll. Die Stellung des Lateinischen an den Realschulen ist durch dessen oben bezeichnete allgemeine Aufgabe für Geistesbildung hinlänglich begründet; man hat sich damit, dem Geschrei der Utilitarier gegenüber, nicht begnügt, auf dessen Nothwendigkeit für das Studium des Französischen hingewiesen und geht gegenwärtig darauf aus, den französischen Unterricht schon von der Elementarstufe an auf lateinische Grundlage zu setzen (Kaspers u. a.). Es soll dadurch das Französische leichter und wissenschaftlicher erlernt, sowie eine organische Verbindung beider Lehrgegenstände hergestellt werden. Zu dem Zwecke giebt man den Schülern anfangs die latein. Etymologien der franz. Wörter und lat. Sätze zum Uebersetzen in das Französische, späterhin zusammenhängende lat. Stücke (u. a. Cicero's Briefe!) und eine „Nebeneinanderstellung" einzelner syntaktischer Regeln beider Sprachen. Das Etymologisiren wird besonders an Gymnasien stark getrieben und jüngere Lehrer oder solche, die sich ihren Unterricht nach einer Theorie, nicht nach praktischen Nöthigungen in den untern Classen zurechtmachen, verfallen sehr leicht darauf, bis eine genauere Controle der dadurch erzielten Resultate sie von der Nutzlosigkeit, ja Schädlichkeit desselben überzeugt.

Die Hauptaufgabe des ersten franz. Unterrichts ist die Bildung des Sprachorgans; ein richtige Aussprache, sicheres und geläufiges Lesen. Der Deutsche hat hier zwei Schwierigkeiten zu überwinden: die Aussprache der einzelnen Wörter und das Lesen ganzer Sätze. Bekanntlich ist bei letztern die Modulation eine von der deutschen wesentlich verschiedene; und es ist wichtig schon bei dem ersten Unterrichte darauf zu sehen. Wenn die Knaben nicht lernen je ne l'ai pas encore entendú wie ein Wort und mit bloßer Uebertonung der letzten Sylbe zu sprechen, werden sie später vergebens versuchen, das rebellische Organ zu einem etwas geläufigen Französischsprechen oder -lesen zu bringen. Hier ist der einzige Fall, wo eine „mechanische Uebung" im Unterricht zugelassen werden darf. Uebrigens liegt hierin selbst ein pädagogisches Element, denn nichts trägt mehr dazu bei, das Interesse lebendig zu erhalten und den Fortbildungstrieb zu wecken als der Besitz einer reinen und geläufigen Aussprache.

Der erste franz. Unterricht hat aber außer der Doppelschwierigkeit der Aussprache auch die gewiß nicht leichte Orthographie zu bewältigen. Daraus folgt, daß das Sprachmaterial ein leichtes sein muß, daß es also ein grober Misgriff wäre, zugleich mit

*) Anhaltspuncte dafür bietet die interessante Abhandlung von Meißner, Die Vermischung der Dialekte im Französischen. Herrigs Archiv 1872. S. 191 ff.

der Aussprache, Orthographie und Formenlehre auch noch lat. Etymologie vorzunehmen. *) Die Forderungen, die ein gutes franz. Elementarbuch für höhere Schulen zu erfüllen hat, sind demnach: 1) Methodische Berücksichtigung der Aussprache. Wie dies in sehr praktischer Weise geschehen kann, zeigen die franz. Schulbücher von Plötz, Probst, und vorzüglich Benecke. 2) Die leichtere Formenlehre als Grundlage für die calculirende Methode. — Die allgemeine Erfahrung spricht dafür, daß am meisten erzielt wird, wenn im ersten Jahre die regelmäßigen und die Mehrzahl der unregelmäßigen Verba mit leichtern syntaktischen Regeln, im zweiten der Rest der Formenlehre eingeübt wird. In Quinta die ganze regelmäßige Formenlehre bewältigen zu wollen, wie es mehrere neuerdings erschienene Schulbücher bezwecken, ist ein Misgriff. An Realschulen ist es auch nicht nöthig, in den beiden ersten Jahren mehr zu nehmen: der mit Tertia zu erzielende relative Abschluß, die Aneignung der ganzen franz. Formenlehre kann doch dabei erreicht werden; dafür wird in den untern Classen die zu lernende copia verborum eine größere Ausdehnung als an Gymnasien erhalten müßen. 3) Eine Auswahl der leichtesten syntaktischen Regeln, wie sie zur Anwendung der Formenlehre unumgänglich nöthig sind. Die Syntax der Pronomina, auch die Stellung derselben beim bejahenden, fragenden, verneinenden und befehlenden Zeitwort gehört der zweiten Stufe an. 4) Das Weglassen aller lateinischen Etymologien. Für letzteres habe ich außer der bereits betonten Nothwendigkeit eines leichten und einfachen Sprachmaterials in den untern Classen noch folgende Gründe:

a) Der Anfänger lernt das fremde Wort besser, wenn er dasselbe nach dessen Laut und Schreibart direct und ohne ein die Aufmerksamkeit spaltendes Zwischenglied der Vorstellung erfaßt, wenn ihm also die lateinische Etymologie bei der Erlernung der Aussprache nicht stets hinderlich und ablenkend in den Weg tritt.

b) Man kann sich leicht davon überzeugen, daß bei einem Quintaner, der ja schon eine Menge lat. Wörter kennt, der in dem franz. Worte steckende latein. Wortkörper, wenn er nur hinlänglich sichtbar ist, meist schon unbewußt mnemonisch wirkt; nur hüpft der leichte Sinn des Knaben über die Reflexion der Verwandtschaft hinweg. Und so soll es auch sein. Daß honneur von honor, sentence von sententia abstammen, ist für ihn noch ein völlig todtes Wissen, mit dem er nichts weiter anfangen kann, als es zu seinem übrigen gewiß nicht geringen Gedächtnisvorrathe aufspeichern.

c) Die Schüler lernen vermittels der ihnen bekannten lateinischen Wörter die davon abstammenden französischen unleugbar sehr rasch, allein eben diese Leichtigkeit des Lernens hat den schlimmen Nachtheil, daß die geisteskräftigende Arbeit fehlt und, was noch bedenklicher ist, die Schüler sich an Oberflächlichkeit, an das Errathen der Bedeutungen nach äußern Aehnlichkeiten gewöhnen, wodurch das Gedeihen des franz. Unterrichts selbst in den obern Classen gefährdet wird. Dieser Grund muß vorzugsweise bestimmen, das Etymologisiren in den untern Classen aufzugeben.

d) Es ist zwar ein geringfügiger Misstand, aber doch zu notiren, daß die Schüler Latinismen wie crudelité, pauperté, camp st. champ, respondre, mercateur u. v. a. Jahre lang mitschleppen.

Aus diesen Gründen halte ich das bisherige geistlose Etymologisiren auf der ganzen untern und mittlern Lehrstufe für ebenso unpraktisch als unpädagogisch; damit ist selbstverständlich auch über die Zumuthung, Knaben, die noch mit den Elementen in beiden Sprachen zu kämpfen haben, lat. Sätze und Stücke aus Schriftstellern in das Französische übersetzen zu lassen, das Urtheil gesprochen. Ich erinnere dabei an die goldenen Worte des wackern alten Ratich: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal.

*) Es kann nach verschiedenen neuern franz. Elementarbüchern für Gymnasien einem unglücklichen Quintaner sogar passiren, daß er Folgendes (in derselben Aufgabe) sich einzuprägen hat: eine Reihe franz. Wörter nach ihrer Aussprache, ihrer lat. Etymologie, ihre Schreibart, das Lesen der Sätze, die Wortstellung und endlich eine syntaktische Regel, deren Analogon im Lateinischen er erst auf der folgenden Unterrichtsstufe kennen lernen wird! Man denke sich solche Bücher in Schulen, die ohnehin mit Lehrgegenständen überfüllt sind!

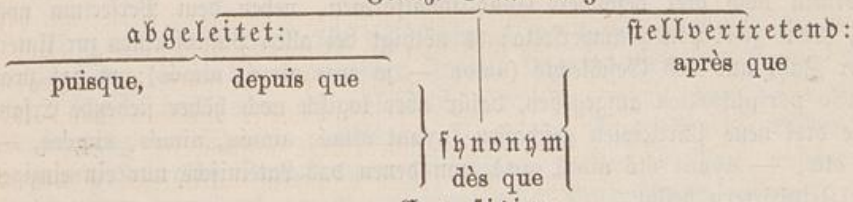
Es ist dem Verstande nichts hinderlicher, als wenn man vielerlei zugleich und auf einmal lernen will, ist eben, als wenn man Muß, Brei, Fleisch, Milch, Fische in einem Hafen kochen wollte, auf einmal, sondern man soll ordentlich eins nach dem andern nehmen, und das eine recht abhandeln, darnach zu einem andern schreiten."

Die eigentliche wissenschaftliche Aufgabe des Lateinischen innerhalb des franz. Unterrichts ergiebt sich nicht aus einer abstracten Theorie; sie geht nur aus dem innern Leben der franz. Sprache selbst hervor. Das Französische ist eine Fortbildung des Lateinischen; diese Fortbildung ist das in der Sprache pulsirende Leben, das geistige und daher auch geistesbildende Element. So lange diese Wahrheit nicht erkannt und praktisch verwerthet wird, wird man sich vergebens abmühen, den sprachlichen Unterricht des Französischen wahrhaft bildend zu machen, die Sprache wird — wie bisher — Lehrern und Schülern fortwährend als eine „eigensinnige, unverständige und unbegreifliche Person" erscheinen. — Will man ein tieferes Verständnis, ein wirkliches Begreifen der franz. Sprache erzielen, und es wäre traurig, wenn unsere Realschulen und Gymnasien die Jugend dazu nicht geistig mündig zu machen vermöchten, so muß der Unterricht das Französische onomatisch wie syntaktisch als Entwicklung des Lateinischen auffassen: onomatisch durch Synonymik und Wortbildungslehre, syntaktisch nicht auf die ordinaire Weise, daß man der franz. Regel ein analoges Beispiel aus dem Lateinischen oder gar nur eine Note: vgl. Zumpt §. 71 hinzufügt, sondern dadurch, daß man aus den syntaktischen Verhältnissen des Lateinischen die französischen entwickelt.

Ein Beispiel, welches, wie es so häufig im Französischen der Fall ist, Syntax und Synonymik vereinigt, soll zeigen, wie ich das auffasse:

postquam
(nachdem, seitdem, nachdem nun einmal oder da*)

Franz. Entwicklung



Exposition.

Das Französische hat die einzelnen Begriffe, welche postquam enthält, getrennt; zunächst die Bedeutung „nachdem" auf eine andere Conjunction après que übertragen und aus postquam selbst zwei verschiedene Wörter gemacht: puisque und depuis que. In seltenen Fällen hatte schon postquam c. Conjunct. eine causale Bedeutung: „nachdem nun einmal, da": posteaquam mihi nihil de tuo adventu scriberetur, verebar, ne id ita caderet, etc. Cic.; das Französische hielt in puisque diese Grundbedeutung fest, um damit die begründende Thatsache als ein vollendetes, ausgemachtes und als bekannt vorausgesetztes Factum anzugeben, puisque erhielt also die Bedeutungen: „nachdem nun einmal," „da nun einmal," „da ja," entsprechend dem griechischen ἐπειδή und unserem „sintemalen" (im Nibelungenliede sît) z. B. Puisqu'il faut tôt ou tard sortir de la vie, la Providence a mis au-delà du terme un charme qui nous attire, afin de diminuer nos terreurs du tombeau. Chateaubriand. Aus der Bedeutung von postquam „seitdem" gieng depuis que hervor, in welchem das vorgesetzte de nicht überflüßig ist, da es diese Bedeutung präcisirt zu: „von dem Augenblicke an, wo z. B. depuis qu'il l'a vue, il est triste. Lesage. Wie das Beispiel zeigt, bezeichnet also depuis que die Dauer von einem bestimmten Ausgangspuncte an. Um nun diesen Ausgangspunct selbst schärfer hervorzuheben, bildete die

*) In letzterer Bedeutung mit dem Conjunctiv Cic. fam. 2. 19, p. l. Manil. 4. 9. vgl. Reisigs Vorlesungen über lat. Sprachwissenschaft ed. Haase S. 535.

Sprache eine neue Conjunction dès que von der Präposition dès (lat. de-ipso) „gleich nachdem, gleich bei," „schon bei," „schon in"; dès que bedeutet demnach: „gleich nachdem," „von dem (demselbigen) Augenblicke an, wo einmal," z. B. Dès que la convention fut instruite de ses projets, elle le manda à sa barre. Mignet. — Il n'y a plus de dispute, dès que vous en tombez d'accord. Académie. Im Deutschen steht sehr häufig das vieldeutige „da," wo französisch puisque, „sobald als," wo dès que gesetzt werden muß; man wird nun unter Anwendung der eben angegebenen Begriffsauflösungen diese Fälle leicht herausfinden können. (Die Grammatik würde hier die übrigen Gebrauchsweisen dieser Conjunctionen und eine Reihe deutscher und franz. Sätze hinzuzufügen haben.)

Aufrichtige Pädagogen werden an diesem Beispiel erkennen: 1) daß die Hauptbedeutung des Lateinischen innerhalb des franz. Unterrichts erst in den obern Classen eintritt, 2) daß sich durch wissenschaftliche Behandlung des Französischen ganz vortreffliche Bildungsstoffe herstellen lassen, 3) daß auf Diez, Fuchs und Mätzner noch didaktisch weiter gebaut werden kann und muß. Bedeutende Fortschritte in dieser Hinsicht zeigen bereits die franz. Grammatiken von Schmitz, Benecke u. a.

Welche tüchtigen und schwierigen Lehrstoffe die franz. Sprache, von dieser Seite aufgefaßt, zu bieten vermag, beweist vor allem das Zeitwort: hier findet man entschiedene logische und selbst formale Fortbildung des Lateinischen; denn das Streben der Sprache, bei dem Ausdrucke des Gedankens analytisch zu verfahren, hat eine Neubildung von Conjugationsformen hervorgerufen, durch welche die in den synthetischen Formen des Lateinischen steckenden Begriffe doppelt, ja vierfach (bei dem Plusquamperfectum sogar achtfach*) geschieden werden können. Doppelformigkeit im Dienste der Begriffsentwicklung liegt z. B. in je serais, que je fusse = essem; je donnai, j'ai donné, je viens de donner = donavi; je donnerai, je vais donner, = donabo. — Das Französische tritt dadurch dem Griechischen an logischer Schärfe weit näher. Es hat neben den Conjunctivformen noch drei besondere Conditionalformen, neben dem Perfectum noch einen Aorist, sowie zwei Plusquamperfecta; es nöthigt bei allen Passivformen zur Unterscheidung der Zahl und des Geschlechts (amor — je suis aimé, aimée); es hat zwar die Conjugatio periphrastica aufgegeben, dafür aber logisch noch höher stehende Ersatzmittel, sowie drei neue Participien geschaffen (ayant aimé, aimée, aimés, aimées, — étant aimé etc., — ayant été aimé etc.), von denen das Lateinische nur ein einziges bei wenigen Zeitwörtern besitzt.

Was die Infinitive betrifft, so hat das Französische 1) Constructionen, welche dem lat. Accus. c. Inf. genau entsprechen, 2) löst es, wie gewöhnlich, die synthetischen Formen des Lateinischen auf; so kann te amavisse heißen: que tu aimas, que tu as aimé (aimée, aimés, aimées), que tu avais aimé, que tu eusses aimé, wobei aimé jedesmal nach dem genus und numerus eines etwa vorangehenden Pronominalaccusativs variirt. Es ist hier also ganz anders aufzupassen als für das Lateinische. Ein ganz auffallender formaler und logischer Fortschritt gegen das Lateinische zeigt sich bei französischen Participien. Ich erinnere hier nur an die bei der Frage über den formalen Werth des Lateinischen jedesmal so stark betonten Uebungen über den Ablativus absolutus. Derselbe nimmt dem Französischen gegenüber eine höchst untergeordnete Stellung ein:

urbe capta
1. la ville prise (alle Bedeut. des Lat.)
2. la ville étant prise (causal, condit. ꝛc.)
3. la ville ayant été prise { causal ꝛc. durch ayant, / temporal durch été.
4. ayant pris la ville (causal ꝛc.)
5. après avoir pris la ville } temporal.
6. la ville, après avoir été prise }

*) Man vergleiche: donaveram: a) j'avais donné, donnée, donnés, données, b) j'eus donné, donnée, donnés, données; dazu kommt noch je venais de donner.

Die logische Entwicklung des Lateinischen ist diesen französischen Formen gegenüber gleich Null. Die bloß temporale Construction post urbem captam findet sich im Französischen auch: après trois jours passés à cheval, après justice faite (V. Hugo), après deux bouteilles bues (P. L. Courier). Die Besprechung der Syntax und deren Einübung kann hier mehrere Stunden des französischen Unterrichts in anregender Weise ausfüllen. Das Deutsche tritt hier mit seiner Begriffszersetzung noch hinzu, z. B.

la ville étant prise
- als Particip zu:
- est { ist (Zustand) / wird (ein Geschehen)
- était war (Zustand)
- fut wurde (ein Geschehen).

Mit den verschiedenen auflösenden Adverbialnebensätzen und allen dabei ineinander spielenden Begriffen liegt hier ein unübertreffliches Material logischer Bildung für die Schule vor Augen. Ich bemerke noch, daß ich nur unvollständig andeute, da ich kein grammatisches Capitel hier schreiben will. — Die Entwicklung des participe présent ist noch bedeutender. Man denke sich einmal die Regeln zu folgenden Beispielen:

1) Le roi voyant le péril — rex videns periculum. (Alle Bedeutungen gleich.)
2) Moi vivant, Dieu aidant — me vivente, deo adjuvante.
3) En travaillant { laborando. / inter laborandum.
4) Je l'ai vu revenant de Londres — redeuntem.
   Je l'ai vu en revenant — rediens.
5) Il alla en criant — fortschreitende oder werdende Thätigkeit; wie im Griechischen.
6) La mer mugissant — la mer mugissante.
   etc.

Die leichtere Erkennbarkeit des Numerus und Casus im latein. Participium praesentis wiegt die in den französischen Formen liegende Weiterbildung der Begriffe nicht auf. Letztere kann man erst vollständig übersehen, wenn man die rein onomatische Bereicherung der Sprache mittels der Participien hinzuzieht: die Bildung von Adjectiven mit oder ohne Doppelformen (important, patient, vaillant, puissant etc.), von Substantiven (penchant, amant, président etc.), Präpositionen (suivant, pendant etc.) und Conjunctionen (pendant que). Alles dieses mit dem Vorhergehenden zusammengefaßt giebt erst ein Bild der ganzen grammatischen und onomatischen Evolution des lateinischen Particips im Französischen.

Der Raum erlaubt nicht, die Untersuchung weiter auszudehnen und die logischen Vorzüge des franz. Aorist, des Subjonctif, der zahlreichen griechischen Constructionen u. s. w. nachzuweisen. Ein unbefangener Pädagog wird bereits erkannt haben, welche Auffassung der wissenschaftliche franz. Unterricht zu Grunde legen muß und was die Schule für Geistesgymnastik daraus gewinnen kann. Es ist damit der Beweis geliefert, daß das Französische in den obern Classen der Real- und Bürgerschulen mit Nutzen das Hauptgewicht des grammatischen Sprachunterrichts tragen kann. — Aus bekannten Gründen wird das Lateinische an diesen Schulen einen schweren Stand haben. Der französische Unterricht kann und soll denselben erleichtern und stützen; er soll es verhindern, daß dasselbe als ein aufgedrungenes todtes Glied in dem Organismus ihrer überall in das Leben eingreifenden Unterrichtsfächer betrachtet wird. Dazu müßen aber, wie nachgewiesen ist, die Pretentionen des Lateinischen an diesen Anstalten herabgespannt werden. Es sei in dieser Hinsicht an die ausgezeichnete Exposition in den Erläuterungen zu der neuen Unterrichts- und Prüfungsordnung für die preuß. Realschulen (S. 11 u. 12) erinnert. Ein ausgedehnter latein. Elementarunterricht ist nicht erforderlich; die früher angegebene Stundenzahl VI. 8. V. 4. IV. 3. III. 2. ꝛc. wird vollständig genügen.

Es bietet sich für die Anknüpfung des Französischen an das Lateinische noch ein Anhaltspunct, der nicht übergangen werden darf. Oben wurden die Gründe gegen das Etymologisiren auf der untern und mittlern Lehrstufe dargelegt; damit wird nicht jede onomatische Verbindung beider Sprachen ausgeschlossen, sondern nur eine solche verlangt, die bildender und zugleich praktischer ist als das bloße Nebeneinanderstellen von lat. und franz. Wörtern. Bei der Derivation tritt dasselbe hervor, was wir in der Syntax erkannt haben: die Sprache wird bildend, wo sie als Entwicklung des Lateinischen erkannt wird. Faßt man die franz. Derivation von dieser Seite auf, so kann sie einen Ersatz bieten für den Mangel an formal bildenden Stoffen des Französischen für die untern und mittlern Classen. Weshalb soll ein Knabe, der in der untersten Classe gelernt hat, daß nubes die Wolke, cursus der Lauf heißt, in der nächstfolgenden (nie gleichzeitig) nicht fassen und behalten können, daß aus nubes: la nue die Wolke, la nuée, der Schwarm, le nuage das Gewölk, aus cursus: le cours der Lauf oder Verlauf, la course der Lauf oder das Laufen, les courses, das Wettrennen, geworden ist? Weshalb soll er nicht, um durch ausgedehnte Wortkenntnis eine breitere Basis für den höhern Unterricht zu gewinnen, eine Auswahl von Wörterfamilien mit dem lateinischen Stammwort als „mnemonischen" Anhaltspunct lernen?

scrib-o	un scribe, ein Schriftgelehrter	une écriture, eine Handschrift, Hand
	un écrivain, ein Schriftsteller	un manuscrit, eine Handschrift
	un écrit, eine Schrift	un écritoire, ein Schreibzeug u. s. w.

Jeder Pädagog wird gestehen müßen, daß dadurch eine schärfere Auffassung und Unterscheidung nicht bloß der französischen Wörter, sondern auch der deutschen erzielt würde. Es ließe sich mit Weglassung der Abstracta für Quarta und Tertia eine hübsche Auswahl von Lehrstoffen dieser Art zusammenstellen, welche jedenfalls weit besser zur Verarbeitung der franz. Formenlehre nach der gebräuchlichen calculirenden Methode dienen würde, als das gewöhnlich dafür zusammengewürfelte Gemisch von Wörtern aller Art, die oft so erstaunt sind sich neben einander zu finden, wie die Reime in einem Gedichte von V. Hugo oder Freiligrath. Ordo et connexio idearum, sagt Spinoza, idem est ac ordo et connexio rerum. Will man Ordnung und Logik in die Köpfe hineinbringen, so beginne man frühzeitig damit!

VI. **Methodik des französischen Unterrichts.***) — a. Der wissenschaftliche

---

*) Quellen: A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung. Halle 1818. II. Th. §. 103 ff. — Museum des Rheinisch. Westph. Schulm. Vereins II. Bd. — Philippi, Ueber den Sprachunterricht auf deutschen Realschulen. — Caspers, Vorschlag einer zweckmäß. Methode die franz. Sprache in den Gymnasien zu lehren. — Charles Bigot, Conseils sur la manière d'enseigner les langues franç. et allemande. Stuttg. 1843. — Bischoff, Ueber den Unterricht in der franz. Sprache auf Gymnasien. Wesel 1838. — Dr. von Dalen, Ziel der Realschule und Lectionsplan. Erfurt 1849. — C. Monnard, Sur l'étude de la langue fr. dans les instit. publ. de la Prusse rhén. in Herrigs Archiv. 1850 S. 247 ff. — Luber, Ueber das Studium der modernen Sprachen, insbes. der franz. Spr. Landshut 1850. — Dr. Mayer, Der franz. Unterricht an den höhern Schulanstalten. Progr. Oldenburg 1851. — Ueber die calculirende Methode: Dr. Hauschild, Welche Erfolge darf sich der deutsche Unterricht von der calcul. Methode versprechen? Progr. Leipzig 1853 und die Vorrede zu dessen franz. Elementarbuche. II. Cursus. — C. de la Harpe, De l'enseignement des langues vivantes. Progr. Berlin 1853. — Dr. Gutbier, Ideen über den Unterricht in den modernen Sprachen. Augsb. 1854. — Dr. Weigand, Ueber das Französisch-Sprechen auf Schulen. Herrigs Archiv. 1858 S. 256 ff. — Prof. Zandt, Ueber die Aufgabe und Stellung des franz. Sprachunterrichts in Gelehrtenschulen. Karlsruhe 1856. — F. Zipp, Ansichten über den Unterricht in der franz. Sprache. 2. Aufl. Freiburg 1859. — Reiche Belehrung bieten außerdem die Schriften von Scheibert („Das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule." Berl. 1848), die von Mager („Die modernen Humanitätsstudien" 3 Hefte. Stuttgart und Zürich 1840—46), die Päd. Revue von Mager und Langbein, das Archiv von Herrig, die Encyklopädie von Dr. B. Schmitz. Man kann sich aus

Unterricht. Die vorhergegangenen Untersuchungen haben den Beweis für folgende Sätze bereits geliefert:

1) Eine wissenschaftliche Behandlung des franz. Schulunterrichts ist nicht bloß möglich, sondern auch unumgänglich nothwendig, denn ein großer Theil der Sprachstoffe wird erst auf wissenschaftlichem Wege geistesbildend und dem vollständigen Begreifen zugänglich.

2) Der wissenschaftliche französische Unterricht basirt auf dem Lateinischen. Das analytische Wesen der wissenschaftlichen Bildungsstoffe des Französischen erfordert für die Schule ein sehr behutsames eklektisches Verfahren: für die untern und mittlern Classen eignet sich hauptsächlich das Onomatische; wissenschaftliche Syntax ist nur mit einer Auswahl in den obern Classen zu lehren.

3) Bei dem Parallelismus des Lateinischen und Französischen an unsern Schulen muß der Grundsatz des successiven Erlernens fremder Sprachen festgehalten werden: die formalen und syntaktischen Schwierigkeiten des Französischen sind erst dann vorzunehmen, wenn die entsprechenden des Lateinischen schon absolvirt sind.

Die Art und Weise, franz. Sprachstoffe aus der Onomatik und Syntax auf Grundlage des Lateinischen wissenschaftlich zu behandeln, ist früher schon näher angegeben worden; es ist nicht nöthig darauf zurückzukommen, wir haben hier zunächst noch zu untersuchen, ob und wie der wissenschaftliche Unterricht die Sprachgeschichte und die Synonymik zu berücksichtigen hat.

Die successive Gestaltung der europäischen Cultur ist in der Wortmasse der franz. Sprache deutlich ausgeprägt: jedes bedeutende historische Ereignis ist auch zugleich eine Thatsache der Sprachgeschichte, wodurch eine Menge von Wörtern entweder neu geschaffen oder in ihrer Bedeutung verändert wurden. So haben denn manche französischen Wörter, Veteranen der Civilisation, eine mehr als zweitausendjährige Geschichte. Wie merkwürdig sind die Schicksale der lateinischen Wörter gewesen! Man vergleiche einmal die Bedeutungen von: legatus, légat — nuntius populi romani, nonce — rerum scriptor, scripteur — infans, Infant, fantassin, infanterie — villa, ville — paganus, payen — cohors, cour — ingenium, engin. Die Italiener verlernten selbst die ursprüngliche Bedeutung von soror und frater (suora, Klosterschwester, Nonne, frate fra, Klosterbruder, Mönch) und griffen zu den Diminutivis sorella, fratello; ja homo der „Mensch" wurde im französischen Mittelalter zu hom der „Vassal":

Berars de Mondidier devant Karle est venuz,
A ses piez s'agenoille, ses hom est devenuz;
L'ampereres le baise et le releva sus;
Par une blanche anseigne li fu ses fiez randuz.

Chanson des Saxons I. 85.

Welche großartige Culturumwälzung liegt zwischen dieser homenage „Lehenshuldigung" und dem modernen hommage, womit heute ein jeder seiner Dame oder Höherstehenden „aufwarten" kann.

So interessant und ergiebig die historische Seite der franz. Sprache ist, kann dieselbe doch nicht Gegenstand des Schulunterrichts werden: sie gehört der Universität an. Außerdem ist es, um die franz. Sprache für die Schule als eine Fortbildung des Lateinischen wissenschaftlich nachzuweisen, nur in seltenen Fällen nöthig, zuweilen jedoch höchst anregend für die Schüler, die zwischen dem modernen Französisch und dem Latei-

letzterm Werke und dessen Supplementsheften, sowie aus s. „Die Neuesten Fortschritte der französisch-englischen Philologie. Greifswalde 1866—72" die Quellenliteratur vervollständigen. Was der verdienstvolle Verfasser selbst über Methodik mittheilt, ist durchweg höchst beachtenswerth. Unter neuern Arbeiten, die mir aufgestoßen sind, zeichnet sich die von Dir. Dr. Brunnemann: Ueber Beginn und Methode des franz. Unterrichts auf der Realschule (Herrigs Archiv. 1871) durch Klarheit und Angemessenheit des bezeichneten Lehrganges aus. Die Lectüre von Ponsards Lucrèce an Realschulen will mir jedoch aus literaturhistorischen und pädagogischen Gründen nicht gefallen.

nischen vorgefallenen historischen Veränderungen zu berücksichtigen. Wie weit die Sprachgeschichte über den Kreis der Schule hinausliegt, erkennt man am besten durch einen Blick auf deren Bestandtheile, sie umfaßt nämlich: 1) die Geschichte der einzelnen Wörter — ein historisches Wörterbuch der Sprache —, 2) die Geschichte der Aussprache und Schreibart, 3) die Geschichte der Syntax. Leider ist die ganze Disciplin noch ein Embryo. Nach langem Warten hatte die franz. Akademie 1858 den ersten Band ihres Dictionnaire historique A — Abu (368 pages!!) veröffentlicht und die Anlage desselben verspricht, daß die gelehrte Welt den letzten Band im Jahre 1960 oder 70 erhalten wird. Littré ist bekanntlich den Quarante bereits zuvorgekommen.

Es bleibt noch die Synonymik in Betracht zu ziehen. Die Synonymik ist dem Wesen der Sprache zufolge ein so wichtiger Theil des franz. Unterrichts, sie bietet so vorzügliche Bildungsstoffe, daß die geringe Sorgfalt, welche man an vielen Schulen darauf verwendet, sich höchstens durch den Mangel an geeigneten literarischen Hülfsmitteln erklären läßt. Wir haben allerdings die synonymischen Arbeiten von Bouhours, Girard, Beauzée, d'Alembert, Roubaud, Laveaux, Boiste, Guizot, allein diese haben alle den Grundfehler, daß sie nur selten die Wortbedeutung etymologisch entwickeln. Es fällt z. B. Guizot, dessen Werk sonst vortrefflich ist, nicht ein, bei coeur und courage vom lat. cor auszugehen; er definirt: le coeur bannit la crainte et la surmonte; il ne permet pas de reculer etc., le courage est impatient d'attaquer; il ne s'embarasse pas de la difficulté, et entreprend hardiment. Damit kann nur ein Franzose etwas anfangen; ein deutscher Schüler und meistens auch ein deutscher Lehrer nichts! Es steckt nichts greifbares, nichts lernbares darin! Weit wissenschaftlicher verfährt hierin das bedeutende synonymische Werk von Lafaye, Paris 1858, ein Resultat mehr als zwanzigjähriger Arbeit und mit Recht von der Akademie zweimal gekrönt; allein dasselbe theilt mit seinen Vorgängern den Misstand, daß es den Deutschen überall im Stiche läßt, wo das Genie, wo die Auffassung beider Sprachen eine verschiedene ist.

So ist nach Lafaye gloire nur mit honneur synonym und fehlt bei célébrité, renommée, etc., der Deutsche sucht bei effroyable, épouvantable, horrible vergebens formidable, redoutable und terrible; er findet keinen Aufschluß über die Unterschiede von répit, délai und retard, von entier, tout, von prouver, démontrer, von douleur, deuil, tristesse u. s. w. Die synonymische Auffassung ist überhaupt bei beiden Nationen vielfach wesentlich verschieden.

So stellt der Deutsche „Ufer, Gestade, Strand, Küste" zusammen, der Franzose nur bord, rive, rivage, côte, und der erstere sucht vergebens nach Auskunft über plage, grêve, falaise, berge, die dem letztern nicht sinnverwandt erscheinen; dem Franzosen ist sogar foudre nicht mit éclair synonym, sondern nur mit tonnerre. Fälle dieser Art sind so zahlreich (nach meinen Aufzeichnungen sucht der Deutsche über mehr als 300 wichtige Synonyma bei Lafaye vergebens Auskunft), daß wir zum Nutzen der Lehrenden sowohl, als der Lernenden ein vollständiges synonym. Wörterbuch durchaus bedürfen, welches überall von dem deutschen Worte und Begriff ausgeht und daraus die Bedeutung der sinnverwandten franz. Wörter auf etymologischer Grundlage entwickelt. Von den in Deutschland erschienenen synonymischen Arbeiten ist das Werk von Lang, Ulm 1807, zu erwähnen, der mit deutscher Gründlichkeit den Wörtern durch die Etymologie zu Leibe geht, auch sehr verständig die Opposita zur Erklärung heranzieht, im übrigen aber die Franzosen reproducirt. Das Dictionnaire complet des synonymes von M. E. Haag, Leipzig 1853, ist schlimmer als eine Sammlung von Calembours. Die Definitionen sind alle in dem Genre der folgenden:

Décadence, ruine. Le premier prépare le second, qui en est ordinairement l'effet. Gott behüte unsere Schulen von solchen wissenschaftlichen Bildungsstoffen! Das Diction. synon. complet vor J. G. Fries, Stuttg. 1836, enthält ganz dieselben Espritmachereien nach Girard, Condillac und Guizot, mit Hinzufügung einiger gut oder schlecht entsprechenden deutschen Wörter. Bei der franz. Synonymik zeigt sich hand-

greiflich, daß die Sprache ohne Latein nicht wirklich begriffen und verstanden werden kann, daß auch von dieser Seite die Realschule auf dem lateinischen Unterricht fußen muß. Man erlaube mir aus tausend Beispielen eins zu wählen. Ein maître de langue oder sonst ein des Lateinischen unkundiger Lehrer des Französischen würde nach Fries seinen Schülern deutsch oder französisch (es giebt leider genug Beispiele für letzteres!) definiren:

Incursion, irruption (Einfall), les deux termes indiquent l'action des troupes qui entrent dans un pays ennemi. Ils diffèrent par la manière et le dessein.

Incursion, entrée brusque de troupes ennemies dans une contrée qui ne présente point d'obstacle, dans le dessein de la parcourir pour la ravager et y faire du butin. Irruption, entrée subite et violente de l'ennemi dans une contrée dans le dessein de s'en rendre le maître et d'y faire du butin.

Kennen die Schüler incurrere und irrumpere, so lernen sie, statt dieser ungreifbaren Abstractionen „Incursion von incurro, d. h. das Hineinlaufen, der Einfall von Feinden, irruption von irrumpo, der Einbruch, der Einfall" — und damit genug! Bei der Lectüre, welche überhaupt neben der Correctur der schriftlichen Arbeiten die Hauptstelle ist, wo synonymische Erörterungen stattzufinden haben, soll der Schüler in der lebendigen Sprache das synonyme Wort au fait ergreifen und da selbst herausfinden, daß bei irruption stets Widerstand und Gewaltsamkeit vorhanden sind. Nichts a priori, nichts Gedächtnissache, als nur die Grundbedeutung des Wortes nach der Etymologie. Es braucht nicht weiter auseinandergesetzt zu werden, wie interessant, wie anregend und belehrend die franz. Lectüre werden muß, wenn statt des geistlosen, gallopirenden, nach den Emotionen des Inhalts haschenden Lesen und Uebersetzen eine solche Selbstthätigkeit der Schüler im Durchdringen des Sprachgenies eintritt. Jeder, welcher aufmerksam einen Schriftsteller liest, wird außerdem bemerken, daß die Ideenassociation sehr häufig Synonyma und deren Opposita zusammenführt: z. B. bei der Beschreibung eines Sturmes finden sich regelmäßig tempête, orage, ouragan, tourmente etc., — flot, lame, vague, (ondes) u. dgl. Man wird begreifen, daß wenn das Lesebuch die verschiedenen Stilarten zusammenfaßt, sich eine relative Vollständigkeit des Nöthigsten an synonymischem Wissen in den obern Classen erzielen läßt. Wie bereits oben gesagt wurde, bietet schon der mittlern Lehrstufe die Derivation eine ungezwungene naturgemäße Gelegenheit zur Kenntnisnahme vieler synonymen Realwörter.

Seitdem ich Vorstehendes niederschrieb, hat Prof. Dr. B. Schmitz ein vortreffliches französisch-deutsches synonymisches Wörterbuch herausgegeben, welches wissenschaftlich gründlich und mit Beispielen reichlich versehen als Grundlage für den Unterricht sich vorzüglich eignet. Es muß Realschülern der obern Classen jedenfalls zur Anschaffung empfohlen werden; an Gymnasien müßte, so lange der franz. Unterricht an denselben so beschränkt wie gegenwärtig bleibt, wenigstens die Schulgrammatik oder das Lesebuch eine Anzahl erläuterter Synonyma enthalten, bei letzterm mit Verweisen auf entsprechende Belegstellen des Lesebuches.

Die Schule darf ein solches Bildungsmittel nicht bei Seite setzen: wo es geschieht, rächt es sich durch den schlechten Ausfall der schriftlichen franz. Arbeiten. Der Grund liegt auf der Hand. Die deutsche Sprache ist außerordentlich reich, allein sie hat eine große Anzahl von Wörtern, Complexe einer Menge von Begriffen, die aus Bequemlichkeit oder Nachlässigkeit jeden Augenblick angewendet werden, wo das vorhandene specielle Wort oder ein Compositum zu genauerer Bezeichnung an der Stelle gewesen wäre. Der Schüler hat z. B. das vieldeutige Wort „Bewegung" zu übersetzen, dafür findet er in seinem deutsch-franz. Wörterbuche: mouvement, exercice, agitation, palpitation, gestes, gesticulation etc. Da die meisten dieser Wörterbücher den Fehler haben, die Wörter nicht synonymisch zu behandeln, so ist er rathlos, die paar Beispielsätze helfen ihm selten; er wählt also das erste beste Wort, oder quält sich vergebens ab, das rechte ohne Kriterium dafür zu finden. Es ist also für die Uebersetzung aus dem

Deutschen und für den franz. Aufsatz unumgänglich nöthig, daß wenigstens die gebräuchlichsten franz. Wörter mit den entsprechenden deutschen synonymisch verglichen werden. Gerade die franz. Synonymik gewährt dem Deutschen ein unübertreffliches Mittel, sich seiner Sprache nach ihren Vorzügen und Mängeln bewußt zu werden: sie zwingt ihn zur scharfen Unterscheidung der Begriffe und zu einem bestimmten prägnanten Ausdrucke. Für eine solche Vergleichung ist aber die erste Bedingung, daß das franz. Wort selbst auf Grundlage der Etymologie objectiv genau erkannt werde. Der wissenschaftliche franz. Unterricht wird darum noch kein gelehrter; denn selbst im Gymnasium und in der obersten Lehrstufe der Realschulen darf derselbe den Schülern niemals mehr geben, als was sie auch praktisch verwerthen können. Dieser Grundsatz gilt für die Syntax wie für die Onomatik; Etymologie oder lat. Syntax ist jedesmal bei Seite zu lassen, wenn dadurch das Wort oder die Regel nicht unmittelbar und ohne lange Herausgrübeleien und Paraphrasen begriffen werden kann. So wird man bei dem Unterrichte über die Präpositionen den Schüler mit den Ableitungen auprès (ad illum pressum) u. dgl. verschonen, ihn aber wohl lernen lassen, daß chez nur auf Personen bezogen wird, weil es von casâ „in der Behausung" (chez moi = dans ma maison) stammt, er mag dann einen franz. Text in der Hand selbst finden, daß chez les Grecs heißt: dort wo die Griechen wohnen, in ihrem Lande.

Der Grundsatz der Beschränkung des wissenschaftlichen Sprachmaterials findet noch eine weitere Anwendung. Nach der gewöhnlichen Vollständigkeitsmanie enthalten nicht wenige franz. Grammatiken 12—1800 Regeln, Ausnahmen und Anmerkungen, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, daß eine Masse Phraseologisches füglich dem lexikalischen Erlernen überlassen werden kann. Das Studium und die Darstellung der französischen Grammatik in Schulbüchern haben seit 20 Jahren in Deutschland bedeutende Fortschritte gemacht; B. Schmitz, Steinbart, Benecke u. a. stehen weiter von Ahn und Meidinger, als Curtius von Buttmann. Je mehr sich jedoch diese Leistungen intensiv vervollkommnen, desto nöthiger wird es, die concentrisch-eklektische Methode zur Aneignung der französischen Grammatik eintreten zu lassen. Ich halte den Gebrauch einer ausführlichen und vollständigen Grammatik auf den mittlern und obern Classen für unpraktisch. Die Grammatik für die mittlern Classen soll nur darauf berechnet sein, in die Lectüre einzuführen. Namentlich an Gymnasien ist hier der Gebrauch einer größern Grammatik verwerflich, da in denselben oft in einigen Paragraphen und Lectionen ein schon durch die Wortmasse in den Regeln und Beispielen viel zu umfangreiches Material gegeben wird. Es liegt eine vor mir, welche in 6 Lectionen (Conjugationen) den Schülern mehr als 500 Wörter zu lernen aufgiebt. Man darf in Schulbüchern keine Spaziergänge durch die Lehrstoffe machen, alles was sie in die Hände bekommen, sollen sie lernen und muß lernbar sein. Wenn an Realschulen eine umfangreiche Grammatik in den obern Classen ganz an der Stelle ist, so bedarf der beschränkte franz. Unterricht an Gymnasien durchaus einer möglichst gedrängten, welche nur den Kern der Syntax herausnimmt, diesen aber auch gründlich und wissenschaftlich behandelt. Die Anwendung der Evolutionstheorie dürfte die concentrisch-eklektische Methode bedeutend erleichtern und einen weitern Fortschritt der Grammatiographie bezeichnen.

Von diesem wissenschaftlichen Centrum aus mag dann der mündliche Unterricht bei der Lectüre, bei den schriftlichen Arbeiten und andern praktischen Uebungen die Intelligenz der Schüler allmählich weiter an die Peripherie führen; die Erweiterung der grammatischen Einsicht wird dann leicht und nicht dogmatisch, sondern durch Selbstbethätigung der jugendlichen Geisteskräfte erreicht. „Einen tüchtigen Stoff nehmen," sagt ein erfahrener Pädagog, „aus ihm die größte Kraftentwicklung gewinnen und aus Klugheit und Dankbarkeit diesen Stoff hartnäckig festhalten: das ist das richtige didaktische Princip. Befolgt man es einmal versuchsweise, so findet man, daß es nicht allein dem Denken selbst eine größere Consistenz und Sicherheit giebt, sondern auch den Charakter merklich stählt." (Hollenberg).

b) Der franz. Unterricht für praktische Zwecke. — Vorbemerkungen: An vielen deutschen Schulen herrscht ein Widerspruch zwischen dem von den Behörden aufgestellten Zwecke des franz. Unterrichts und der Lehrmethode. Die Behörden sehen ohne Ausnahme in der praktischen Nützlichkeit des Französischen dessen einzige Berechtigung als Unterrichtsgegenstand; die Lehrmethode müßte daher auch auf den praktischen Gebrauch, d. h. auf die Erzielung einer Fertigkeit im Sprechen, schriftlichen Ausdruck und Verständnis von Schriftwerken berechnet sein. Und allerdings war das im vorigen Jahrhundert der Fall, als die meisten höhern Schulanstalten, wo Französisch gelehrt wurde, geborene Franzosen als Sprachmeister hielten. Gegenwärtig überwiegt dagegen namentlich an Gymnasien das Princip der grammatischen Methode, welches bei jeder Gelegenheit auch öffentlich vertreten wird. So adoptirte die Versammlung der westfäl. Gymnasialdirectoren (am 10. Dec. 1851) folgenden Satz des Dir. Thiersch: „Wenn der franz. Unterricht auf Gymnasien neben dem praktischen Ziele auch ein ideales verfolgen, d. h. formale Geistesbildung durch grammatische Erkenntnis der Denkgesetze bezwecken solle, so könne er sich nur für die Anwendung der grammatischen Methode entscheiden, d. h. derjenigen, vermöge welcher das Französische wie das Latein gelernt werde, nicht ex usu.“ — In Bayern, wo die Einführung in die franz. Literatur als Hauptzweck gilt, werden „Uebungen in der Sprache zum Gebrauche im Leben ausgeschlossen, weil keine Zeit dazu sei.“ (Dr. von Jahn, Programm von Schweinfurt 1855).“ Daneben erhoben sich besonders in Westdeutschland, wo das Bedürfnis am nächsten liegt, Stimmen, welche die Sprechfertigkeit als Hauptziel des franz. Unterrichts hinstellen und auf Beseitigung der sogen. theoretisirenden Methode dringen. Die Schule hat sich hier vor nachtheiligen Extremen zu hüten. Aus den vorhergegangenen Untersuchungen ergab sich, daß der bedeutendste Theil der franz. Grammatik erst auf der obern Lehrstufe geistbildend wird, weil er da erst wissenschaftlich bewältigt werden kann; von einer überwiegend grammatischen Behandlung des franz. Unterrichts in den untern und mittlern Classen kann also keine Rede sein, wenn man nicht in einer höchst unpädagogischen Weise das Formalbildende im Französischen mit dem davon wesentlich verschiedenen im Lateinischen verwechseln will. Da nun das ganze Gewicht des franz. Unterrichts nicht auf die Literatur, sondern auf die Kenntnisnahme der Sprache zu legen ist und auf den untern und mittlern Lehrstufen die Grammatik dieses Gewicht nicht tragen kann, so muß das Sprachmaterial in ausgedehnter Weise praktisch angeeignet werden. Es wird sich im Folgenden zeigen, daß dieses ein ebenso naturgemäßer als für die Uebung der Geisteskräfte der Jugend dienlicher Weg ist.

1) Der franz. Unterricht für den mündlichen Gebrauch. — Sehen wir zuerst, ob die Erzielung einer Sprechfertigkeit (die Bonjouriaden der sogenannten Conversationssprache sind nicht damit gemeint, sie gehören überhaupt nicht auf die Schule) für die Jugend bildend sein kann. Die mündliche Handhabung der Sprache verlangt zunächst ein umfangreiche, stets gegenwärtige Kenntnis der Formenlehre, deren Schwierigkeiten, obgleich bei der Declination und Conjugation weniger zahlreich als im Lateinischen, bei den Pronominibus und Präpositionen die des Lateinischen ganz bedeutend übersteigen. Hierzu treten noch die für Anfänger nicht geringen Schwierigkeiten der Wortstellung und der Aussprache. In vielen Fällen (bei Adjectiven, Satzadjecten u. a.) erfordert die Wortstellung sogar Scharfsinn und Takt, da ein falsch gestelltes Wort dem Satze einen ganz verschiedenen Sinn geben kann. Die französische Satzstellung nöthigt außerdem den Sprecher bei jedem Satze, den er deutsch denkt, eine Analyse der Satzbestandtheile vorzunehmen und sie französisch an einander zu reihen. Faßt der Deutsche den Nebensatz: „Wenn **man** die Gallier mit blindem Ungestüm sich auf die Römer stürzen **sieht**“ zwischen Pronomen und Zeitwort wie in einem Rahmen zusammen, so analysirt der Franzose genau nach den Abhängigkeitsverhältnissen: Quand on voit (qui?) les Gaulois (quoi faire?) se précipiter (où?) sur le Romains (de quelle manière?) avec une fougue aveugle. Die logische Ordnung dieser Fragen muß im Kopfe fertig sein, ehe der Satz gesprochen werden kann.

Das Sprechen erfordert endlich Kenntnis der Grammatik, leistet aber hierin den nicht hoch genug anzuschlagenden Dienst, daß es den Schüler vom Buche, vom Buchstaben losreißt, ihn in das frische Leben taucht und zu einer geistigen Turnübung zwingt, in welcher er die gewonnenen Kräfte erproben und entwickeln soll, wo es unter dem fortwährenden Commando „rasch, präcis!" gilt, den Torpor abzuschütteln und mit Zunge wie Kopf gleich schnell bei der Hand zu sein. Dabei dürfte vielleicht auch die Lebendigkeit des Französischen (⏑⏑⏑⏑́) ein nützliches Correctiv für die etwas schwerfälligen Trochäen und Jamben unserer deutschen Sprache sein. Mit diesen Vortheilen des Sprechenlernens könnten wir uns schon begnügen; wir werden aber sehen, daß die Methode selbst deren noch andere bietet.

Bevor ich die Hauptzüge derselben zeichne, schicke ich einige allgemeine Bemerkungen voraus. Alle Fachmänner stimmen darin überein, daß wenn die Bildung des Organs, die Angewöhnung und Aneignung der französischen Laute und Modulationen auf der ersten Stufe vernachläßigt oder verpfuscht worden ist, der Schüler späterhin in der Regel niemals eine gute Aussprache erlangen wird (Schmitz, Encykl. I. 275. Plötz, Ueber Zweck und Methode der franz. Lehrbücher, S. 16, u. v. a.). „Eine schlechte Aussprache", sagt Prof. Zandt (Progr. v. 1856), „ist schlimmer als gar keine, denn die Erfahrung zeigt, daß es leichter sei, von Anfang an die richtige anzunehmen, als die einmal angenommene wieder abzulegen." Es kömmt dabei natürlich alles auf die gute Aussprache des Lehrers an; und da will ich denn an einen Mangel erinnern, der mir bei sonst kenntnisreichen Männern, namentlich bei Prüfungen für das Lehramt wiederholt aufgefallen ist: viele, welche die einzelnen Wörter richtig sprechen, können ganze Sätze nur mit deutscher Modulation lesen; sie verstehen es daher auch nicht, Schülern die echtfranzösische Leseweise beizubringen.

Bekanntlich unterscheiden die Franzosen die oratorische Betonung, die beim Lesen und die der Conversation. In wie weit der oratorische Accent, anerkanntermaßen in keiner Sprache so schwer wie im Französischen, welches seit Jahrhunderten alle Künste und Feinheiten der öffentlichen Rede hat fortbilden können, zur Aufgabe deutscher Schulen gehört, habe ich hier nicht zu untersuchen. Beim Lesen gilt als Hauptgesetz: Es soll nicht declamirt werden! Der Ton durchläuft nicht wie beim Declamiren mehrere Noten der Octave in einem und demselben Satze, sondern drückt alle Uebergänge durch halbe oder selbst durch viertel Noten aus, wodurch das Lesen sich gewissermaßen der Aussprache der Conversation nähert, bei welcher die meisten Sylben kurz erscheinen. Es ist also ein Misstand, wenn die Schüler nur die Aussprache der einzelnen Wörter, nicht aber die richtige Satzaussprache kennen lernen. Es sei mir gestattet an einige Gesetze der Aussprache zu erinnern:

1) Der Ton liegt auf der letzten volllautenden Sylbe des Wortes:
also: combát, gouvernemént; nicht cómbat, gouvérnement, wie noch immer in mehreren Theilen Deutschlands gesprochen wird.

2) Bei den Wörtern, die auf ein stummes e ausgehen, ist der Ton auf der vorletzten Sylbe:
also: pitoyáble, montágne, nicht pítoyable, móntagne.*)

3) Im Satze bilden alle Wörter zwischen den einzelnen Lesepausen jedesmal ein Tonganzes, zu dessen letzter volllautender Sylbe die Betonung (der Ueberton) fortgeschoben wird:**)

*) Littré (Histoire de la langue française. I. p. 32.) drückt das Hauptgesetz folgendermaßen aus: „L'accent français a, dans chaque mot, une position très uniforme, et la règle en peut être donnée en deux mots: Toute terminaison masculine est accentuée, toute terminaison féminine reporte l'accent sur la syllabe pénultième. Genau genommen bezeichnet accent den Ueberton.

**) Es ist dieses die Betonung der Conversation und des rascheren Lesens. An die zwischen den Lesepausen etwa liegenden tonhebigen und tonsenkigen Silben darf man sich beim Elementarunterrichte nicht aufhalten, weil es zunächst gilt, den Schülern den Hauptgegensatz zwischen der französischen und deutschen Betonung klar zu machen und Geläufigkeit darin zu erzielen.

also: voulez-voús | ou ne voulez-vous pás?
il me le donnerá, | il ne me le donnera pás, | il ne me le donnera pas encóre.

Gleich beim ersten Elementarunterricht ist an den kleinen Sätzen des Uebungsbuches diese Aussprache einzuüben.

Die Schwierigkeit wird für den Lehrer noch vermehrt durch die Nothwendigkeit von unten auf die so wichtige liaison des mots einzuüben und eine dauernde Angewöhnung zu erzielen, die nirgendwo mehr geboten erscheint, als bei dem ersten franz. Unterricht.*) Der Unterricht im mündlichen Gebrauche des Französischen stellt also an den Lehrer in jeder Stunde und bei jedem einzelnen Schüler die Aufgabe, die Wortaussprache, die Satzaussprache und die Liaison, endlich auch den grammatischen Gebrauch fortwährend zu controliren und zu corrigiren, — eine höchst aufreibende Arbeit! Es erfordert derselbe daher auch, um gute Resultate zu liefern, eine frische Kraft und hinreichende Stundenzahl; ältere Lehrer damit zu betrauen oder die Vormittagsstunden von 11—12 und die Nachmittagsstunden dafür zu bestimmen, wie es vielfach geschieht, halte ich im Interesse des Unterrichts selbst für nachtheilig. Leider haben viele Altphilologen keinen Begriff von den Anstrengungen, welche ein tüchtiger franz. Unterricht den Lehrern auferlegt.

Die Hauptaufgabe des franz. Elementarunterrichts ist die Aneignung der Aussprache, ein wesentlicher Unterschied vom lateinischen, der allein schon die Anwendung der grammatischen Methode ausschließt. Daraus folgt für die Praxis: 1) das Sprachmaterial muß von beschränktem Umfange sein und nicht durch gehäufte formale oder syntaktische Schwierigkeiten (s. oben) die Aufmerksamkeit theilen; 2) die Schüler haben dieses Sprachmaterial durch mündlichen Unterricht in der Classe zu lernen; das häusliche Auswendiglernen muß, wenigstens im ganzen ersten Jahre, wegfallen. In letzterer Hinsicht besteht noch an vielen Schulen eine traurige Praxis; die Schüler erhalten die in der Classe einige male vorgelesenen franz. Wörter zum häuslichen Memoriren, verfallen dann gewöhnlich auf falsche Aussprachweisen und hemmen das Fortschreiten des Unterrichts durch die jeden Augenblick nöthigen Verbesserungen des Lehrers. Die richtige und sachgemäße Methode weiß von diesem Uebelstande nichts; sie ist schon von Niemeyer (II. 301 ff.) angedeutet worden, scheint aber in einigen Theilen Deutschlands so unbekannt gewesen zu sein, daß Zipp, der auf einige Erfahrungen darüber stieß (s. die oben angeführte Schrift), dieselben als eine Entdeckung verkündigen konnte. Sie ist nur Dilettanten fremd. Hier sind die Hauptzüge derselben:

Untere Lehrstufe (2 Jahre). — Der ganze französische Elementarunterricht beruht nicht auf dem gelesenen, sondern auf dem gehörten und gesprochenen Worte: der Schüler bekommt das Wort erst dann gedruckt zu Gesicht, wenn er es vollkommen in sein Gedächtnis aufgenommen hat. Diese Verfahrungsweise ist durch die Rücksicht auf die Aussprache geboten; sie wahrt zugleich den für Anfänger so wichtigen pädagogischen Grundsatz des successiven Erlernens. — Die in der Stunde vorzunehmenden Wörter werden deutsch an die Tafel geschrieben; der Lehrer spricht die ersten zwei oder drei laut und langsam französisch vor und läßt sie von einzelnen Schülern so lange wiederholen, bis er die Ueberzeugung gewinnt, daß die Classe sie mit richtiger Aussprache gelernt; dann fährt er mit den folgenden zwei oder drei Wörtern fort, läßt die zuerst gelernten repetiren u. s. w., bis die ganze Tabelle gelernt ist; die Tafel unterstützt dabei vortrefflich die Wiederholungen. Man muß sich anfangs schon mit höchstens 15 Wörtern für die Stunde begnügen, da es durchaus nöthig ist, jeden einzelnen Schüler vorzunehmen, um ihm verkehrte Aussprachweisen, Provinzialismen (z. B. tou-är

*) Ein sehr nützliches und vollständiges Werkchen hierüber besitzen wir von Dr. Adolf Meyer, Theoretisch-praktische Anleitung zum Binden der französischen Wörter bei der Aussprache. Hannover, Rümpler 1877. Es enthält auch ein gut angelegtes Lesebuch mit Bezeichnung der Liaisons für die obern Classen.

st. tour, ungg u. s. w. abzugewöhnen. Die gemeinschaftliche Wiederholung von der ganzen Classe mag zwar für den Lehrer bequem sein, aber sie zeigt sich überall als nachtheilig, da die genaue Controle der Aussprache der Einzelnen dabei zurücktritt oder gänzlich fehlt. Ich habe davon handgreifliche Beweise gesehen.

Von einzelnen Wörtern geht man gleichzeitig zu kleinen Sätzen über, welche auf dieselbe Art memorirt werden und wobei man besonders auf geläufige echtfranzösische Modulation zu achten hat. Eine Vernachläßigung der letztern Uebung rächt sich später immer durch das holperige, unbeholfene Lesen der Schüler. Die Sätze werden theils aus dem Buche*) genommen, theils, und das muß schon im zweiten Semester eine Hauptübung zur Erlernung der Formenlehre sein, von dem Lehrer frei gebildet, von den Schülern übersetzt, wiederholt und memorirt. Diese ersten Anfänge der Sprechübung müßen frühzeitig gesteigert werden durch Stellung von franz. Fragen, auf welche man unmittelbare franz. Antworten verlangt. Es ist daher auch nothwendig, mit dem Zeitwort recht frühzeitig zu beginnen. Für die Stoffe der Sätze gilt das didaktische Princip: „Wenn auch vom ersten Tage an ganze Sätze zu geben sind, so darf doch nichts darin vorkommen, was vorläufig unverstanden gelernt werden müßte." Um die Orthographie zu fixiren, ist es nicht nöthig, das Buch in jeder Stunde zur Hand zu nehmen; zu schriftlichen Uebungen diene die Tafel und zuweilen ein kleines Dictat. Im zweiten Jahre müßen auch kleinere zusammenhängende Stücke memorirt werden.

Bei dieser Gelegenheit muß ich einer Neuerung in der bisherigen Methodik des modernen Sprachunterrichts erwähnen, welche wir der Initiative des Prof. Dr. L. Herrig verdanken. Bekanntlich ist die Methode des Anschauungsunterrichts auf Grundlage von Bildertafeln schon vor der Gründung von Philanthropins in Gebrauch gewesen. Prof. Herrig hat nun den gelungenen Versuch gemacht, die in Norddeutschland weit verbreiteten, vortrefflichen Wilke'schen Bildertafeln sowohl für den französischen als den englischen Elementarunterricht zu verwerthen. (Sammlung französischer Wörter für den Anschauungsunterricht ꝛc. zusammengestellt von Ludwig Herrig. Braunschweig Fr. Wreden, 1876. 40 Pf.) Ich war selbst 1847—48 auf diese Idee verfallen und hatte mittels eines Bilderbuches und der Tafel drei jungen Franzosen in äußerst kurzer Zeit soviel von dem sonst so schweren Deutsch beigebracht, daß sie deutsch sprechen konnten; ich kann daher diese Methode aus Erfahrung empfehlen. Ob sie sich für größere Classen eignet, wage ich nicht zu entscheiden. Es kann leicht möglich sein, soviel glaube ich versichern zu können, daß die Wilke'schen Bildertafeln mit Herrigs Text für eine kleinere Schülerzahl ein ganz ausgezeichnetes Lehrmittel geben.

Mittlere Lehrstufe (2 Jahre). — Die Aufgabe dieser Stufe ist Erweiterung der Wortkenntnisse und vollständige Aneignung der Formenlehre; von der Syntax wird nur soviel dazu genommen, als nöthig ist, um von den Wörtern und Formen eine hinreichende Anschauung im Satze zu gewinnen. Die Schüler bringen schon genug Kenntnis der Aussprache mit, um auch häusliches Memoriren der Wörter zu gestatten; alle übrigen Satz- und Memorirübungen geschehen in der Classe; es muß dabei der Angelpunct des Französischsprechens, die Stellung der Pronomina und Negationen beim Verbum ganz speciell berücksichtigt werden. — Das hier eintretende Lesebuch wird zu folgenden Uebungen benutzt: 1) Die einzelnen Sätze verwandelt man in Fragen und Antworten. 2) Kleinere Stücke werden in der Classe memorirt. Man hüte sich jedoch vor den einfältigen Anekdoten, die in manchen Lesebüchern figuriren. 3) Passende Stücke

*) Von der unendlichen Menge inhaltsloser geisttödtender Sätze zu geschweigen, kommen bei der Wahl derselben in mehreren franz. Elementarbüchern die abenteuerlichsten pädagogischen Misgriffe vor; so enthält Magers Sprachbuch eine Reihe von Hegelschen Sätzen, das Elementarbuch von Michaelis, gewiß ohne Absicht, pantheistische. Der Inhalt der Sätze muß wenigstens bei der Mehrzahl aus dem Schulkreise genommen oder auch sonst instructiv sein (s. Wageler, Ueber die Auswahl des Uebungsstoffes in den franz. Elementarbüchern. Herrigs Archiv. 1854. II). Es ist schon früher darauf hingewiesen worden, daß allmählich eine Anzahl von Wörterfamilien in Sätzen verarbeitet werden müßte.

(historische) werden zu Hause schriftlich übersetzt und in der Classe mündlich retrovertirt. Es ist dabei nach den Erfahrungen alter Praktiker für die Schüler höchst anregend, wenn bei geschlossenen Büchern und Heften einer der Schüler die einzelnen Sätze deutsch vorliest und ein anderer sie französisch übersetzt. 4) Selbstverständlich werden die Stücke neben den mündlichen Uebersetzungen auch zu Leseübungen benutzt; dafür gilt jedoch auf dieser Stufe durchgehends der Grundsatz: „Jeder Satz, jedes Stück muß zuerst von dem Lehrer vorgelesen werden, ehe der Schüler an die Reihe kommt." Nur so ist in der Aussprache ein sicheres Resultat zu erhalten. — Im zweiten Jahre (an preuß. Realschulen in der Tertia) tritt zu diesen Uebungen noch eine andere: der Lehrer wählt ein nicht im Lesebuch stehendes kleineres Stück (eine kleine Erzählung, eine einzelne historische Thatsache), läßt die etwa unbekannten Wörter memoriren und liest dann das ganze Stück vor, worauf die Schüler den Inhalt deutsch und französisch wiederholen. Ueber das Anregende dieser Uebung stimmen alle Fachmänner überein.

Man darf nicht vergessen, daß mit der Tertia eine immer mehr sich ausdehnende Lectüre beginnen muß und alle bezeichneten Uebungen für den mündlichen Gebrauch sich der statarischen Lectüre anschließen müßen, neben welcher jedoch auch der cursorischen Lectüre kein zu geringer Raum zu geben ist. Vielleicht dürfte eine Abwechslung zwischen beiden sich als ersprießlich zeigen, da sie der Uebermüdung und Anspannung durch zu lange fortgesetzte Uebungen derselben Art zuvorkommen würde.

Höhere Stufe (4 Jahre). Erste Hälfte: Die Uebungen der vorhergegangenen Stufe steigern sich nach der Qualität. 1) Bei der Erweiterung der Wortkenntnis tritt die Synonymik hinzu. 2) Bei der Lectüre erweitert sich die Fragestellung von der Umformung einzelner Sätze zu Inhaltsangaben oder zu Nacherzählungen von kleinern Thatsachen. 3) Declamationsübungen. 4) Memoriren größerer Stücke in der Classe; dazu werden nach alter Praxis die Anfangswörter der einzelnen Sätze (oder Verse) an die Tafel geschrieben. 5) Retroversionen, weniger wie früher. 6) Das Vorlesen von zusammenhängenden Stücken wird wie früher fortgesetzt; doch kann der Lehrer füglich (im letzten Jahre) zu einem freien franz. Vortrage über einen Abschnitt aus der Geschichte übergehen, dessen Umfang und Inhalt jedoch dem eingeführten Geschichtsbuche entsprechen muß; irgend eine kleine Biographie, ethnographische oder geographische Bilder vortragen oder selbst vorlesen lassen (s. unten bei der Lectüre). Ueber das Vorgetragene wird jedesmal in der Stunde französisch examinirt und von Zeit zu Zeit allgemeine Repetition abgehalten. 7) Die grammatischen Erörterungen können zuweilen in franz. Sprache geschehen, um den Besitz der Terminologie zu constatiren. Alle schwierigern Puncte der Grammatik und Synonymik müßen deutsch besprochen werden, weil sonst eine scharfe Auffassung und Analyse der grammatischen Thatsachen unmöglich ist.*) — Zweite Hälfte: Mit der oben bezeichneten Ausnahme findet der größte Theil des Unterrichts in franz. Sprache statt. Die Uebungen der vorherigen zwei Jahre werden fortgesetzt und einige (1. 2. 6.) qualitativ gesteigert: aus der Synonymik verhandelt man deutsch allmählich die gebräuchlichsten der schwierigern Abstracta, bei der Lectüre wird französisch erklärt und interpretirt, dabei ergreift der Lehrer die Gelegenheit, durch Fragen über verschiedene Zweige der Schulwissenschaften (s. unten bei der Lectüre) die Ausdehnung des lexikalischen Wissens zu controliren; es tritt ferner an die Stelle des Vorlesens oder des Vortrages zusammenhängender von den Schülern zu reproducirender Stücke (vgl. oben 6) von Zeit zu Zeit ein freier Vortrag von Seiten der Schüler über leichtere historische Stoffe, auf welche sie sich anfangs zu Hause vorzubereiten haben, später (im letzten Schuljahre, früher geht es zu unbeholfen und raubt zu viel Zeit) müßen

*) Ueber die Frage, ob französisch geschriebene Grammatiken zu gebrauchen seien, s. Pädag. Revue VI. 1843. Mager nennt diese Methode „eine unverständige, die man je nach der Stimmung beweinen oder belachen müßte", und erinnert an die mittelalterlichen Thierquälereien unserer Jugend mit ihrem lateinischen Donatus. Man kann sich Borel's Grammatik, besonders in ihren Uebungsaufgaben vortrefflich, schon gefallen lassen; aber Gott behüte unsere Schulen vor den andern.

sie sich auch ex tempore über bekannte leichtere Themata aussprechen können. Um die Selbstthätigkeit der Schüler anzuregen, müßen sie auch zuweilen die franz. Interpretation und Exposition von Gedichten übernehmen; es können dazu sowohl französische als deutsche Gedichte, namentlich Balladen dienen. Man giebt z. B. den Schülern auf, die Bürgschaft von Schiller genau durchzulesen und sich die Haupttheile des Inhaltes für den franz. Vortrag zu merken. Man erhält als Stoffe für die Sprechübung: die Scene im Palast, Damon vor dem Tyrannen — die Reise zur Schwester — das Ungewitter und die Zerstörung der Brücke — der Ueberfall der Räuber u. s. w. Für stilistische Uebungen, die man hie und da auch schriftlich machen läßt, hat man hier zugleich ein treffliches Material: Erzählung und Beschreibung, resumirende Darstellung oder detaillirte Auseinandersetzung. — Beim Erlkönig von Goethe kann die Frage nach der Staffage der Landschaft allein die Classe eine halbe Stunde anregend beschäftigen. Die kleinen Balladen von Uhland sind alle zu Sprechübungen ausgezeichnet geeignet.

Dieses sind die Grundzüge einer Methode, die an Schulen, wo das Französische die jedem Unterrichte in fremden Sprachen gebührende Stundenzahl hat (nach allen Erfahrungen in den untern Classen je 6, mindestens 5, in den übrigen durchweg je 4 Stunden), zuwege bringt, daß die Schüler die Sprache auf eine naturgemäße und verhältnismäßig leichte Weise erlernen, welche sie von einem großen Theile des Stubenhockens befreit, sie zu reger Selbstthätigkeit in der Classe anregt und ihnen eine Fertigkeit mitgiebt, die sie im Leben unmittelbar verwenden können. Die franz. Sprache ist lebendiges Wort, kein todtes, in Schriftdenkmalen niedergelegtes wie das Lateinische; der Unterricht muß dasselbe auch als ein lebendiges, gesprochenes und zu sprechendes behandeln. Es ist absurd, von vorne herein schon von der franz. Aussprache „geistbildende Elemente" zu verlangen, deshalb die zur Aneignung derselben auf der ersten Stufe nöthige Methode zu verwerfen, die mündliche Geläufigkeit in den Formen, in der Satzbildung unmöglich zu machen und so allen spätern Erfolg der mündliche Fertigkeit bezweckenden Uebungen zu vereiteln. Was man dieser Methode Uebles nachgesagt hat, stammt alles aus einer Quelle: aus der einseitigen Anwendung und Auffassung derselben. Die mündliche Handhabung der Sprache ist nur ein Theil des franz. Unterrichts; sieht man darin dessen einzigen Zweck und richtet ausschließlich die Methode darnach ein (es geschieht leider nicht selten), so wirkt letztere verflachend auf den Geist ein, da statt scharfer Begriffe und genauer Auffassung der Wörter nur Redewendungen und äußerlich verarbeitetes onomatisches Material in das Gedächtnis aufgenommen werden. Es ist aber andrerseits, abgesehen von dem anerkannten Irrthum einer später im Leben leichten Erwerbung der Sprechfertigkeit, ein ebenso nachtheiliges Extrem, die Erzielung derselben bei einer modernen Sprache gänzlich auszuschließen. Die Lectüre und die wissenschaftliche Betreibung der Grammatik und Onomatik mit ihrer alle Geisteskräfte anspannenden Gymnastik bilden hier die Vermittlung und liefern in den obern Classen ein vollkommen ausreichendes Correctiv gegen die etwa zu befürchtende Geistesverflachung; es ist schon früher nachgewiesen worden, daß in den untern und mittlern Classen der lat. Unterricht diese Rolle zu übernehmen hat.

Der enge innere Zusammenhang der Methode erfordert eine ununterbrochene Durchführung von unten auf; wo die elementaren Vorbedingungen oder die Glieder der mittleren Reihe fehlen, wo die Zeit zu spärlich zugemessen ist, wird man sie in den obern Classen nur mit Mühe und geringerem Erfolge anwenden können. Auch erfordert ihre Durchführung eine Vertheilung der höchst anstrengenden Arbeit auf mehrere Lehrkräfte, die nicht immer vorhanden sind. Es mögen dieses auch die Gründe sein, weshalb an manchen Schulen im Französischsprechen nur wenig erreicht wird. „Fertigkeit im mündlichen oder auch nur im schriftlichen Gebrauche wird auch in Realschulen erfahrungsmäßig nicht gewonnen, weil es nicht möglich ist inmitten deutscher Umgebungen. Was in Schulen hierin erreicht werden kann, ist leichtes und sicheres Verstehen des in

der fremden Sprache Geschriebenen, eine leidliche Aussprache und ein guter Anfang in correctem schriftlichem Ausdruck," sagt eine Auctorität in diesen Dingen (Landfermann, in dem bekannten Aufsatze „Zur Revision des Lehrplanes" ꝛc. Mützell 1857). Sollte es jetzt noch so geblieben sein, so ist jedenfalls die Erzielung der Hauptsache, des leichten und sichern Verstehens der Schriftsteller, schon ein befriedigendes Ergebnis.

2) Die schriftlichen Uebungen. — Untere Stufe. — Orthographische Exercitien an der Tafel, ebenso Compositionen d. h. kleine Sätze zum Uebersetzen in der Classe; werden beide häufig genug gemacht, so sind bei dem fortwährenden mündlichen Extemporiren in der Classe schriftliche häusliche Arbeiten auch an größern Anstalten nicht nöthig. Experientia docebit.

Mittlere Stufe. — Wöchentliche Pensa zur Fixirung der Auswahl von grammatischen Regeln, welche zur Verarbeitung der Formenlehre dienen; letztere wird vorzugsweise mündlich eingeübt. Die orthographischen Uebungen bestehen aus Dictaten; man dictirt den Schülern eine Reihe franz. Sätze oder ein kleines franz. Stück mit bekannten Wörtern in das Heft oder als Composition auf ein Blatt. Die Uebungen an der Tafel werden fortgesetzt.

Höhere Stufe. — Wenn auf den vorhergegangenen propädeutischen Stufen die Schüler das franz. Sprachmaterial praktisch bewältigt und im lateinischen Unterricht ihren Sprachsinn geübt und für wissenschaftlichen Unterricht empfänglich gemacht haben, so tritt nun der Zeitpunct ein, wo sie neben den fortzusetzenden praktischen Uebungen zu einer gründlichen wissenschaftlichen Erfassung des franz. Wortes, der franz. Syntax herangezogen werden sollen. Die schriftlichen Pensa haben sich hier nicht bloß systematisch an die Grammatik anzuschließen, sondern auch die gebräuchlichsten Wörter, welche den Schülern die meisten lexikalischen und synonymischen Schwierigkeit machen, in systematischer Auswahl zur Anwendung zu bringen; dabei ist die mündliche Correctur ein wesentliches Moment des Unterrichts. In Begriff des deutschen Textes der franz. Pensa haben neuerdings Fachmänner mit Recht darauf aufmerksam gemacht: „daß die Uebertragung von deutschen Stücken, wie etwa die deutschen Lesebücher oder die Classiker solche bieten, weit über die Sphäre der Schule hinausgehe." Weber und Burguy haben deshalb sehr brauchbare Sammlungen von Aufgaben zusammengestellt, die aus franz. Texten übersetzt sind. Dieser Grundsatz ist für Gymnasien wegen des geringen Umfanges des franz. Unterrichts unbedingt anzunehmen, für Realschulen dürfte jedoch eine Beschränkung desselben eintreten. Denn wird (in der früher angegebenen Weise) hinlänglich Synonymik getrieben, wird bei dem Uebersetzen der franz. Lesestücke auf echtdeutschen Ausdruck, auf deutsch gedachte und geformte, nicht dem Französischen angepaßte Sätze gehalten, so muß es wenigstens in der obersten Classe kein allzuschroffer Uebergang sein, wenn die Schüler ihre gewonnenen Kräfte, ihre Einsicht in das Verhältnis des beiderseitigen Sprachgeistes an einem classischen deutschen Texte einmal erproben.*) — Auf der höhern Lehrstufe treten auch kleinere freie schriftliche Arbeiten hinzu. Man wähle dazu Briefe, historische Thatsachen, seltener Beschreibungen, niemals abstracte didaktische Erörterungen. Jeder Stoff muß dem Schüler aus dem französischen oder aus dem übrigen Schulunterrichte bekannt, jedenfalls aber leicht zugänglich sein; es können auch Reproductionen mündlicher Besprechungen stattfinden. Hiezu kommen noch Extemporalien über grammatische Regeln und schriftliche Nacherzählungen vorgelesener oder vorgetragener Stücke; auch haben die Schüler über die eingelieferten freien Arbeiten jedesmal auch mündlich freien Vortrag zu halten.

Man gestatte mir hier einige freimüthige Bemerkungen. Wie ich die übergroße Ausdehnung der schriftlichen Arbeiten an manchen Gymnasien und das bei der Beur-

*) Es dürfte wohl aus naheliegenden Gründen zu empfehlen sein, dazu zuweilen prosaische Stücke des deutschen Lesebuches der Classe zu nehmen. Gegen die Wahl von deutschen dramatischen Stücken „Lessings: Minna von Barnhelm, Schillers: der Neffe als Onkel u. a." läßt sich nichts einwenden.

theilung und Ascension der Schüler entscheidende Gewicht der lateinischen und griechischen Compositionen für eine die ganze gedeihliche Fortbildung der Jugend hemmende Pedanterei halte, so scheinen mir auch unsere Realschulen in keinen schlimmern Misgriff verfallen zu können, als wenn sie den Gymnasien auf diesem Wege mit französischen und englischen Scripturen nachzueifern suchen. Beim französischen Unterricht darf das geschriebene Wort nicht das Uebergewicht über das gesprochene und gelesene erhalten; es widerspricht das dem Wesen des neusprachlichen Unterrichts, welcher das Schreiben nur in die dritte Reihe stellt. Französische Stilistik, die Kunst sich echtfranzösisch und elegant auszudrücken ist für Ausländer das Schwierigste, was es giebt, und nur solche können dies vollständig beurtheilen, welche darin eine schriftstellerische Leistung versucht haben: unsere Diplomaten z. B. wissen es schon lange. Die Jugend kann sich nicht so weit in die französische Denkweise vertiefen, — und braucht es keineswegs.*) Man entlaste also unsere Realschulen aller größern schriftlichen Ausarbeitungen. Die gewonnene Zeit kann viel vortheilhafter zu deutscher Bearbeitung französischer Stoffe verwandt werden, und ich würde eine Abwechslung darin mit kleinern franz. Arbeiten auf den obern Classen vorschlagen. (S. Lectüre.)

c) **Die Lectüre.** 1) Beziehungen zur Grammatik. Soll in dem franz. Unterricht ein gedeihlicher Organismus an die Stelle eines geistverflachenden Mechanismus treten, so müßen alle einzelnen Factoren desselben in einer innigen Wechselwirkung zu einander stehen: eine Lectüre, die bloß Kenntnisnahme der Schriftsteller und der literarischen Ideen bezweckt, ein grammatischer Unterricht, der bloß auf die Beispiele des Lehrbuches sich stützt, eine mündliche Uebung der Sprache, die bloß aus Phraseologie besteht, ohne sich an die Lectüre anzuschließen, sind eben so viele Extreme, welche das Resultat des ganzen Unterrichts in Frage stellen. Die Lectüre soll das Triebrad sein, welches mit einem alles umschlingenden Bande den ganzen Unterrichtsorganismus in Bewegung hält. Für die Verbindung der Grammatik und Lectüre stellt Scheibert das Princip auf: „Beobachten, die Beobachtung zur festen Vorstellung erheben, sie wieder im Lesestoff aufsuchen und erkennen lassen und sie damit schon zum eigenen Thun verwenden. Jedes neue, auch das kleinste Sprachgesetz werde der Sprache abbeobachtet, und nicht aus einem Beispiele eine Regel gemacht, sondern die Regel sei das Ergebnis vieler Beispiele; die feste Ueberzeugung werde durch solches Unterrichten gegeben, daß jede Sprachregel eben eine Regel sei, die man aus der Sprache genommen habe." Es muß jedoch bemerkt werden, daß dieses Gesetz kein ausnahmsloses ist. Die Selbstthätigkeit, das Selbstbeobachten ist ja der Hauptzweck, und dieser wird ebenfalls erreicht, wenn man zuweilen die Schüler zu den Angaben der Grammatik z. B. über die Conjunctionen, Präpositionen und dgl. als häusliche Arbeit Beispiele im Lesebuch suchen läßt, aus welchen sie den grammatischen Gebrauch in der Classe genau zu rechtfertigen haben. Mager (a. a. O. 414) sagt hierüber: „Indem der Schüler bei jedem Satze, den er darauf ansieht, ob er ein Beispiel zu der eben in Rede stehenden Regel sei, die Regel selbst wieder überdenken muß, prägt er sich dieselbe fester ein, als es durch bloßes wiederholtes Ueberlesen geschehen könnte; dadurch daß die Schüler gleichsam

---

*) Manche Philologen sind über ihre Befähigung im schriftlichen franz. Ausdrucke einer argen Selbsttäuschung ausgesetzt. Mir sind Ausarbeitungen vorgekommen, in denen kein Satz ohne Germanismen und stilistische Fehler war. Um in Betreff meiner Competenz hierüber zu beruhigen, aus keinem andern Grunde, füge ich eine Stelle aus einem Briefe bei, den Littré u. 30. Dec. 1869 über mein Glossaire des idiomes populaires du nord et du centre de la France (I. vol. Paris, Franck, Coblenz, Hergt.) an mich schrieb: .... Ceci dit, je viens à votre livre. D'abord je remarque en lisant votre Avant-propos (eine Abhandlung über die Patois), combien il est écrit avec correction et pureté, en lisant vos explications de différents termes, combien vous possédez la connaissance de la langue. Permettez à un Français de vous en faire compliment. — Das vorhandene Material an Patois-Glossaren obgleich mangelhaft und schwer zu sichten, liefert trotzdem für einige Hauptfragen der alten Dialekte Beweisstücke genug.

Mitarbeiter an der Grammatik ihrer Classe werden, interessiren sie sich für die Grammatik, auch entsteht so ein Certiren mit den besten Folgen." — Da die Lectüre außerdem zu Worterklärungen, Sprechübungen, Uebersetzungen benützt wird, so hat ein überlegender Pädagog des alten Ratichs goldene Regel: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal" zu beachten; also die Lesestücke exclusive bald zu diesem bald zu jenem Exercitium zu verwenden. Die cursorische Lectüre, wenn man eine solche zulassen will, macht davon eine Ausnahme, weil es hier bloß auf die rasche Ueberwindung einzelner Textesschwierigkeiten ankommt und von jenen Uebungen nur bei anregenden, frappanten Beispielen Gebrauch gemacht werden soll.

2) Cursorische und statarische Lectüre. Die Privatlectüre. — Die cursorische Lectüre in der eben bezeichneten Weise aufgefaßt, eignet sich in beschränktem Maße nur für die beiden obersten Classen, wo sie zur Aneignung von literarischen Kenntnissen, jedoch vorzugsweise privatim, angewendet werden kann; für die übrigen Classen schließt unsere Lehrmethode dieselbe aus, da sie überall die Lesestoffe zu den verschiedensten Sprachübungen zu benützen sucht. Scharfblickende Schulmänner haben schon längst in ihrer zu frühzeitigen Anwendung einen pädagogischen Fehler erkannt. In der That, wozu soll das Schnell- und Vielleſen dienen? „Um unfehlbar eine Fertigkeit im Verstehen zu erzielen," sagt Niemeyer. Genau besehen, liegt hierin nur die Erfahrung, daß sich durch das unaufhörliche Wiederkehren die Wörter und Constructionen dem Gedächtnisse allmählich einprägen. Gewinnt man aber dasselbe Resultat nicht viel sicherer, consequenter und intensiver, wenn der Schüler von einem beschränkten Lesestoffe jedesmal das onomatische Material vollständig in sein Gedächtnis aufnimmt und bei den mündlichen Uebungen das Verständnis der Constructionen durch Selbstbethätigung erlangt? Das gewöhnliche cursorische Lesen ist überhaupt ein Arbeiten aufs Gerathewohl hin, eine Lähmung des gründlichen Sprachunterrichts, eine Vorschule für Leihbibliotheken, eine Zuflucht für Dilettanten. „Die übereilte und übereilende Lectüre," sagt v. Raumer (III. 110), „verführt die Schüler zur Oberflächlichkeit, zum Errathen des Sinnes, ja zum Ueberspringen des Schwierigen, woraus sich in spätern Jahren eine ohnmächtige, tantalische Genußsucht entwickelt." Die Realschule muß diese ihr so nahe liegende Gefahr vor allem vermeiden; sie mag die lateinischen Schriftsteller cursorisch lesen und über deren Inhalt die sprachliche Seite etwas hintansetzen; bei der franz. Literatur, vor allem bei der modernen, muß das umgekehrte Verfahren eintreten; so lange dieses Grundgesetz nicht allgemein anerkannt und durchgedrungen ist, wird der franz. Unterricht ein Verderbnis für gediegene Geistesbildung, ein Vehikel aller schlimmen französischen Einflüsse sein.

Die franz. Lectüre soll also in den meisten Classen statarisch sein: jeder Lesestoff soll grammatisch vollständig verstanden und häufig zu praktischen Sprachübungen ausgebeutet werden; doch ist dabei die alte Capitalregel Sturms zu beachten: ita commorandum, ut nihil nisi necessarium exerceatur! Dieses schließt nicht aus, daß zuweilen ein Stück bloß des Uebersetzens wegen gelesen werden kann: nur muß die Uebersetzung jedesmal echt deutsch, gut stilisirt, ein Gewinn für den deutschen Unterricht sein.

Die Interpretation muß sich beim statarischen Lesen allmählich vertiefen. Wenn also in Tertia die onomatische Seite (die Formenlehre, Erweiterung des Wortschatzes an den Text anknüpfend) überwiegen muß, so tritt aus den früher angegebenen Gründen in Secunda die Syntax und Synonymik immer mehr in den Vordergrund, wobei jedoch ein Uebergang vom Leichteren zum Schwereren geboten scheint. Andeutungen darüber sind schon früher gegeben worden.

Auf Obersecunda soll die Privatlectüre und deren Ausnützung für Schulzwecke beginnen. Die Schüler erhalten anfangs kleinere und leichtere Biographien, geographische und ethnographische Bilder, kleine Reiseberichte zur häuslichen Lectüre, welche darauf in der Classe controlirt und besprochen wird. Man wird sich dabei vor einer Ueberspannung der Schulaufgabe leicht hüten können und bei der mündlichen Reproduction nicht gleich den Inhalt des ganzen gelesenen Stückes, z. B. aus der Biographie von

Georges Stephenson zuerst nur seine Jugendgeschichte sich vortragen lassen. Bei geographischen und ethnographischen Bildern ist diese Abtheilung des Stoffes noch bequemer zu machen. In den beiden obern Classen werden diese an die Privatlectüre sich anschließenden Uebungen etwas erweitert und zugleich in Verbindung mit den Aufsätzen gebracht. (Ueber die Wahl dieser Lectüre s. unten.)

3) Grundsätze für die Wahl der französischen Lectüre. — Wenn tüchtige Pädagogen wie Mützell und Mager die principiellen Fragen des französischen Unterrichts äußerst complicirt und schwierig nennen, so trägt der Charakter der französischen Literatur einen großen Theil der Schuld daran. In der französischen Literatur steht der Pädagoge dem vollständigsten Ausdrucke der modernen Welt mit allen ihren Antinomien und geistigen Kämpfen gegenüber; er hat das schwierige Amt eines Eklektikers zu übernehmen und sieht sich nach einem Leitfaden in diesem Labyrinthe der modernen Ideen um. Die antike Welt und das Mittelalter sind mehr aus compacten Einheiten zusammengesetzt; die literarischen Verhältnisse sind einfacher, schon weil das sociale Leben in seiner Gliederung einfacher war. Verglichen mit der alten Cultur hat die heutige eine grundverschiedene Gestaltung angenommen; durch die Abschaffung der Sclaverei und der Leibeigenschaft, durch die Entwicklung der philosophischen und exactwissenschaftlichen Disciplinen, endlich durch die Ausgestaltung der christlichen Ideen innerhalb der moralischen und socialen Welt hat sich das Bildungsideal der Humanität verändert und vervollkommnet. Wir können uns nicht mehr das Ziel setzen, republicanische Griechen und Römer oder mittelalterliche Ritter zu bilden. Dieses neue Ideal war bereits im 17. Jahrhundert im honnête homme zu einer von dem chevalier courtois so verschiedenen Gestaltung gelangt, daß sich darin schon der ganze Gegensatz jener beiden Epochen erkennen läßt. Das ganze 18. Jahrhundert, und zwar mit den Franzosen auch die übrigen Culturvölker Europas, bauten dieses Ideal weiter aus, welches für die Erziehung theils als bloße Bildung des literarischen und philosophischen Sinnes, theils auch vollständiger als zugleich moralische und religiöse Ausbildung aufgefaßt wurde. Wäre die Menschheit bei diesem Ideale stehen geblieben, so sähen wir jetzt nur Nationen von Schöngeistern und Kirchendienern; die Ausartungen desselben dauern jedoch noch gegenwärtig fort und stellen sich der Verwirklichung des modernen Ideals entgegen, welches zu der religiösen, philosophischen und literarischen noch die Bildung des wissenschaftlichen Sinnes hinzufügt. Wir sehen in Goethe dessen vollendetste Ausprägung. Ohne die hohe Ausbildung dieses Sinnes stände England mit seiner Macht und seinem Reichthume nicht an der Spitze der Nationen; unser deutscher wissenschaftlicher Sinn, gehoben durch den religiösen und moralischen, hat den literarischen der Franzosen bei Sedan besiegt! Sind dieses unzweifelhafte Wahrheiten, so ergiebt sich daraus, daß jeder zu einer vollständigen Erziehung gehörende Unterrichtszweig seinen Beitrag zur wissenschaftlichen Bildung der Individuen und der Nation liefern muß. Zu der französischen Schullectüre, welche uns ja einen bedeutenden Theil moderner Bildung vermitteln soll, haben demnach die auf dem festen Boden der Erfahrung und der realen Welt stehenden Wissenschaften ein ausreichendes Contingent zu stellen. Für die Entwicklung des literarischen Sinnes haben unsere Realschulen an der deutschen und englischen Literatur so vorzügliche Stoffe, daß sich durchaus kein Nachtheil ergeben kann, wenn die französische Lectüre zwar nicht ausschließlich, aber doch weit mehr als bisher auf die wissenschaftliche Seite der Literatur (Geographie, Ethnographie, Naturwissenschaften, zum Theil auch Polytechnik) gerichtet wird. Das nationale Interesse nöthigt in hohem Grade dazu. Wie ich bereits früher geschildert habe, findet in Frankreich auf dem ganzen wissenschaftlichen und polytechnischen Gebiete eine wahrhaft erstaunenswerthe Thätigkeit statt, deren schließliches Ergebnis bei den bedeutenden materiellen Hülfsmitteln der Republik Deutschlands Weltstellung und seiner industriellen und mercantilen und dadurch auch politischen Unabhängigkeit Gefahr bringen könnte. Verfolgt ein ganzes, für einen größern Theil des Volkes die Geistes-

richtung bestimmendes System von Unterrichtsanstalten überwiegend das Ziel, den literarischen, schönwissenschaftlichen Sinn zu bilden, so wird dadurch die nationale Productionskraft auf allen den Gebieten geschwächt, wo die internationale Concurrenz die Anspannung und höchste Entwicklung der exactwissenschaftlichen Befähigung erfordert. Es kann diese Wahrheit nicht laut und nicht oft genug wiederholt werden. Ein ganzes Heer von Schöngeistern, Rhetoren und Archäologen könnte uns nicht von dem Tribute entlasten, den wir den Nachbarvölkern zahlen müßten, wenn wir z. B. auch nur in den Naturwissenschaften und deren Anwendung für das Leben zurückblieben.

Sollen denn die Realschulen (denn von Gymnasien mit ihrem dürftigen franz. Unterricht kann selbstverständlich hier nicht die Rede sein) die so außerordentlich umfangreiche wissenschaftliche Literatur Frankreichs kennen zu lernen haben? Wäre dieses nicht eine ganz unmöglich zu erfüllende Aufgabe? Die Antwort darauf ist ebenso einfach als unwiderleglich: der französische Unterricht hat als Hauptobject die Kenntnisnahme, nicht der literarischen Ideen, sondern der Sprache zu vermitteln und darin keine Einseitigkeit, sondern eine relative, an Schulen erreichbare Vollständigkeit zu erzielen. Er soll also auch die von der schönwissenschaftlichen so sehr verschiedene exactwissenschaftliche Sprache in seinen Arbeitsplan aufnehmen, um dem in das bürgerliche Leben übertretenden Schüler die Kenntnis und Benützung der französischen Leistungen zu erleichtern. — Die Wissenschaften haben die franz. Wortmasse seit 50 Jahren dergestalt vermehrt, daß das Wörterbuch jetzt sechsmal mehr Wörter zählt als das alte Dictionnaire de l'Académie, und die modernen Schriftsteller schöpfen daraus mit vollen Händen. Wörter aus den verschiedensten Wissenschaften werden in Zeitungen, Unterhaltungsschriften u. dgl. gebraucht, wo man sie am wenigsten erwarten sollte. Einer der von der Realschule bloß mit der Kenntnis der franz. Classiker (Corneille, Racine, Molière, Boileau, Voltaire u. s. w.) abgeht und die Sprache des 19. Jahrhunderts nicht gründlich gelernt hat, wird sich bei der Lectüre eines modernen Schriftstellers häufig desorientirt finden. Es müßen also naturwissenschaftliche, geographische, ethnographische und polytechnische Lesestoffe, schon der Sprache wegen, mehr als bisher in das Programm der Realschulen hineingezogen werden. Literarisch gebildete Lehrer brauchen darüber nicht zu erschrecken, sie haben deshalb keine umfangreiche Specialstudien in diesen Wissenschaften zu machen; auch haben sie ja meistens selbst eine Realschule durchgemacht und dadurch Vorkenntnisse genug. Allerdings folgt jedoch aus dem Vorstehenden, daß ein französischer Lehrer an Realschulen, welcher den übrigen Disciplinen als Fremdling gegenübersteht, seiner Aufgabe nicht so vollständig gewachsen ist, als ein anderer, der wirklich eine allgemeine wissenschaftliche und reale Bildung besitzt.

Ein vorwiegend literarischer franz. Unterricht erzielt nur eine dürftige Kenntnis der Sprache, wenn er sich vorwiegend mit den ältern Classikern beschäftigt; er wird ferner höchst unpädagogisch wirken, wenn er sich an neuern Schriftstellern die Kenntnisnahme der literarischen Ideen und nicht die Propädeutik dazu als Ziel setzt. Ich meine hier hauptsächlich die zu diesem Zwecke benützte Lectüre französischer Historiker. Man sucht weniger Kenntnis des historischen Stiles und Befähigung, um als gereifter Mann franz. Geschichtschreiber zu lesen, als die literarischen Ideen der Historiker, die franz. Geschichtschreibung selbst in ihren wechselnden Gestaltungen. Jeder, welcher sich die Mühe gegeben hat, Literatur und Zeitgeschichte zu vergleichen, wird wissen, daß die moderne franz. Geschichtschreibung hauptsächlich ein Plaidoyer für die verschiedenen politischen und religiösen Fractionen ist, und objectiv schreibende Historiker, wie Barante, noch immer ziemlich isolirt da stehen. Ein vollständiges Verständnis der franz. Geschichtschreiber ist also für die Jugend nur dann erreichbar, wenn sie die treibenden Interessen der Gegenwart kennt, mit einem Worte, wenn sie — Tagespolitik studirt! Welcher Pädagoge würde aber eine so unverantwortliche Versündigung an der Jugend begehen und die Debatten der Zeitungen und des Bierhauses auf die Schulbänke ziehen? Trotzdem hat Prof. Dr. Glauning (Der franz. Schulunterricht und das nationale In-

teresse S. 25)*) meine obigen Worte vollständig misverstanden und in das Gegentheil verdreht, ohne meine Beweisführung an dem Beispiele von Thierry und Guizot auch nur gelesen zu haben (1. Aufl. S. 919—21). Um der Verbreitung dieses Irrthums zuvorzukommen, und da sich jene Beweisführung auf die meisten heutigen französischen Historiker anwenden läßt, lasse ich dieselbe hier folgen:

Nehmen wir A. Thierry, den „Homer der französischen Geschichtschreibung." Er wird an vielen deutschen Schulen gelesen und wir wollen über seine ausgezeichneten Leistungen kein Wort verlieren, sondern nur eine Frage aufstellen, die man bei der Lectüre von Tacitus und Sueton jedesmal zuvor beantwortet und auch bei den heutigen Geschichtschreibern nicht übergehen darf, wenn man nicht ins Blaue hinein dociren will: „Wie faßt er seine Aufgabe als Historiker auf?" — Ce que je lui demande, sagt Thierry selbst, c'est de rechercher la racine des intérêts, des passions, des opinions qui nous agitent, nous rapprochent ou nous divisent; d'épier et de suivre dans le passé la trace de ces émotions irrésistibles qui entraînent chacun de nous dans nos divers partis politiques, élèvent nos esprits ou les égarent." Bei Thierry sind deshalb die Thatsachen durch dieses innere Band so durchflochten und verknüpft, daß der Versuch, bei ihm bloß das Factische zu suchen, so viel heißen würde, als aus einer Ode von Horaz bloß die einzelnen Wörter ohne Verständnis ihres Zusammenhanges lernen zu lassen. Ueber den Plan, welchen er in seiner „Histoire de la conquête de l'Angleterre par les Normands" verfolgt, spricht er sich in den Dix ans d'études historiques p. 16 aus: Dans ce cadre étendu, je donnais place à toutes les questions importantes qui m'avaient successivement préoccupé (s. die obige Stelle); à celle de l'origine des aristocraties modernes, à celle des races primitives etc.; enfin à celle de la méthode historique, à celle de la forme et du style, que j'avais attaquée récemment dans mes Lettres sur l'histoire de France. Nun finden wir aber in diesen „Briefen" den Aufschluß, daß er vor allem die Rehabilitation der unterdrückten und von den Historikern vergessenen untern und mittlern Volksclassen bezweckt. Er sucht deshalb deren historische Rechte überall auf und weist sie nach auf Kosten des Adels und der Geistlichkeit, er bemüht sich ihr politisches Bewußtsein durch die Erinnerung an die alte plebejische Freiheit und Größe zu wecken und stellt geradezu an die Geschichtschreibung das Desiderat: qu'à l'aide de la science unie au patriotisme, on fît sortir de nos vieilles chroniques des récits capables d'émouvoir la fibre populaire! — Ist das klar? — So ist denn aus seiner Geschichte der normannischen Eroberung ein wahres Höllenbreughelgemälde mittelalterlicher Zustände geworden, in dem der normannische Klerus und die Stammhalter des heutigen englischen Adels am allerschlimmsten wegkommen. Wir finden darin keine ethisch reinen, positiven Bildungsstoffe für die Jugend; es ist ein Studium für durchgebildete Männer. Dieser Nachtheil liegt schon in den nackten Thatsachen allein; geht man weiter und will darin mit Thierry nothwendige Elemente zum tiefern Verständnis der Antinomien der Gegenwart suchen, so überschreitet man weit den Gesichtskreis der Schule und beschäftigt sich mit Fragen, die eine Durchbildung verlangen, die selbst die wenigsten Lehrer besitzen dürften; haben sie doch manchem Staatsmanne die Haare vor der Zeit gebleicht. Es ist also ein pädagogischer Misgriff, in Schulen aus A. Thierry franz. Geschichtschreibung kennen lernen zu wollen; es ist überhaupt ein Misgriff, die raffinirten modernen Historiker der Jugend in ganzen Werken vorzuführen.

Glaubt man etwa, der ausgezeichnetste der franz. Geschichtschreiber, Guizot, mache eine Ausnahme? Sein Discours sur l'histoire de la Révolution d'Angleterre ist für die preußischen Schulen herausgegeben und adoptirt worden, ohne daß jemanden die

*) Prof. Glauning unterschiebt mir in unbegreiflicher Weise die Forderung, daß die Jugend Tagespolitik treiben solle, obgleich der ganze Abschnitt von S. 918—21 das Unpädagogische und Verderbliche eines solchen Beginnens nachweist. Es thut mir das um so mehr leid, da ich sonst seine Arbeit nur zu loben habe.

Worte aufgefallen wären, mit denen Guizot selbst im Anfange des Discours seinen Zweck bezeichnet: „Je voudrais dire quelles causes ont donné en Angleterre à la monarchie constitutionelle et dans l'Amérique anglaise à la république le solide succès, que la France et l'Europe poursuivent jusqu'ici vainement à travers ces mystérieuses épreuves des révolutions qui, bien ou mal subies, grandissent ou égarent pour des siècles les nations." Man begeht also die Absurdität, mit Knaben, die noch mit der Sprache zu kämpfen haben, ein Werk zu studiren, in dem ein Staatsmann wie Guizot untersucht, weshalb die heutigen Revolutionen nicht reussiren!

Die Schule hat auch in der historischen Lectüre bei der Propädeutik zur Gegenwart stehen zu bleiben; sie soll also die modernen französischen Historiker vorzugsweise zur Kenntnisnahme des historischen Stiles benützen und zwar an der Hand eines Lesebuches, welches in einem bestimmten ethischen Rahmen dieselben zugleich den übrigen Schulzwecken anpaßt. Dazu rechne ich, daß das Lesebuch den Schülern Gelegenheit gebe, ein gutes Stück franz. Geschichte verschiedener Perioden kennen zu lernen, — eine Ergänzung und Erleichterung für den Geschichtsunterricht. Das Studium des Gedankenganges der französischen Geschichtschreibung gehört nicht auf die Schule, wie denn überhaupt jede Lehrmethode, die den sprachlichen Unterricht dem literarischen unterordnet, nicht bloß mangelhafte Ergebnisse positiven Wissens hervorbringt, sondern auch durch Ueberspannung der pädagogischen Aufgabe die gedeihliche normale Entwicklung des jugendlichen Geistes verhindert und dauernde sittliche Nachtheile im Gefolge hat. (Vgl. Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung S. 61.)

Vorstehender Auseinandersetzung füge ich noch einige auf die Gegenwart sich beziehende Bemerkungen bei.

Die französische Geschichtschreibung zeichnet sich bekanntlich durch eine beneidenswerthe Darstelluug aus, die lange allen Culturvölkern als Muster gedient hat. Dieselbe hat in neuerer Zeit bei manchen Schriftstellern alle Künste und Reizmittel des Romanticismus in sich aufgenommen und dadurch im In- und Auslande ein oft ganz unverdientes Interesse erregt. So ist Lamartine's romanhaftes, paradoxales hist. Werk les Girondins in ganz Deutschland, auch an vielen Schulen, verschlungen worden, und man hat jetzt darin ebenso unwiderleglich einen Prolog zu der vollständigen Revolution von 1848, wie in Victor Hugo's Misérables das Vorspiel aller Greuel der Commune von 1871 erkannt. Sieht man von vereinzelten Ausnahmen ab, so kann man sagen, daß die heutige französische Geschichtschreibung ihren bedeutenden Antheil an der fortschreitenden socialen Zersetzung und literarischen Corruption beanspruchen muß. An Bildungsstoffen für die deutsche Jugend können sie keine ganzen Werke, höchstens Episoden zu einem Lesebuche liefern. Gerade die glänzendsten Darsteller haben am wenigsten für die Jugend geeignete Werke geschrieben; man müßte sie überall durch die nüchterne deutsche Forschung commentiren, z. B. zu jeder Seite von Michelets Histoire de la Révolution française die Correcturen von v. Sybel, Wachsmuth und Schmidt setzen. Dazu kommt noch ein anderer Umstand, welcher wohl entscheidend das falsche Princip: ganze franz. Historiker zu lesen, beseitigen dürfte. Die gegenwärtige französische Geschichtschreibung spaltet sich in zwei große Richtungen: die eine arbeitet für alle Extreme der hierarchischen Partei, die andere singt in allen Tonarten das Lob der republicanischen Staatsform und bethätigt ihre Gesinnung durch Zerstörung aller historischen Grundlagen, aller historischen Größen der Nation und durch Rehabilitirung aller Männer der Schreckenszeit von 1793. Marat und Robespierre werden in dem neuen Calender eine Ehrenstelle bekommen. — Es mangelt mir der Raum, hierüber weiter zu sprechen; vielleicht werde ich es anderswo ausführlicher darlegen. Eine schlagende Exemplification zu dem Vorstehenden kann ich jedoch nicht unterdrücken:

Die französische Schullectüre in Deutschland besitzt bereits einen vollständigen Codex principiorum, ich hätte fast gesagt Syllabus, einer der eben erwähnten extremen französischen Richtung in dem Handbuche der neuern franz. Literatur für

die obern Classen höherer katholischer Schulen von F. X. Karker. Breslau 1855. Es ist die vollständigste Anleitung zu dem „Anti-Culturkampfe", die man sich denken kann, eine in die kleinsten Details eingehende Rüstkammer der kirchlichen Insurrection gegen die „Unterdrückung durch die Laien", für welche O'Connel durch Schilderungen von Beaumont und Cormenin als Vorbild nachgewiesen und die ganze Taktik des constitutionellen Krieges für die „zur Magd des Staates gewordene Kirche" mit allen seinen Kniffen und Schlagwörtern durch Auszüge aus De Maistre, Lamennais, Dupanloup, Lacordaire, Montalembert u. s. w. gelehrt wird. Ich empfehle eine genaue Lesung dieses Buches allen denen, welche sich von den bedenklichen Misbräuchen, denen die franz. Lectüre ausgesetzt ist, überzeugen wollen.

Steht es einmal fest, daß die Historiker die politische Denkweise jeder Nation nicht bloß ausdrücken, sondern auch bestimmen und erzeugen, so bleibt damit auch ein für allemal ausgemacht, daß es undeutsch und gegen das nationale Interesse ist, die französischen Historiker zu Lehrmeistern unserer Jugend zu machen. Die historische Lectüre soll also, wie ich wiederholt bewiesen habe, hauptsächlich zu sprachlichen Studien dienen, welchen Zweck ein Lesebuch, das verschiedene historische Perioden mit ihren besondern Terminologien umfaßt, am besten erreicht.

Wie verhält es sich mit der Lectüre der französischen Classiker an unsern höhern Schulen? Soll unsere Jugend ästhetische und literarische Bildung bei ihnen holen?

Jeder, welcher mit beiden Füßen in der Vergangenheit steht, welcher die landläufige Bewunderung der franz. Classiker nicht deutsch nüchtern untersucht und auf ihren pädagogischen Gehalt prüft oder gar seinen Ruf eines feinen Literaturkenners nicht auf's Spiel setzen will, wird sofort mit einer Bejahung bei der Hand sein. Ich will nun derselben keine entschiedene Verneinung entgegenstellen, auch nichts dagegen haben, wenn die Realschüler einzelne classische Stücke, namentlich von Molière (l'Avare, le Misanthrope u. a.) genauer kennen lernen; es möchte aber doch an der Zeit sein, die vielfach noch überspannte Meinung von der bildenden Kraft der Lectüre von Corneille und Racine auf ihr richtiges Maß zu beschränken. Man stelle einmal, wie ich, die Probe an und interpretire Corneille's vielgelesenen Cid mit Primanern, welche zugleich Goethes Götz und Schillers Wilhelm Tell und Wallenstein lesen, so wird man durch einige Querfragen leicht erkennen können, welchen Eindruck der große Corneille auf deutsche Jünglinge macht, die unsere Classiker kennen, und wie bald trotz mancher seiner kraftvoll gezeichneten Charaktere und Situationen die Bewunderung des Dichters durch seine unendlichen Declamationen und seine geschraubte, affectirte Dialektik in Langweile sich verwandelt. Liest man mit geweckten Schülern die Horatier und arbeitet sich glücklich durch die überlangen, stets auf gleicher Höhe des Pathos stehenden Reden hindurch bis zu der echt römisch aufgefaßten Scene, wo der alte Horatius auf die Frage der Julia: Que vouliez-vous qu'il fît contre trois? die kernige Antwort giebt: Qu'il mourût! dieselbe aber sofort durch eine endlose Tirade verwässert, so bedarf es nur eines Fingerzeiges und der ganze ästhetische Genuß am Stücke hört auf. Nicht bloß Horatius, sondern Corneille selbst erscheint vor dem kritischen Auge als derselbe theatralische bavard sublime, der uns bei so vielen französischen Tragikern, neuerdings besonders bei Victor Hugo, als nationaler Typus entgegentritt. So halten, mit modernen Augen angesehen, zahlreiche Stellen bei Corneille die Kritik nicht aus, was für den Unterricht sehr fatal ist. Hat nun gar der Lehrer, der z. B. den Cid tractirt, ein böses Gewissen, d. h. weiß er, daß nach der gründlichen Analyse von Schack (Geschichte der dramat. Kunst und Literatur in Spanien II. 430—42) das ganze Stück ein höchst mangelhaftes Plagiat des berühmten spanischen Dramas Las Mocedades del Cid von Guillen de Castro ist, so kann er trotz aller Lobreden anderer Literaturhistoriker nicht mit rechtem Herzen an die Interpretation eines Dramas gehen, welches alles in allem genommen für den Unterricht weniger Gewinn abwirft, als die darauf zu verwendende lange Zeit erheischen müßte.

Für Sprachkenner ist Racines harmonische Sprache ein wahrer Genuß; die übrigen Vorzüge dieses Dichters sind so weltbekannt und anerkannt, daß sie einer Erwähnung nicht bedürfen. Wenn es aber das Wohl unserer Jugend gilt, darf man nicht scheuen, auch einmal contre le courant zu schwimmen, und so wage ich denn die Ueberzeugung auszusprechen, daß Racine sich mehr für die Universität, als für Realschulen und Gymnasien eignet. — Man wird doch wohl Racine mit Kritik lesen müßen; und was hat das in neuester Zeit so scharf sehende Auge der Kritiker gefunden? Daß Racine der verführerischste*) und wie ich hinzusetze, für die Jugend gefährlichste Maler der Leidenschaften, namentlich der Liebe, ist! Ich halte es für einen unverantwortlichen pädagogischen Misgriff, mit unsern Jünglingen Phèdre sowohl als andere Dramen Racines zu lesen, in welchen die Liebe in ihren verschiedenen Schattirungen die Hauptmotive der Handlungen giebt. Athalie mag man eher lesen, obschon der übermäßigen Bewunderung dieses Meisterwerkes hier und da ein starker Dämpfer aufzusetzen wäre; so steht Acte IV. sc. 3 eine bluttriefende Rede des Oberpriesters ohne Correctur! Er fordert die Leviten auf, sich im Blute der Ungläubigen zu baden und den Vorfahren nachzuahmen, welche

> De leurs plus chers parents saintement homicides
> Consacrèrent leurs mains dans le sang des perfides,
> Et par ce noble exploit vous acquirent l'honneur
> D'être seuls employés aux autels du Seigneur!

Dieser noble exploit bleibt ungegeißelt stehen, und die Bartholomäusnacht ist gerechtfertigt! Ja, hätten die gleichzeitigen Dichter den Fanatismus und die Intoleranz mehr gebrandmarkt, so wäre am Ende Ludwig XIV. von den Dragonnaden abgehalten worden! — Kurz, will man reine, ethische Bildungsstoffe für die Jugend, lautere Humanitätsideen und ungetrübten ästhetischen Genuß, so greife man zu den vaterländischen Classikern und lasse deren wunderbar veredelnde Einwirkung nicht durch fremde Pseudoclassicität abschwächen!

Zu den modernen Pseudoclassikern, welche im Canon der deutschen Schullectüre stehen, gehört auch Ponsard mit seiner Lucrèce. Ich will von der Frage absehen, ob es pädagogisch ganz unverfänglich sei, junge Leute sich monatelang mit der Perspective einer Nothzucht herumschleppen zu lassen. Deutsches Gefühl, an Schiller entwickelt, könnte sich dagegen sträuben; ebenso wie, mögen die Patronatsherren es verzeihen! dasselbe Gefühl mit Eckel als undeutsch jene Scene der Walküre Wagners bezeichnet hat, wo der „brünstig geliebte Bruder" die Schwester mit dem scheußlichen Euphemismus: „So blühe denn Welsungen Blut!" gierig in seine Arme zieht. Die Jugend bedarf, wie das Volk, reiner ethischer Bildungsstoffe! Jeder, welcher die Geschichte der literarischen Ideen etwas genauer als aus den gewöhnlichen Literaturgeschichten kennt, weiß, daß der Erfolg, den der junge Ponsard mit seiner Lucrèce erlangte, weit mehr der Reaction gegen die Extravaganzen des Romanticismus, als dem innern Werthe

*) Der ausgezeichnetste der heutigen franz. Literaturhistoriker, Demogeot, faßt sein Urtheil in folgenden Worten zusammen, die jeder Pädagog nicht genug erwägen kann: S'il est un genre de poésie qui exige, pour produire son effet, une nombreuse et brillante réunion; qui, dans son oeuvre, expose avec un art séduisant toutes les faiblesses du coeur, et sache les excuser, les ennoblir en les couvrant de noms héroïques; en un mot, qui présente un miroir adulateur à cette société idolâtre d'elle même, nul doute que ce genre de poésie ne soit cultivé avec succès, accueilli avec transport. — Ce genre de poésie fut créé par Racine. Voici une tragédie toute nouvelle, qui n'a pu naître et fleurir à aucune autre époque: voici la jalousie, l'ambition, l'amour avec toutes ses nuances, depuis le sentiment le plus tendre jusqu' aux transports les plus ardents, qui s'environnent d'une poétique auréole. Man sollte etwas mehr sich vergegenwärtigen, daß ein miroir flatteur der Galanterien und der nobles sentiments des Hofes Ludwigs XIV. mit allen seinen versteckten Beziehungen auf die damaligen Verhältnisse keine Quelle ethischer Bilnung für unsere Jugend sein kann.

seines Dramas entsprang. Es war mehr ein succès d'opposition, als ein succès d'estime wie Kreißig meint. Villemain, der noch am günstigsten über den Dichter urtheilte, sagte u. a.: A la reproduction exacte des usages antiques il joint un anachronisme de sentiments et d'idées que le contraste rend d'autant plus sensible. Enfin son langage animé et expressif est trop souvent travaillé avec incorrection et négligé sans être facile." Bekanntlich hat die deutsche Kritik auch andere Mängel, factische Anachronismen (Römer, die in's Concert gehen u. d. gl.) nachgewiesen und Villemains Ausspruch: „der Dichter hätte vor der Bearbeitung eines antiken Stoffes sein Talent in der strengen Schule der alten Historiker zur Reife bringen sollen," bestätigt. Die Franzosen müßen uns bemitleiden, wenn sie heute allgemein Schiller, Goethe und Lessing lesen, und wir unsere Jugend mit einem Dramatiker befassen, der „classisch" nur in der Bedeutung „nicht romantisch" genannt werden kann.

Ueber einige andere nicht unwichtige Seiten der franz. Lectüre hätte ich noch vieles zu sagen, allein es würde den Raum einer gedrängten Abhandlung weit überschreiten. Die vorhergegangenen Untersuchungen werden indes folgende Grundsätze hinlänglich als wissenschaftlich und pädagogisch maßgebend für die Wahl derselben herausgestellt haben:

1) Die französische Schullectüre hat die Kenntnis der Sprache, nicht die der literarischen Ideen zu vermitteln; sie muß also sprachlichen Zwecken angepaßt werden.

2) Eine vollständige Literaturgeschichte gehört nicht in den Kreis der Schule. Erst in der obersten Classe der Realschule kann eine Kenntnisnahme der Hauptepochen der franz. Literatur mit Zugrundelegung einer Textsammlunge intreten, worin jedoch die ältere Literatur nur einen sehr beschränkten Raum einzunehmen hat.

3) Das Hauptgewicht des französischen Unterrichts fällt auf das Studium der französischen Prosa; daher müßen die Prosaiker die Hauptmasse der Lesestoffe liefern. Ausschließliches Lesen von Dramatikern oder Dichtern in mehr als einem Semester ist verwerflich.

4) Die Lectüre muß Gelegenheit geben, die verschiedenen Stilarten und das damit verbundene onomatische Material so vollständig, als es auf Schulen nöthig ist, kennen zu lernen.

5) Die Kenntnisnahme der französischen Prosa muß auch einen ansehnlichen Theil der wissenschaftlichen Sprache in ihren Bereich ziehen. Ein Realschul-Abiturient muß die Befähigung besitzen, franz. Schriften über Physik, Geographie und Naturwissenschaften mit Leichtigkeit zu verstehen. Es muß also die franz. Lectüre in organischen Zusammenhang mit diesen Wissenschaften an Realschulen gesetzt werden. Berücksichtigt man, daß letztere auch für polytechnische Schulen vorbereiten, so darf, auch schon der allgemeinen Bildung wegen, Polytechnisches nicht ausgeschlossen werden, doch ist Lectüre von Spezialschriften nicht nöthig. — Es dürften vorläufig kurze Biographien von Watt, Stephenson, Brunel ꝛc., einige Causeries scientifiques aus diesem Gebiete diesen Zweck erfüllen.

Zu 3—5. Laas (Gymnasium und Realschule, S. 66): „Der künftige Abiturient muß den Schlüssel besitzen zur franz. Literatur; namentlich zur wissenschaftlichen (!) des einst zu wählenden Fachstudiums. Das Hauptgewicht muß daher auf die Lectüre fallen." —

6) Die französische Lectüre muß an Realschulen, wie die lateinische und griechische am Gymnasium, auch vom deutschen Unterrichte ausgebeutet werden; ebenso wie der Lehrer des Französischen seinerseits an französische Stoffe anknüpfend für die Pflege des Deutschen zu wirken hat. Es sind also deutsche Aufsätze nach französischen Quellen (besonders nach wissenschaftlichen Stoffen, Biographien) und schriftliche stilvolle Uebersetzungen zu liefern, und zwar weit mehr als bisher geschehen ist.

7) Zugleich mit den Aufsätzen können sich auch mündliche Vorträge auf wissenschaftliche französische Darstellungen stützen.

Zu 6—7. Hierin ist noch vieles zu thun und neu zu schaffen. Der Gewinn

für die Schule wird bedeutend sein. Leider mangelt mir der Raum, ausführlich darüber zu sprechen.

8) Die Lectüre muß auch auf das Land, den Nationalcharakter und die Geschichte der Franzosen Rücksicht nehmen. Echt Nationales, wenn es auch schroff und in ad hoc zurechtgelegten Thatsachen ausgesprochen ist, kann zugelassen werden, weil fremde scharf ausgeprägte Nationalität und vaterländische Gesinnung anregend und das eigne nationale Bewußtsein weckend wirkt. Scheibert sagt hierüber: „Es muß die Nationalität des fremden Volkes dem aufgeschlossen und zu bewußter Erkenntnis vorliegen, der eine fremde Sprache will gebrauchen können. Indem so der Sprachunterricht eine bewußte Erkenntnis einer Nationalität gewährt, wird er das Mittel, die eigne Nationalität als eine eigne zu erkennen. Jeder Schritt zu diesem Gipfel des Unterrichts in der fremden Sprache ist ein Schritt in die Tiefe der eignen Nationalität, jeder klare Blick in das fremde Volk ein Blick in die Tiefen des eignen nationalen Seins. Um das deutsche Selbstgefühl schärfer auszuprägen, wollen wir mit dem Nachbarvolke den Schüler vertraut machen." —

9) Die Lectüre muß alle Stoffe ausschließen, welche antinationale Sympathien erregen und durch die Form und Darstellung so auf deutsche Leser wirken können, wie sie auf französische wirken sollen. Dieser Punct ist gegenwärtig besonders wichtig. Mager schrieb bereits darüber (Die genetische Methode ꝛc. S. 186 ff.).

10) Die modernen französischen Historiker und Romanciers eignen sich nur in Auszügen für die Jugend, da dieselbe keine ideologischen Studien zu machen hat. Obgleich der geschichtliche Classenunterricht als ergänzender Rahmen dazu tritt, versteht es sich von selbst, daß die zu lesenden Auszüge ein in sich abgerundetes Ganzes bilden müßen, deren Werth indessen nicht nach ihrer Länge oder Kürze mit der Elle abzumessen ist.

11) Das Princip der Succession vom Leichtern zum Schwerern verlangt, daß zuerst in ausgedehnter Weise Historisches, dann Dramatisches, Beschreibendes und Didaktisches gelesen werde. Es lassen sich zwar poetische Stücke für die mittlern und selbst untern Stufen finden, doch kann die Poesie eingehend erst auf der obersten Stufe zur Kenntnis gebracht werden. Der literaturhistorische Stil als der schwierigste und am meisten Kenntnisse voraussetzende wird in höchst mäßigem Umfange erst auf der obersten Stufe studirt werden können.*)

12) Der sprachliche Zweck der französischen Lectüre beschränkt sich vorwiegend auf die Kenntnisnahme des modernen Französischen. Gleich der Beginn der Lectüre muß auf dieses Ziel gerichtet sein und mit leichtern Stücken von modernen Schriftstellern beginnen. Die Prosa des 17. und 18. Jahrhunderts hat zwar ein weniger umfangreiches Wörterbuch und ist schmuckloser als die heutige, dagegen schreiben außer Voltaire und einigen andern Encyklopädisten die meisten Schriftsteller viel zu rhetorisch und in langen Perioden nach antikem Geschmack, wodurch die Schüler zu frühe mit syntaktischen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. (Ein Satz aus langer praktischer Erfahrung von Seiten vieler Schulmänner.)

Einige Bemerkungen über die französische Lectüre, resp. das Studium des Französischen an unsern Universitäten mögen hier als Consequenzen der vorangegangenen Erörterungen eine Stelle finden. Es wird an mehrern Universitäten viel Altfranzösisch getrieben, und das Ausland hat es bereits rühmend notirt, daß die Chanson de Roland in Deutschland Gegenstand von Universitätsvorlesungen sei, während den französischen Studirenden das herrlichste nationale Epos unbekannt bleibe. Es liegt darin ein

*) Die Terminologie des literaturhistorischen Stiles ist noch ungenügend bearbeitet. Bei Prüfungen z. B. haben mir Philologen mehrmals das leichte Sätzchen Toute composition littéraire est essentiellement analytique. Lenient, nicht übersetzen können. In welcher Selbsttäuschung vermeintliche Kenner des Französischen sich oft befinden, beweist schlagend Otto's Uebersetzung der französischen Literaturgeschichte von Charpentier.

Vorzug der deutschen Wissenschaftlichkeit, den ich gewahrt wissen möchte, aber zugleich eine Gefahr für die Ausbildung unserer Lehrer, worauf ich freimüthig aufmerksam zu machen mir erlaube. Man wird allerdings von einem durchgebildeten Lehrer des Französischen verlangen müßen, daß er soviel Altfranzösisch verstehe, um das Rolandslied und Joinville zu übersetzen, was sich mit genügend vorgebildeten Leuten in einem Semester erreichen läßt. Mehr darauf zu verwenden halte ich dem künftigen Berufe gegenüber für nachtheilig. Es wäre demnach die übrige Universitätszeit zwischen dem Studium von Corneille, Racine und vorzugsweise Molière einerseits, und dem des modernen Französischen in noch weiterem Umfange andererseits zu theilen. Eine eingehende Interpretation moderner Texte und eine Anleitung dazu im Seminar ist eine unabweisbare Nothwendigkeit, da eine noch so eingehende Kenntnis des Altfranzösischen und der französischen Classiker noch lange keine solche der heutigen Sprache bedingt, welche die colossale, grundverschiedene geistige Arbeit der Neuzeit ausdrückt. Dazu tritt noch eine nicht gering anzuschlagende Gefahr. Im Altfranzösischen ist wissenschaftlich noch unendlich viel zu thun: die Fallot'sche Dialektenfrage harrt noch der entscheidenden Kritik; die Grammatik der Langue d'oïl ist noch ein Gemenge der Sprache verschiedener Zeitperioden, eine Geschichte der Aussprache noch zu schreiben, zahlreiche, erst neuerdings bekannt gewordene Texte für die Literaturgeschichte und die Sprachwissenschaft auszubeuten u. s. w. Wie nahe liegt es, daß die Neuphilologen von der gediegenen Vorbereitung für ihren künftigen Beruf durch wissenschaftliche Handlangerdienste abgelenkt und ihre Kräfte durch Specialarbeiten im Altfranzösischen absorbirt werden. Aehnliches hat ja bereits bei den Altphilologen zu Klagen veranlaßt. „Es kommt vor, sagt Laas (l. c. 90. 49), daß Jünglinge auf Universitäten, wo sie am besten thäten zunächst noch viel in sich aufzunehmen, um ihren Gesichtskreis zu erweitern und ihre Welt- und Lebensauffassung zu vertiefen, von irgend einem wissenschaftlichen Heißsporn an die Bank genagelt werden, um semesterlang ausschließlich Verse abzuzählen*) ꝛc. Diese Universitätsmanieren scheinen auch Herrn v. Sybel ein bedenkliches Zeichen der Zeit: „Der Studirende, sagt er (Die deutschen Universitäten, S. 63), sucht sich einen Arbeitsstoff, mit dem, wie man zu sagen pflegt, noch etwas zu machen ist, und wendet einen großen Theil seiner akademischen Thätigkeit auf dessen kritische Behandlung. — Je früher diese jungen Männer angewiesen werden, sich als schaffende Schriftsteller zu geriren, desto leichter verbergen sie sich die Schmalheit ihres Wissens und die tiefe Nothwendigkeit weitern Lernens." Diesem drohenden Uebelstande kann eine erweiterte und veränderte Prüfungsordnung und eine entsprechende Regelung der Universitätsstudien zuvorkommen. Im nationalen Interesse wäre es u. a. auch höchst nothwendig, von den künftigen Lehrern des Französischen und Englischen den Nachweis zu verlangen, daß ihnen das Verständnis unserer deutschen Classiker genügend aufgegangen ist, und diesen Nachweis zur Bedingung der facultas docendi für Prima in den modernen Sprachen zu machen. Man könnte fordern: facultas für Prima im Deutschen und Französischen, verbundea mit einer geringern Facultas im Englischen oder Facultas für Prima im Deutschen und Englischen nebst einer geringern im Französischen. Für moderne Philologen wären jedoch die Anforderungen im Altdeutschen herabzusetzen, die in der Kenntnis der modernen Literatur zu steigern. Die Gründe dafür liegen auf der Hand.

Prof. Dr. B. Schmitz (die neuesten Fortschritte der französischen englischen Philologie 1872 S. 83) stellt für das Französische folgenden „Akademischen Lehrplan" auf, welcher 6 Semester mit wöchentlich 12 Stunden umfassen soll:

I. Wissenschaftliche Vorlesung 4 Stunden: a) Encyklopädie. b) Franz. Grammatik. c) Etymologie und Synonymik. d) Franz. Literaturgeschichte.

---

*) Ich selbst bin zwei Jahre lang von Prof. Schopen bei der Herausgabe eines Byzantiners beschäftigt worden.

II. Französische Autor 2 Stunden: a) Corneille. b) Molière. c) Racine. d) Massillon od. e. A. e) Montesquieu od. e. A. f) Voltaire.

III. Seminarübungen 4 Stunden: a) Franz Sprechstunde. b) Franz. schriftliche Uebungen.

Hat eine Universität nicht die nothwendige Anzahl von Lehrkräften, so mag sie sich mit diesem Lehrplane behelfen, vorausgesetzt daß sie, um für die Kenntnisnahme der heutigen Sprache mehr Raum zu gewinnen, die Lectüre von Corneille, Massillon, Montesquieu und Voltaire ausschließlich dem Privatstudium überlasse, welches allenfalls im Seminar zu controliren wäre. Es läßt sich aber die Forderung nicht abweisen, daß der Neuphilologe von vorne herein mit der Interpretation schwieriger moderner Texte vertraut gemacht werde und jedenfalls im letzten Jahre durch eine Auswahl aus Barth's Altfranzösischer Chrestomathie auch einige Kenntnis vom Altfranzösischen gewinne. — Es sollte ferner an jeder deutschen Universität ein geborner Franzose für Grammatik, Stilistik und Sprechübungen zur Unterstützung der deutschen Docenten angestellt werden. Wird nur einem oder zweien Docenten das ganze Fach übergeben, so leidet darunter das so nothwendige successive philologische Erlernen der Wissenschaft; die Studirenden der ersten Semester hören oft Vorlesungen, die sich besser für das letzte Jahr eignen würden u. s. w. abgesehen von der Ueberbürdung der Lehrer die sich an Universitäten ebenso nachtheilig wie an Gymnasien zeigen würde. Hoffentlich wird die neuerdings eingetretene Aufbesserung der neusprachlichen Studien nicht bei den vielversprechenden Anfängen stehen bleiben.

d) Modificationen für Gymnasien. Die vorangegangenen Besprechungen hatten zum Gegenstand einen vollständigen, allen Forderungen des bürgerlichen Lebens, der Pädagogik und der Wissenschaft entsprechenden franz. Unterricht, wie ihn die Real- und Bürgerschulen, wenn sie tüchtige Lehrkräfte und gebührende Zeit (nach den Erfahrungen aller aufrichtigen Fachmänner mindestens 5 Stunden wöchentlich in den untern, 4 in den mittlern und obern Classen) darauf verwenden, zu geben vermag. Damit ist gesagt, daß das Gymnasium nur einen lückenhaften, für jene Forderungen nicht ausreichenden franz. Unterricht bietet. In der That hat die außerordentlich beschränkte Unterrichtszeit für das Französische die gewöhnliche Folge, daß gewissenhafte Lehrer, die etwas Ganzes leisten wollen, die eine oder andere Seite des Unterrichts, Grammatik, praktische Uebung, Lectüre, einseitig cultiviren oder andere von allem etwas treiben wollen und mit dem besten Willen zusammen weniges erzielen. Um mit den bisherigen zwei Stunden in den obern Classen (Secunda bis Prima) soviel zu erreichen, als der Zweck der Gymnasialbildung erheischt, haben sich nach allen Erfahrungen folgende Bedingungen als nothwendig gezeigt:

1) Die Grundlage muß durch einen mehrjährigen Elementarunterricht mit wöchentlich 3—4 Stunden gelegt werden.

2) Die Lehrer müßen in jeder Beziehung dazu befähigt sein, und der Unterricht nicht mehr Dilettanten übergeben werden. (Was z. B. im Elementarunterrichte vernachläßigt und verpfuscht wird, was sich der beschränkten Zeit oder großer Classen wegen nicht gehörig einüben läßt, bleibt ein Mangel bis zur obersten Stufe.)

3) Der Unterricht muß auf mehrere Lehrer vertheilt und nicht einer einzigen Kraft, wie es leider vorkommt, der ganze französische Unterricht mit 7 bis 9 Classen (!) aufgebürdet und systematisch auf die letzten Morgenstunden oder auf den Nachmittag verlegt werden.

Der franz. Elementarunterricht allein erfordert schon eine ungetheilte Kraft, da er mehr Anforderungen an die Anstrengungen des Lehrers stellt als der lateinische. Das leichte Verständnis täuscht über die Schwierigkeit des Erlernens.*) Die franz. Formen-

*) Exempla docent. In dem höchst einfachen Sätzchen: „Am 23. Juni 1789 erschien der König von Frankreich Ludwig XVI. in der Nationalversammlung" erfordert die schriftliche Uebersetzung, Kenntnis von wenigstens 14 syntaktischen oder orthographischen Regeln, welche beim Lesen

lehre ist überall von Syntax, von Begriffszersetzung durchwoben, und z. B. nach meiner 27jährigen Erfahrung die Erlernung aller latein. Declinationen mit ihren zahlreichen Flexionen leichter als die vollständige Aneignung bloß der franz. Pronomina. Aussprache, Wortstellung u. s. w. vermehren noch die Schwierigkeit, also auch die Anstrengung des Lehrers. Wie schon früher ausführlicher begründet wurde, muß daher der französische Elementarunterricht bis zur Tertia der Gymnasien eine breitere Grundlage haben.

Die Pommersche Directorenversammlung von 1870 wies tadelnd darauf hin, daß man noch immer das Französische in die Kategorie der Nebenfächer versetze. In der That wird dieser Umstand, der auch von andern pädagogischen Nachtheilen begleitet ist, einer gedeihlichen Gestaltung des franz. Unterrichts an den Gymnasien immerfort im Wege stehen. Alle vorgeschlagenen Palliativmittel helfen dagegen nicht und sind nur Verdunkelungen eines Dilemma. Entweder hält man die Erlernung einer modernen Cultursprache für ebenso nöthig und wichtig wie die der alten Sprachen, und dann muß man das Französische mit entsprechender Stundenzahl wenigstens der Mathematik und der Geschichte gleichstellen, oder man sieht es bloß als eine nebensächliche, wenngleich nützliche Zugabe zur Gymnasialbildung an und ist deshalb nicht geneigt, es aus seiner untergeordneten Stellung emporzuheben. In der Zeitschrift für Gymnasial-Wesen von Hirschfelder 1876 (März-April) bespricht Pfundheller „Ueber den Unterricht im Französischen" diese Frage. Er giebt zwar meiner Abhandlung (1. Aufl.) nebst der Encyklopädie von Schmitz in einer Anmerkung auf der ersten Seite als Quelle an, schreibt aber nachher ohne Anführungszeichen (Seite 170, 172—73, 176, 177–78, 179 ꝛc.) ganze Stücke derselben wörtlich ab; auf welche Unart ich hiermit aufmerksam mache. Sein Vorschlag, dem Französischen von Obersecunda an wöchentlich 3 Stunden zu geben, verdient gewiß Beachtung; dagegen dürften Nachprüfungen bei Unreife in Quarta, Tertia und Untersecunda schon deswegen keinen Erfolg haben, da man bei schlechtem Ausfalle derselben schwerlich einen Schüler allein des Französischen wegen wird sitzen lassen. Ein Schüler aber, der mit dem Prädicate nicht genügend im Französischen trotz unbefriedigender Nachprüfung, aufsteigt, wird sich nicht gedrungen fühlen, in einem auf solche Weise als Nebenfach documentirten Unterrichte mehr als früher zu leisten. Und das Beispiel wirkt ansteckend.

Die Klage über den Mangel an Lehrern für das Französische an den preußischen Gymnasien ist in letzter Zeit so allgemein geworden, daß sie jedenfalls Beachtung verdient. Der Grund, daß Männer von Fach, die im französischen Unterrichte etwas leisten können, sich fast nie mehr den Gymnasien zuwenden, liegt natürlich in der Stellung des Französischen als Nebenfach. Wird diese Stellung eine bessere, so werden sich nicht bloß mehr Fachmänner an den Gymnasien einfinden, sondern auch aus letztern mehr philologisch gebildete Studierende der modernen Sprache hervorgehen, was im Interesse der gesammten Nationalbildung nur zu wünschen wäre.

Wird dem franz. Elementarunterrichte etwas mehr Raum als bisher gegeben (s. oben), so läßt sich selbst bei beschränkter Stundenzahl in den obern Classen was wissenschaftliche französische Grammatik, Onomatik und Synonymik betrifft, Gründlicheres lehren und lernen, als dies auf Schulen ohne Latein möglich sein dürfte.

Für die Methode des franz. Unterrichts an Gymnasien ergeben sich nun folgende dem Verhältnisse zu dem übrigens Schulorganismus angemessenen Fingerzeige:

1) In den untern und mittlern Classen findet die Aneignung der Formenlehre und der lexikalischen Kenntnisse in derselben praktischen Weise, natürlich in beschränkterm Umfange, als an der Realschule statt (s. oben).

---

noch um einige Aussprachregeln vermehrt werden. Der Lehrer hat in größern Classen dabei folgende Fehler zu verbessern: Au vingt troisième Juin en mille sept cents quatre vingt neuf paraissait Louis le seizième, le roi de la France, dans l'assemblée nationale. Und wie leicht erscheint: Le 23 juin 1789, Louis XVI, roi de France, parut à l'assemblée nationale?

2) Alles Etymologisiren fällt in diesen Classen weg.

3) Die Kenntnisnahme einer Auswahl von syntaktischen Regeln muß, mit der Formenlehre verbunden, schon zeitig anfangen, damit sich die Schwierigkeiten nicht in den mittlern Classen zusammenhäufen. (Ein Grund für die Erweiterung des franz. Elementarunterrichts). Es kann in dieser Beziehung der franz. Unterricht in den untern Classen dem lateinischen bedeutend vorarbeiten.

4) Mit Rücksicht auf das lateinische und griechische Gedächtnismaterial muß das französische genau berechnet werden, um die Schüler vor Ueberbürdung zu schützen. Nach meinen darüber gesammelten Erfahrungen hat leider an manchen Gymnasien die Quinta aus der Grammatik allein ungefähr 1000 neue latein. Wörter zu lernen, daneben 1200 von der Sexta zu wiederholen und noch dazu die Wörter des Uebungsbuches zu memoriren; daneben kann der franz. Unterricht, wenn er geziemend auf die Aussprache hält, nicht mehr als 650—700 Wörter bewältigen; und dieses ist im Verhältnis zum Lateinischen genug.*) In Quarta tritt das Griechische hinzu; der Memorirstoff müßte also bedeutend beschränkt werden, wenn nicht die erzielten Fortschritte in der Aussprache die Aneignung desselben erleichterten. Doch kann in dieser und in der folgenden Classe die Zahl von 500 franz. Wörtern nicht überschritten werden, weil die Formenlehre zu viel Zeit beansprucht.

5) Die Einführung in die franz. Lectüre muß bereits in der Tertia (Unter-Tertia) beginnen. Man wähle dazu leichtere historische Stücke, zu deren Präparation man anfangs in der Classe selbst die Schüler anleitet. Im zweiten Semester können sie selbständig präpariren. Den vielen nach Absolvirung dieser beiden Classen in das Leben übergehenden Schülern würde der franz. Unterricht, nach den bezeichneten Grundsätzen eingerichtet, gerade das mitgeben, was sie am besten brauchen und weiter cultiviren können: eine Kenntnis von 16—1700 franz. Wörtern, der Formenlehre, der wichtigsten syntaktischen Regeln und die Befähigung zur Lectüre von leichtern Prosaikern.

6) In den obern Classen fallen zunächst alle zu Sprechübungen dienenden größern Uebungen weg, weil sie zu viel Zeit verlangen; die übrigen Exercitien für den mündlichen Gebrauch bleiben dieselben wie in der Realschule (vgl. oben).

7) Die schriftlichen Pensa und Extemporalien schließen sich wie in der Realschule der wissenschaftlichen Grammatik an, concentriren sie jedoch auf den historischen Stil; die Aufgaben dazu werden franz. Historikern entnommen. Alle größern schriftlichen Arbeiten fallen weg.

8) Die franz. Lectüre an Gymnasien hat sich nach denselben ethischen und pädagogischen Grundsätzen wie die an Realschulen zu richten. Die historische Lectüre muß vorwiegen, doch muß auch soviel Geographisches und Naturwissenschaftliches gelesen werden, als zum Verständnisse leichterer franz. Schriften aus diesen Wissenschaften erforderlich ist. In Prima wird ein Stück von Molière und im Lesebuch (Chrestomathie u. dgl.) Kenntnis von einigen der bedeutendsten Dichter der Neuzeit genommen; doch nicht länger als in einem Semester.

---

*) Gegen alle gesunde Pädagogik und zum größten Nachtheile der Gymnasien ist in mehrern franz. Elementarbüchern nicht die Wiederholung und ausgedehnte Verarbeitung der Memorirstoffe in Sätzen die Hauptsache, sondern eine athemlose Hetzjagd nach neuen Wörtern. Es liegt mir ein Schulbuch der Art vor, in welchem nicht wenige kurze Aufgaben, 60, 40, 70, 30, 50 u. s. w. neue Wörter nach einander enthalten und den Quintanern das Auswendiglernen von beinahe 2000 franz. Wörtern zugemuthet wird! Was nützt es, wenn die Uebungssätze dazu dem Inhalte nach vortrefflich gewählt sind? Begeht nicht trotzdem die Kritik eine Sünde an der Jugend, wenn sie aus Rücksicht auf die gewiß ehrenwerthen Verfasser solche Bücher zur Einführung empfiehlt? — Von den Misgriffen, die dabei vorkommen, kann man sich einen Begriff machen, wenn man nachzählt, wie Plötz in 2 Abschnitten (Unregelm. Verba) auf 50 Seiten über 1400 Wörter zur Verarbeitung zusammendrängt. Solange man nicht alles, was füglich dem lexikalischen Erlernen überlassen werden kann, aus den Grammatiken fortschafft und dieselben einfacher und lernbarer macht, wird der franz. Unterricht an Gymnasien in den Leistungen zurückbleiben.

9) Wegen der ausgebreitetern Kenntnis des Lateinischen beginnt man mit der leichtern Synonymik bereits in Secunda, mit vollständiger Interpretation erst in Prima an schwierigern Texten.

Es läßt sich nachweisen, in wie vielen Beziehungen ein erweiterter, den Forderungen der Neuzeit, der Methodik und der Wissenschaft entsprechender französischer Unterricht an Gymnasien fördernd und anregend auf die übrigen Disciplinen einwirken würde. Die bisherigen Auseinandersetzungen geben einzelne Anhaltpuncte dazu an; vielleicht dürfte sich aus denselben gerade als der wichtigste die Stellung der Gymnasien den nationalen Interessen gegenüber ergeben haben. Ich habe meine Ueberzeugungen nach strenger Selbstkritik und geleitet von dem Gedanken: salus publica suprema lex rücksichtslos einigen meiner früheren Ansichten entgegen, offen ausgesprochen. Der Mensch ist eben kein Fossil: er wächst an Einsicht, und nur Fanatiker und Schwachköpfe erheben den Anspruch, niemals zu irren. Was sich in nächster Zeit im deutschen Unterrichtswesen neugestalten wird, muß unabweisbar unsere künftige Weltstellung bestimmen. Prof. Dubois-Reymond sprach in einem Vortrage (Die Naturwissenschaften in der Culturgeschichte. Cöln, 26. März 1877) die Ueberzeugung aus, daß durch eine Durchtränkung der Gymnasien mit dem Geiste der Realschulen, verbunden mit einer Beschränkung der übergroßen Fülle rein formaler Anforderungen in den alten Sprachen, die Menschheit denselben Schritt in ihrem Weiterschreiten thun würde wie beispielsweise mit der Entdeckung der analytischen Geometrie und der algebraischen Analysis. Wird diese Durchtränkung nicht einseitig als Erweiterung der naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnisse aufgefaßt, sondern auch den neusprachlichen Studien derselbe Antheil daran gegeben, so läßt sich die Richtigkeit dieser Ueberzeugung wie ein geometrischer Lehrsatz beweisen.

e. Modificationen für Töchterschulen. — Wenn unzweifelhaft die Gesittung der Frauen der Höhemesser der moralischen Kraft und Lebensfähigkeit einer Nation, eines Staates ist, so müßen unsere Töchterschulen, in denen ebensosehr wie in der Familie jene Gesittung ihre Grundlagen erhält, im nationalen Interesse ganz dieselbe unausgesetzte Pflege und Weiterbildung genießen wie die übrigen Schulanstalten. Sind wir in dieser Beziehung viel weiter gekommen als Frankreich, wo der Versuch wissenschaftliche Elemente in die Erziehung der Frauen einzuführen noch neuerdings einen wahren Sturm der Entrüstung von Seiten der bisherigen unumschränkten Leiter dieser Erziehung hervorrief? — Es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß das rüstige Schaffen im ganzen nationalen Leben seit zehn Jahren auch zum Theil unsere Töchterschulen ergriffen hat. Im Ganzen und Großen stehen dieselben höher als im übrigen Europa; allein es ist noch unendlich viel dafür zu thun, so daß noch immer für einen Schulmann von vaterländischer Gesinnung die Vervollkommnung unserer Töchterschulen das schönste, dankbarste und am meisten brachliegende Feld der Thätigkeit ist, welches er sich wünschen mag.

Allen deutschen Pädagogen ist der französische Unterricht an unsern Töchterschulen, besonders an den Pensionaten, insofern er sich, mit Hintansetzung aller höhern Bildungszwecke, die Fertigkeit in der Conversationssprache zur Hauptaufgabe stellt, mit Recht ein Stein des Anstoßes. Ist nun gar der Unterricht, wie häufig geschieht, in der Hand von geborenen Französinnen, so wird er zu einer mechanischen Aneignung von trivialen Redensarten und gedankenlosen Phrasen. Karl von Raumer nennt diese Unterrichtsweise eine Dressur in leerem Gewäsch und sagt von den Folgen: „Haben die Kinder nur erst durch solche Dressur einige Fertigkeit in französischer Floskelconversation erlangt, so übertragen sie diese todte Manier auf die Muttersprache und sprechen gefühl- und gedankenlos in deutschen Phrasen."

Was soll dagegen geschehen? Der Unterricht kann nicht, allem weiblichen Wesen widerstrebend, vorwiegend grammatisch sein; es bleibt also die Lectüre und die mündliche Handhabung der Sprache die Hauptsache, selbst wenn die Rücksichten auf das spätere Leben und der Wunsch der Eltern dieses nicht erforderten. Aus diesem Grunde

hat die Methode vor allem darnach zu streben, an der Hand der Lectüre, die mündlichen Uebungen so bildend als möglich zu machen, in den obern Classen jedoch auch die Lectüre mehr zu vertiefen. Anhaltspuncte: 1) Von der gewöhnlichen Conversationssprache wird nur das Allernothwendigste genommen, dagegen beginnt möglichst früh die Uebung des mündlichen Gebrauches in systematischer Weise an leichten französischen Texten. 2) Diese Texte (kleine historische Anekdoten und Episoden, kurze geographische oder ethnographische Skizzen, später Biographien u. dgl.) müßen dem Alter und der Bildungsstufe der Schülerinnen angemessen sein und stets einen anregenden, intellectuel oder sittlich religiös bildenden Stoff enthalten. (S. oben die Methode diese Stoffe mündlich zu verarbeiten.) 3) Das methodische Memoriren schließt sich am besten den gelesenen Stücken an. 4) Kinderschauspiele sind gänzlich auszuschließen. 5) Der grammatische Unterricht muß sich auf der untern und mittlern Stufe nur mit den Hauptregeln befassen. — Der entsetzliche Schematismus, den so viele französische Lehrerinnen, und aus Nachahmung auch deutsche, mit Satzanalysiren nach Manier der franz. Schulen treiben, ist eine wahre Plage für die Schülerinnen und ein Ruin für ihre Geistesfrische und Lernfreudigkeit. Der Gewinn an positivem Wissen ist dabei der Zeit und Mühe durchaus nicht werth. Mit aller ihrer Kenntnis von propositions copulatives, modificatives, circonstantielles, déclaratives, négatives u. s. w. lernen die Schülerinnen keinen einzigen Satz selbst produciren und grammatisch fehlerlos darstellen. Man kann sich durch ein leichtes Extemporale, wie ich häufig gethan, jeden Augenblick davon überzeugen. — 6) Die schriftlichen Arbeiten sind mehr als an den Knabenschulen zu beschränken. Kleine Pensa zur Fixirung bloß der Hauptregeln der Syntax, später leichte Briefe halte ich für ausreichend und verwerfe gänzlich das Aufsatzschreiben als ein unnützes und schädliches Bemühen, eine ausländische Denkweise sich anzueignen, ohne durch umfassende Studien dazu befähigt sein. (Die französischen Aufsätze müßen auch aus den Prüfungen der Lehrerinnen ebenso verschwinden, wie die franz. Scripta aus dem Abiturientenexamen.)

Die schriftlichen Leistungen unserer höhern Töchterschulen stehen noch auf einer ziemlich tiefen Stufe, aber sie können weniger durch Vermehrung der Schreibereien als durch bessere Einrichtung der Lectüre und der mündlichen Uebungen gehoben werden. Geschieht dieses, so genügen auch wenige schriftliche Arbeiten zur Fixirung des Gelernten. Es werden dann keine Klagen mehr kommen, daß die Sprachkenntnisse der Schülerinnen in den obern Classen nicht ausreichen, wenn bei der schriftlichen Anwendung der gewöhnlichste Conversationsstil überschritten wird. Der Grund liegt außer in der bereits gerügten Conversationsdressur auch in der oft ausschließlich cursorischen Lectüre, deren Nachtheile für die weibliche Jugend noch schlimmer sind als für die männliche, welche entweder in den alten Sprachen oder in den Naturwissenschaften und in dem gediegenen neusprachlichen Unterricht ein Correctiv gegen Geistesverflachung haben. Es sei mir erlaubt hier einige Grundsätze der franz. Lectüre in den obern Classen höherer Töchterschulen zusammenzustellen.

1) Es wird vorausgesetzt, daß die Schülerinnen in den obern Classen die Formenlehre vollständig inne haben. Die Lectüre soll also nicht, wie es in der geistlosesten Weise oft geschieht, fast ausschließlich als Gelegenheit dienen, die Schwierigkeiten der Formenlehre zu repetiren, die unregelmäßigen Zeitwörter u. dgl. hersagen zu lassen, während andere Seiten der Sprache unberücksichtigt bleiben oder nur leichthin berührt werden.

2) Die Interpretation soll auch nicht vorwiegend syntaktisch sein, doch sollen alle Fälle berücksichtigt werden, wo der deutsche Sprachgebrauch abweicht und das Verständnis erschwert oder wo sich interessante Beispiele für wichtige syntaktische Gebrauchsweisen darbieten. Es kann z. B. nicht selten sehr lehrreich und anregend für die Schülerinnen werden, wenn sie selbst den Grund für den Gebrauch einer Conjunction, eines Imparfait oder Défini u. dgl. aus dem Zusammenhange nachweisen müßen; wenn ihnen betreffende Puncte der Besprechung aus dem zu präparirenden Lesestücke im voraus bezeichnet werden. Es ist dieses überhaupt der beste Weg, der weiblichen Jugend

die Theorie der Syntax, welche sie sich nur zu häufig bloß äußerlich und mechanisch aneignet, zum tiefern Verständnis zu bringen. Die Hauptsache bleibt dabei — nicht der Umfang des syntaktischen Wissens — sondern die für den weiblichen Geist so heilsame Anregung grammatischer Beobachtung. Ich weiß aus Erfahrung, wie empfänglich und dankbar derselbe dafür ist.

3) Die Lectüre muß überall, wo sich Gelegenheit dazu bietet, zur Kenntnisnahme der Synonymik benutzt werden. Es könnte eine Synonymik (etwa die von Schmitz) eingeführt und in den obersten Classen (jedenfalls in der Selecta, worin die künftigen Lehrerinnen vorgebildet werden) die Schülerinnen an der Hand der die Beispiele liefernden Lectüre zu synonymischen Erörterungen angeleitet werden.

4) Der Lesestoff muß wie auch auf der vorhergehenden Stufe zu den mannichfaltigsten Sprechübungen ausgebeutet werden. Es wird kein vernünftiger Pädagog, der die künftige Bestimmung und gesellschaftliche Stellung der Schülerinnen berücksichtigt, die sogenannten Conversationsstunden gänzlich aus den obern Classen verbannen, allein sie dürfen nicht mehr die Hauptsache beim französischen Unterrichte sein. Man trifft leider in Westdeutschland noch zu viele Töchter aus den höhern Ständen, die aus französischen und belgischen Pensionaten nichts als diese oberflächliche Dressur als Summe ihrer Kenntnisse der französischen Sprache nach Hause gebracht haben.

5) Die cursorische Lectüre ist, der nöthigen abspannenden Unterbrechung wegen, zuweilen zuläßig bei leichteren Stücken historischen Stiles, welche aber auch zu Sprech- und Stilübungen (Nacherzählungen, Inhaltsangaben, Auszügen u. dgl.) benutzt werden müßen.

6) Bei dem Uebersetzen aus dem Französischen muß die Muttersprache in ihre vollen Rechte treten, der deutsche Ausdruck überall mustergültig sein. Es ist dieses das beste Mittel die angeborene Flüchtigkeit und Gedankenlosigkeit der Mädchen zu hemmen, vernunftmäßiges Denken zu entwickeln und zugleich die Muttersprache vor den Nachtheilen der so leicht anzugewöhnenden französischen Ausdrucksweise zu schützen. Dieser Punct ist für das Gedeihen des deutschen Unterrichtes und damit für das Gesammtresultat der weiblichen Bildung von der höchsten Bedeutung.

Französische Literaturgeschichte an höhern Töchterschulen. Wenn an Realschulen, welche eine umfangreiche Classen- und Privatlectüre treiben können, eine beschränkte Kenntnisnahme der französischen Literaturgeschichte ganz an der Stelle ist, so ist es dagegen höchst unpädagogisch an Töchterschulen entweder speciell französische Literaturgeschichte zu lehren oder ein französisches Lesebuch als Textbuch dazu zu gebrauchen. In den Töchterschulen soll das literaturgeschichtliche Interesse hauptsächlich der deutschen Literatur zugewandt werden und sich darauf concentriren, wie denn der deutsche Unterricht überhaupt als das eigentliche Lebenselement, als die Wurzel der Bildungskraft dieser Anstalten, noch in höherem Grade als an der Realschule behandelt werden muß. Dazu kommt noch, daß die Geschichte der französischen literarischen Ideen, pädagogisch betrachtet, der unpassendste Unterrichtsstoff ist, den man für den Standpunct und die Aufgabe von Mädchenschulen nur ersinnen mag. Leider giebt es noch deutsche Pädagogen genug, welche es für höchst „geistesbildend" halten, mit den Schülerinnen von 15 oder 16 Jahren über französische Schriftsteller zu räsonniren, von denen dieselben keine Seite wirklich gelesen haben. In Frankreich steht allerdings die literaturgeschichtliche Vielwisserei in hoher Blüte, und die jungen Dämchen lernen durch den allgemein eingeführten „Cours de littérature, par Théry," und ähnliche Schulbücher über Homer, Thucydides, Aeschylus, Sophokles, Cicero, Plautus (!), Gregor von Nazianz, Dante, Camoens, Goethe ꝛc. absprechen und urtheilen, ohne davon mehr als einzelne dürftige Uebersetzungsproben zu Gesichte bekommen zu haben. Das Resultat dieser „Instruction supérieure" ist und wird überall sein: — Dünkel und Oberflächlichkeit!

Ein methodischer Vortrag der franz. Literaturgeschichte gehört also nicht zum Lehrplane deutscher Töchterschulen; ebenso wenig passen dafür Lesebücher, wie an die zahlreichen Schulen gebrauchten von Vinet, welche ursprünglich für französische Schulen, für die Bedürfnisse und das Verständnis von Französinnen bestimmt sind. Es ist dies für

das praktische Ergebnis des franz. Unterrichtes ein höchst nachtheiliger Misgriff; denn eine große Anzahl der Lesestücke dieses Buches mit ihren aesthetischen und literaturgeschichtlichen Erörterungen können nur bei Französinnen ein unmittelbares Interesse und Verständnis finden. Namentlich ist in dieser Hinsicht der Gebrauch der Littérature de la jeunesse et de l'âge mûr von Vinet eine wahre Mishandlung unserer weiblichen Jugend. Es lese einmal ein unbefangener Pädagog die aesthetischen Excurse über Montesquieu's Dialogue de Sylla et d'Eucrate, über des Card. von Retz La Fronde u. a. den Discours sur l'esprit philos., les Sciences et la Société, etc. Unsere armen Mädchen, die hier sich zum Verständnisse emporarbeiten und dem Gange der Auseinandersetzung nachkommen wollten, sind mir immer wie Gänse vorgekommen, welche sich vergeblich bemühen zu fliegen. Möchte der Unverstand an den betreffenden Schulen endlich abgestellt werden!

Für verschiedene andere Fragen bieten die vorangegangenen Untersuchungen noch manche Anhaltspuncte; es sei hierauf verwiesen. Ich schließe mit dem Wunsche, daß sich recht bald — denn die Zeit drängt und die wichtigsten nationalen Interessen stehen dabei auf dem Spiele — die allgemeine Aufmerksamkeit der Nation und ihrer Vertreter, sowie aller competenten Schulmänner in ausgedehnter und praktischer Weise der Hebung unseres Töchterschulwesens zuwenden möge.*) **Dr. J. Baumgarten** in Coblenz.

Fratzen zu schneiden, ist eine Art Liebhaberei vieler Kinder, die periodenweise sich zeigt, auch wieder aufhört, oft aber zu einer wirklichen, häßlichen Gewohnheit wird. Da sie von dem Erzieher nicht übersehen werden darf, so glauben wir derselben einige wenige Zeilen auch hier schuldig zu sein. Rührt das Verzerren des Gesichtes von einem physischen Uebel, einem Krampf z. B., her, so muß natürlich der Arzt Hülfe bringen, mit der Ursache wird auch die Wirkung aufhören. Entsteht es daraus, daß der Zögling kurzsichtig ist, und daher, um besser zu sehen, blinzelt, so ist schwer zu helfen, da man einem Kinde nicht eine Brille aufsetzen darf; schlimm genug, wenn nicht schon die Kurzsichtigkeit selbst verhütet worden ist, wofern sie verhütet werden konnte. Oft aber liegt durchaus nichts der Art, keine physische Nöthigung zu Grunde, sondern irgend einmal macht das Kind die Entdeckung, daß es mit seinen Gesichtszügen beliebige Veränderungen vornehmen kann; nun macht es ihm Spaß, von dieser Fähigkeit auch wirklich Gebrauch zu machen, ähnlich, wie es sich auf kühne Stellungen oder Sprünge etwas einbildet. Sind ihrer mehrere beisammen, so überbietet man sich in dieser abenteuerlichen Kunst. Besonders beliebt ist das Augenverdrehen und Schielen; kann man bei empfindsamen Gespielen ein gelindes Entsetzen damit erregen, so ist der höchste Ehrgeiz befriedigt. Der Erzieher hat das selbstverständlich nicht zu dulden; sowohl weil eine immer schwerer abzulegende Gewohnheit daraus wird, als auch, weil es an sich häßlich ist, hat er's zu unterdrücken, hat wohl besonders das ästhetische Selbstgefühl dagegen aufzurufen: schämst du dich nicht, dein Gesicht, das Gott regelmäßig gebildet hat, so zu entstellen? willst du dich allen vernünftigen Leuten lächerlich, ja widrig machen? — Die Fratze hat aber auch noch einen schlimmern Sinn, sie ist der Ausdruck des Hohnes, weit weniger demjenigen, der verhöhnt werden soll, ins Gesicht, als hinter seinem Rücken her. Wer solch ein Benehmen an irgend einem Kinde gewar wird, sollte, wenn er auch nur als unbetheiligter Dritter in der Nähe ist, das Recht haben, durch eine drastische Zurechtweisung die Gesichtsmuskeln in eine natürliche Lage zurückzubringen. Man will insbesondre bemerkt haben, daß auf Schulen die Lectionen in der Mathematik zum Fratzenschneiden Anlaß geben, weil der Lehrer oft genöthigt ist, Figuren an die Tafel zeichnend und demonstrirend sämmtlichen Schülern den Rücken zu wenden. Er kann nichts dagegen thun, als daß er die Schüler nie davor sicher werden läßt, sich plötzlich beobachtet und entdeckt zu sehen; zieht jeder Fall solcher Entdeckung die ent-

*) Wir haben die obige Arbeit eines gewiegten Fachmannes, der allerdings seine in unserer ersten Ausgabe niedergelegten Ansichten jetzt in der zweiten nicht unwesentlich modificirt, unverändert zum Abdruck gebracht, obwohl wir in einigen Puncten, namentlich was den Bildungswerth der alten Sprachen betrifft, nicht mit ihm übereinstimmen können. D. Red.

sprechende Ahndung nach sich, so wird das Uebel nie Wurzel fassen können. Uebrigens giebt es Lehrer der Mathematik, welche an der Wandtafel nie selbst operiren, sondern den Schüler nach ihrer mündlichen Anweisung entweder an der Wandtafel oder auch bloß in ihren Heften die Figuren zeichnen, die Rechnungen ausführen lassen; damit fällt dann jener Uebelstand weg, womit jedoch über die Methode selbst hier kein Urtheil ausgesprochen sein soll. — Daß freilich auch manche Lehrer das Unglück oder die üble Gewohnheit haben, Fratzen zu schneiden und damit dem Muthwillen der Jugend eine Blöße, ihrer verspottenden Nachahmung einen Stoff zu geben, den sie nie versäumen auch auszubeuten, brauchen wir nur noch zu erwähnen; darüber zu sagen haben wir weiter nichts, als was jeder sich selbst sagen wird. **Palmer †.**

Frechheit, s. Ehrerbietung.

Freiheit des menschlichen Willens. Dieser Begriff ist selbstverständlich ein Fundamentalbegriff der Pädagogik; denn hat es die Erziehung wesentlich mit dem menschlichen Willen zu thun, so ist die Frage von entscheidender Wichtigkeit, wie der Wille als eine wirksame Kraft zu der auf ihn gerichteten Thätigkeit der Erziehung überhaupt sich verhalte, ob er nur in demselben Sinne wie alles lebendige sich selbstthätig aus einem eigenen Kraftcentrum bewege mit dem einzigen Vorzuge gegenüber von andern lebendigen Naturwesen, daß diese Selbstthätigkeit auch eine selbstbewußte wäre, und ob ebendarum die bestimmte Richtung, welche der Wille und seine Thätigkeit durch die Erziehung empfängt, nur das nothwendige Ergebnis des Zusammenwirkens der Erziehung und der durch sie erregten natürlichen Triebe und Anlagen sei oder ob der Wille eine sich aus sich selbst bestimmende Kraft sei in der Art, daß die Richtung seiner Thätigkeit weder von außen (Gott, Natur, menschliche Gattung), noch von innen (ursprüngliche natürliche Triebe und Anlagen und zeitlich entstandene Beschaffenheit des menschlichen Wollens und Denkens) schlechthin bedingt, sondern vom Willen zuletzt sich selbst gegeben wird, indem er über allen äußern und innern Motiven schwebend durch seine eigene Entscheidung ein bestimmtes Motiv ergreift und sich aneignet und dadurch erst auch die bestimmte Richtung aus sich heraus verwirklicht, in welchem Falle denn auch die Erziehung nicht anders wirken kann, als daß sie die Selbstentscheidung des Willens in Anspruch nimmt; es ist dies im allgemeinen der Unterschied der deterministischen und der indeterministischen Ansicht von der Freiheit des menschlichen Willens. Entscheidend ist diese Frage — oder der Unterschied der beiden Hauptansichten über die Freiheit des menschlichen Willens —, weil die Begriffe von der Würde des Menschen und der ethischen Bedeutung seines ganzen Thuns wesentlich verschieden werden müßen, je nachdem man dem Willen gemäß der ersteren Ansicht nur Selbstthätigkeit (Spontaneität), oder Freiheit im wahren und vollen Sinne der zweiten Ansicht zuschreiben will, und weil insbesondere die Erziehung sowohl von Seiten des Erziehenden als des zu Erziehenden von jenen verschiedenen Voraussetzungen über das Thätigkeitsprincip im Willen aus einen verschiedenen Charakter annehmen muß. Man hat zwar gesagt: die Frage über die Freiheit des menschlichen Willens sei eine rein speculative und berühre insofern die Interessen der Pädagogik nicht unmittelbar, als denn doch der Gegenstand der Erziehung in der unmittelbaren Erfahrung gegeben sei und ebenso die Methode der Erziehung nur von dem in der Erfahrung Gegebenen aus sich bestimmen könne, die Wissenschaft aber, indem sie über das allgemeine Wesen des Willens überhaupt reflectire, jenes Gegebene, das materiale Was, nicht verändern könne, dürfe und wolle, sondern nur eine rein theoretische Entscheidung über das formale Wie aufstelle. Diese Exception ist aber entschieden falsch; denn die deterministischen Leugner der Freiheit des Willens, so sehr sie sich bemühen, dem in der Erfahrung Gegebenen mit ihrer Theorie gerecht zu werden, alteriren dasselbe doch mehr oder weniger, wie dies vor allem die Abschwächung des Begriffes der sittlichen Zurechnung unwiderleglich beweist, und sie müßen es sogar, wenn sie anders consequent sind, alteriren, denn wer den Begriff des Wie ändert, muß auch das Was ändern, weil sich beides wie Ursache und Wirkung verhält. Ueberhaupt aber lassen sich speculative und erfahrungsmäßige Be-

trachtung desselben Gegenstandes nicht so in Gegensatz zu einander stellen, daß die eine schlechthin verneinen könnte, was die andre bejaht, weil man damit die Einheit der Erkenntnis zerstört und zuletzt auch das praktische Interesse beschädigt, worauf wir unten noch einmal zurückkommen. Wenn wir nun wegen der bezeichneten Wichtigkeit der Frage über die Freiheit des menschlichen Willens für die Pädagogik insbesondere diese Frage hier etwas näher ins Auge fassen müßen, so können wir sie hier doch nicht erschöpfend behandeln, müßen es aber auch nicht, weil diese Frage wegen ihres principiellen Charakters nur im Zusammenhang eines ganzen Systems sich vollständig erörtern läßt, also namentlich innerhalb der Metaphysik und der christlichen Glaubenslehre; es ist aber auch nicht nothwendig, die Frage hier zu erschöpfen, weil manche Seiten derselben das Interesse der Pädagogik selbst nicht unmittelbar berühren.

Unter *Freiheit* als Eigenschaft des menschlichen Willens ist zunächst zu verstehen: negativ die Abwesenheit von äußerem Zwang, von einer schlechthinigen Nöthigung des Willens durch eine ihm fremde, äußerliche, ungeistige, durch eine mechanisch und physisch wirkende Macht, positiv das Vermögen, wie alle lebendigen Wesen sich aus sich selbst zu bewegen und gewiße ihm eigenthümliche Wirkungen aus der ihm inwohnenden Kraft hervorzubringen. Genauer bezeichnet ist aber dies doch nur Selbstthätigkeit oder Spontaneität, vermöge welcher überhaupt ein lebendiges Wesen aus einem gegen anderes sich in sich zusammenschließenden und sich in sich behauptenden Lebensmittelpuncte heraus wirkt und auch von außen zu seiner Thätigkeit nur so bestimmt werden kann, daß es dadurch nicht unmittelbar bewegt oder fortgestoßen, sondern nur erregt, näher zur Bewegung aus sich selbst angeregt wird. Wenn wir nun dem menschlichen Willen nur diese Spontaneität zuschreiben, werden wir zwar beim Zustandekommen seiner Thätigkeit eine lebendige Vermittlung voraussetzen, aber wir werden so doch nicht über die Sphäre der Nothwendigkeit hinausschreiten, denn die Wirkungen des Willens sind dann immer noch das nothwendige Product der Wechselwirkung von äußeren Erregungen und der dem Menschen angebornen Kräfte und Triebe; es findet dann keine mechanische und physische, aber doch, um es so auszudrücken, eine vitale Nothwendigkeit statt, indem so doch nichts anderes und in anderer Weise aus dem Willen hervorgehen könnte, als es im ursprünglichen Wesen des Menschen für sich und in seinem Zusammenhang mit der Gesammtheit aller endlichen Ursachen angelegt ist und durch das göttlich bedingte und geleitete Wechselspiel aller dieser creatürlichen Kräfte zur Wirksamkeit und Wirklichkeit gelangt. Mehr als diese Spontaneität will nun der *Determinismus* dem menschlichen Willen nicht zugestehen, nennt sie aber gleichwohl auch Freiheit, weil die Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung hier mit dem Selbstbewußtsein verknüpft sei, worin auch der Fortschritt der Thätigkeitsweise des Menschen gegenüber von der nächstverwandten des Thieres bestehe. Der Determinismus selbst tritt zwar in mannigfaltigen Formen auf, vom fatalistischen Materialismus an, welcher eigentlich unter die Linie der Wissenschaft heruntersinkt, bis zu einem ganz geistig gedachten Theismus, welcher den menschlichen Willen durch einen göttlichen, persönlichen Willen schlechthin bedingt sein läßt; der Unterschied ist aber doch immer nur ein relativer, weil der menschliche Wille in allen diesen Formen des Determinismus doch nie eigentlich von der Kette der Nothwendigkeit losgelassen wird, mag dieselbe auch noch so dehnbar und beweglich gemacht und noch so geistig vorgestellt werden. Dem gegenüber geht der *Indeterminismus* von der Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins aus, welches bei allem, was aus dem menschlichen Willen hervorgeht, eine durch nichts vorausgehendes schlechthin bedingte Entscheidung, eine Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten voraussetzt, die für den Willen zwar Motive werden können, wenn er sie selbst dazu macht, aber keine zwingenden Ursachen für ihn sind, welche Wahl mithin auch ein Andershandeln-Gekonnthaben, als in jedem einzelnen Falle wirklich gehandelt worden ist, in sich schließt. Ein ganz besonderes Gewicht aber legt der Indeterminismus auf die specielle Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins, daß diesem das Sittengesetz innerlich nur als ein Sollen, nicht als ein Müßen, als eine Forderung an den Willen, welcher er Folge leisten oder

sich entgegensetzen kann, nicht als ein Zwang sich darstellt und ebendarum der Mensch sich selbst und andern die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung des Handelns als eigene That zuzurechnen und sie als eine solche von allem, was auf sie bestimmend einwirkte, zu unterscheiden und sittlich zu beurtheilen gedrungen wird. Darum vornehmlich ist dem Indeterminismus die Freiheit eine Wahlfreiheit oder besser die Selbstmacht des Willens, als Vermögen des Willens, sich in letzter Instanz schlechthin aus sich zu bestimmen oder zu entscheiden. Aber es ist nun um so wichtiger, diesen Begriff genau zu fassen und in seine richtigen Grenzen zu stellen, als der Determinismus den Indeterminismus damit zu widerlegen liebt, daß er ihn zur Carricatur macht und dadurch leichtes Spiel mit ihm und wider ihn gewinnt. Diese Carricatur besteht darin, daß man diese Freiheit als eine rein äquilibristische Willkür hinstellt, als Vermögen des grundlosen Beliebens, welches mit seinem Thun jeder Ordnung und Regel, sowie jeder vernünftigen Consequenz spotte; und in der That hat es nicht an solchen gefehlt, welche sich dieser Vorstellung mit ihrem Freiheitsbegriff angenähert und den Satz aufgestellt haben: der Wille gebe sich seinen Inhalt aus keinem andern Grunde, als weil er einmal wolle, und dadurch nur, daß er etwas wähle, werde etwas gut, nicht umgekehrt. Wenn aber die Freiheit nur eine solche Willkür wäre und sein müßte, könnte von einem Handeln im wahren Sinne des Wortes, von einem Zusammenhang, Fortschritt und vernünftigen Ziele des Handelns nicht die Rede sein; denn wäre der Wille nur diese spielende Willkür und das Ziel des Handelns nur das Bewußtsein einer solchen, über allem schwebenden Willensmacht, so wären eigentlich alle Handlungen im Werthe gleich, sofern sie alle jenes Bewußtsein erzeugen könnten; ja es wären die größten Widersprüche im Handeln gerade ebenso berechtigt, wie ein consequentes, planmäßiges Handeln; eine solche Willkür wäre, wie Leibnitz sagt, das Vorrecht chimärisch zu sein, und würde das Leben alles sittlichen Werthes berauben. Ebenso wäre unter Voraussetzung einer solchen äquilibristischen Wahlfreiheit kein Zusammenleben der Menschen möglich, weil dann jeder für den andern absolut unberechenbar wäre, während wir doch vielmehr bei unserm Handeln immer von einer überwiegenden Wahrscheinlichkeit dessen ausgehen, was wir von dem einen oder andern Nebenmenschen zu erwarten haben. Aber so richtig das alles ist, so trifft es nur den Indeterminismus nicht, weil er nicht eins ist mit Aequilibrismus, und man keineswegs nur die Wahl hat zwischen einem solchen Aequilibrismus und einem schlechthinigen Determinirtsein des menschlichen Willens. Dem Indeterminismus, sofern er sich vom Aequilibrismus unterscheiden will, kann es nicht beifallen zu leugnen, daß die Freiheit des Willens, weil sie eine Eigenschaft eines geschöpflichen Wesens ist, nicht eine absolute ist, sondern nur eine relative sein kann, daß sie nach verschiedenen Seiten hin in bestimmte Schranken eingeschlossen ist. Die Freiheit als Vermögen des Willens, sich aus sich selbst zu bestimmen, hat einmal ihre natürliche Schranke an der Endlichkeit und an der individuellen Naturanlage des Einzelnen, die er weder sich selbst geben, noch aufheben, sondern nur innerhalb gewißer Grenzen gestalten kann; weiter hat die Freiheit ihre Schranken an der Natur und ihren allgemeinen Gesetzen, in welche der Mensch mit seinem Sein und Wirken miteinbegriffen ist; endlich hat die Freiheit ihre Schranke an dem Walten der göttlichen Weltregierung, welche über das relativ selbständige Wirken der creatürlichen Ursachen, also auch des menschlichen Willens, übergreift und sie nach ihrem Plane zu einem gewißen Ziele hinleitet. Innerhalb dieser Schranken kann nun aber gleichwohl eine freie Bewegung des Willens stattfinden, kann der Wille zwischen verschiedenen Möglichkeiten in Wahrheit wählen, er kann insbesondere an dem Stoffe, welchen ihm die eigene Naturanlage und die Anregungen der von ihm verschiedenen Welt darbieten, rein aus sich heraus ohne alle äußere und innere schlechthinige Nöthigung entweder das Gute verwirklichen oder denselben zum Bösen misbrauchen (vergl. d. Art. das Böse). Der Determinismus dagegen glaubt nicht einmal innerhalb dieser Schranken eine Freiheit im Sinne des Indeterminismus oder ein Mittleres zwischen absoluter Bestimmtheit und Unbestimmtheit des Handelns zugeben zu können und stellt dafür

logische, psychologische, ethische und metaphysische Gründe ins Feld. Schon das allgemeine Gesetz des zureichenden Grundes soll eine Wahlfreiheit ausschließen, sofern, wenn die Entscheidung nicht absolut grundlos sein soll, doch die Vorstellung eines bestimmten Objectes, das gewollt wird, vorausgehen und auf die Entscheidung des Willens als Motiv einwirken müße. Dem gegenüber giebt der Indeterminismus freilich zu, daß es allerdings keine Willensentschlüsse und Willensacte geben könne ohne vorausgehende Vorstellungen, weil sonst jene Entschlüsse und Acte des Willens keinen bestimmten Inhalt hätten, aber er behauptet ebenso entschieden, daß diese Vorstellungen die Entscheidungen des Willens zwar bedingen, aber nicht schlechthin bestimmen. Der Indeterminismus kann nicht sagen wollen: daß der Wille in jedem Augenblicke aus schlechthiniger Bestimmungslosigkeit in Bestimmtheit übergehe, weil jeder Willensact einen bestimmten sittlichen Zustand des handelnden Subjectes voraussetzt und eine bestimmte äußere Lage und Stellung, aus welcher die Vorstellung hervorgeht, die zum Antrieb für den Willen wird, aber der Wille kann nun nicht nur, wie der Determinismus meint, der einfache Durchgangspunct für jenen Antrieb sein, sondern es findet eine wirkliche Wahl und Entscheidung statt; der Mensch ist sich bewußt bei jeder Entscheidung, daß er auch anders hätte entscheiden, daß er jenen bestimmten Grund, welchen er wirken ließ, vermöge der innern Selbstmacht des Willens auch hätte zurückweisen können. Der Wille ist nicht dadurch nur frei, daß er überhaupt etwas will und wollen kann, daß er unter verschiedenen Möglichkeiten entscheidet, sondern daß er sich aus sich entscheidet, ja daß er die ganze Unendlichkeit des Willens, in welcher er wesentlich mit Gott, dem unendlichen schöpferischen Willen, verwandt ist, in das hineinlegt, was er wählt (vgl. Weizsäcker, Jahrbücher für deutsche Theologie, I. Band. 1. Heft S. 187). In dieser Selbstmacht des Willens liegt also der Grund, allerdings der nur formale, nicht materiale Grund der einzelnen Handlung, und es kann daher auch mit Recht nicht behauptet werden, daß der Indeterminismus das Handeln zu etwas absolut Grundlosem mache, oder wenn dies, so sage man: worin denn die Ichheit, der persönliche Wille des Menschen bestehen soll, was am klarsten in die Augen springt, wenn man das Thun des Menschen mit dem des Thieres vergleicht. Wenn beim Menschen ebenso wie beim Thiere sein einzelnes Thun nur die nothwendige Folge des Zusammentreffens äußerer, anregender Ursachen und der innern Triebe sein soll, warum spricht man dann nicht ebenso von einer That des Thieres wie des Menschen, um so mehr als das Thier auch nicht durch physischen Zwang in seinem Thun bestimmt wird, sondern dieses Thun auch durch Vorstellungen vermittelt ist? Antwortet man deterministischerseits: durch das begleitende Selbstbewußtsein unterscheide sich das Thun des Menschen von dem des Thieres und werde jenes zu einem Thun im vollen Sinne des Wortes, so kann vielmehr gerade schon die Thatsache des Selbstbewußtseins als Beweis der Freiheit des Menschen betrachtet werden; schon darin, daß ich mich als Ich weiß, setze ich mich allem dem, was mich bestimmt, sei es mein eigener Leib oder die Gesammtheit der Naturursachen, ja auch die letzte und höchste Ursache von allem Creatürlichen, Gott, entgegen, fixire mich durch diese Reflexion in mich als eine sich mit sich zusammenschließende selbständige Einheit und beweise darin meine Freiheit. Allein auch abgesehen davon ist doch mit diesem das Thun des Menschen begleitenden Bewußtsein und Selbstbewußtsein der Unterschied des menschlichen Thuns von dem des Thieres nicht erschöpft. Der unbefangenen Beobachtung muß vielmehr das Thun des Menschen für sich als ein anderes und höher geartetes, als ein nicht nur dem Grade, sondern der Art nach vom thierischen verschiedenes erscheinen. Das menschliche Thun geht, wie auch der Determinismus zuletzt zugeben muß, aus der Selbstbestimmung hervor, diese aber schreibt man dem Thiere im eigentlichen Sinne nicht zu. Aber was ist Selbstbestimmung, wenn nicht ein wirkliches Selbst, eine über alle Bestimmtheit übergreifende Macht des Willens anerkannt wird? und warum sagt man vom Thiere nicht, daß es etwas mit Willen thue, in etwas einwillige, und warum vom Menschen, daß er bei dem, was er thut, sich selbst überwinde? Kommen wir hier ohne Sophi-

sterei durch, ohne die Annahme von etwas Uebergreifendem, Schlechthinigem im Willen, welches von dem Complex aller Ursachen und Determinationen nicht ergriffen wird und werden kann, sondern sie ergreift und ihnen die Richtung erst giebt, in welcher sie wirken sollen? Wenn wir nun aber so mitten in der zeitlichen Entwicklung ein solches so zu sagen relativ absolutes Princip im Willen voraussetzen, das über alle Bestimmtheit übergreift und sie beherrscht, so fürchtet der Determinismus: es werde auf diese Art alle Stetigkeit der sittlichen Entwicklung aufgehoben, insbesondere also auch alle auf die Bildung einer solchen Stetigkeit gerichtete Thätigkeit, alle Erziehung unmöglich gemacht (vgl. darüber insbesondere Romang, Untersuchungen über die menschliche Freiheit. Bern 1835), im Gegentheil sei nur unter der Voraussetzung einer absoluten Bestimmtheit alles menschlichen Thuns, wo Ursache und Wirkung unmittelbar sich entsprechen, ein planmäßiges Verfahren der Erziehung, das auf einen Erfolg rechnen könne, denkbar (vgl. den Art. Erziehung II. B. S. 321). Diese Einwendung trifft nicht, sobald man nur nicht den Begriff der Freiheit mit dem schrankenloser Willkür gleichsetzt; vielmehr reichen die oben bezeichneten Schranken der Willensfreiheit schon hin, um jenes Bedenken des Determinismus zu beseitigen. Weiter aber ist daran zu erinnern, daß der richtig gedachte Begriff der Freiheit keineswegs in sich schließt, daß der menschliche Wille sich ursprünglich ganz gleich zum Bösen wie zum Guten verhält; vielmehr ist (vgl. den Art. Erbsünde) der menschliche Wille ursprünglich erschaffen mit einer Richtung auf das Gute hin, so gewiß der Mensch Gottes Ebenbild ist und war, nur daß er diese Richtung nun selbstthätig ergreifen und affirmiren konnte und auch sollte, wie er auch dieselbe abbrechen und sich zum Bösen wenden konnte, aber nicht sollte. Damit ist eine ursprüngliche Wahlverwandtschaft des Willens mit dem Guten gegeben, an welcher die Erziehung einen wesentlichen Anknüpfungspunct hat. Mag nun auch diese ursprüngliche Wahlverwandtschaft mit dem Guten durch die eingetretene Macht der Sünde factisch in das Gegentheil umgeschlagen sein, so kann sie doch durch die Wirkung der erlösenden göttlichen Gnade wieder belebt werden und ist dann wieder für die Erziehung eine Garantie ihres Gelingens, wenn auch selbstverständlich keine absolute. Ebenso hat die Erziehung am Gewissen, an seiner gebietenden, warnenden und drohenden Stimme ihren Bundesgenossen, welcher die Freiheit zügelt, wenn er sie auch nicht zwingen kann und soll. Wenn so das Gute das ist, worauf das menschliche Wesen ursprünglich angelegt ist und worauf es innerlich und äußerlich hingewiesen und hingeleitet wird, so wird das allgemeine Gesetz, daß jede Kraft durch Uebung und Gewöhnung eine stetige Richtung erzeugt und sie bestärkt, um so gewißer auch in diesem Gebiete der sittlichen Entwicklung seine Bestätigung finden; das Gute wird infolge der Erziehung, Gewöhnung und Uebung mehr und mehr zum Charakter, ja so zu sagen zur andern Natur werden; in welchem Sinne und unter welchen Einschränkungen, werden wir unten noch sehen, wenn wir von der Freiheit als materialer im Unterschied von der formalen und im Verhältnis zu ihr weiter reden werden. Immerhin wird schon nach dem Bisherigen die Furcht als grundlos erscheinen müßen, als ob unter Voraussetzung einer wahren Willensfreiheit jeder Zögling in jedem Augenblicke das mühsame Werk der Erziehung wieder zerstören und alle Grundsätze, die ihm eingepflanzt wurden, wieder auf die Seite werfen könnte. Auf der andern Seite folgt freilich aus der Annahme einer Willensfreiheit auch die allgemeine Möglichkeit einer solchen, die bisher eingehaltene stetige Richtung plötzlich abbrechenden Bewegung des Willens. Der Indeterminismus ist aber auch so weit entfernt, dies bestreiten zu wollen, daß ihm vielmehr gerade die unleugbare und in sittlicher Hinsicht so wichtige Thatsache einer solchen nicht nur partialen, sondern radicalen und totalen Aenderung, eines solchen unberechenbaren plötzlichen Umschlagens in das Gegentheil sowohl im Guten als im Bösen als ein Beweis der Willensfreiheit gilt, während der Determinismus auch diese Thatsache nur als das nothwendige Resultat innerer und äußerer Verhältnisse betrachten kann, damit aber auch die sittliche Bedeutung eines solchen Umschwungs abschwächt. Im Angesichte dieser Thatsachen kann daher nicht eine absolute

Bestimmtheit des menschlichen Willens als nothwendige Bedingung einer sittlichen Entwicklung, und darum auch der Erziehung als der auf die sittliche Entwicklung abzielenden Thätigkeit postulirt werden. So wenig dies, daß wir vielmehr umgekehrt sagen müßen, daß durch die deterministische Grundvoraussetzung das Wesen und der Werth der Erziehung gefährdet und verletzt werde. Soll die Erziehung nicht durch den freien Willen vermittelt sein, so wird sie in Wahrheit zur Dressur und bloßen Gewöhnung, jedenfalls nur zu einer die nothwendige Selbstentfaltung veranlassenden und äußerlich regelnden Einwirkung, damit aber ist der Energie und der Würde des erziehenden Willens, welcher in gleichem Maße sich anspannt, als das Ziel der Erziehung ein großes und schweres ist und ein freier Wille zu diesem Ziele geführt werden muß, der Nerv abgeschnitten; nicht weniger wird aber auch die Würde und Energie des zu erziehenden Willens herabgedrückt, wenn er nicht als ein seinem Wesen nach selbstmächtiges Princip, sondern in Wahrheit nur als der Einheitspunct der zusammenwirkenden nothwendigen äußern und innern Ursachen in Anspruch genommen wird. Man könnte sich nun dagegen auf das Beispiel solcher Pädagogen berufen, die aus den angegebenen Gründen deterministisch sein wollen, aber nun doch das Ziel der Erziehung so hoch und würdig als möglich stellen, und die Forderung an die Erzieher und Zöglinge nicht um ein Jota herabstimmen wollen, im Vergleich mit denen die ihre Pädagogik unter indeterministischen Voraussetzungen aufbauen. Aber was beweist das? Nichts als daß die unüberwindliche Wahrheit sie so ergreift und beherrscht, daß ihre falschen deterministischen Prämissen nicht aufkommen, vielmehr jene Wahrheit sie zur Inconsequenz zwingt; da findet also kein „weil", sondern ein „obgleich" statt (man vergleiche deterministische Pädagogen wie Schleiermacher, Herbart und andere). Allein dies ist nicht einmal immer der Fall, vielmehr treibt die Consequenz der falschen deterministischen Prämissen dazu fort, die Idee der Pädagogik und die ihr zu Grunde liegende Idee des Sittlichen abzuschwächen und zu verfälschen. Man sieht dies an allen Systemen des Pantheismus von Spinoza bis auf diesen Tag, sofern die Einheit des Absoluten mit sich selbst fordert, die Welt, sofern sie mit dem Absoluten eins ist, als ununterbrochene Kette von Nothwendigkeiten zu denken, mithin alle wahre Freiheit des menschlichen Willens zu leugnen; man sieht es aber noch mehr an der monistisch sein wollenden Naturwissenschaft, besonders der von Darwins Vorstellung einer stetig fortschreitenden Entwicklung und Umbildung beherrschten. Alle diese Systeme verwerfen die menschliche Willensfreiheit schlechthin, heben aber auch den Begriff eines Absoluten gänzlich auf und machen das Sittliche zum Relativen, Veränderlichen, von äußeren Bedingungen Abhängigen, vom Nützlichen nicht wesentlich Verschiedenen, was hier nicht weiter ausgeführt werden kann, daher ich in der Kürze verweise auf die treffliche Auseinandersetzung Schmid's in seiner Schrift: die Darwin'schen Theorien und ihre Stellung zur Philosophie, Religion und Moral, Stuttg. 1876, S. 367 ff. Mit der Idee des Sittlichen leidet aber überall hier der Begriff der Erziehung, welche die höchsten Ideale des Menschen preisgiebt. Aber bange machen darf und kann alles das dem Indeterminismus nicht, geschweige daß er sich für überwunden erklären müßte; denn kein pantheistisches System hat sich bis jetzt als probehaltig erwiesen, und ebenso wenig ist es der heutigen Naturwissenschaft, der ganz oder halb materialistischen trotz des Terrorismus, mit dem sie sich geltend macht, gelungen, das Feld zu behaupten. Wir müßen aber nun noch einen Schritt weiter gehen und sagen, daß der Determinismus den positiven Thatsachen des unmittelbaren, insbesondere des unmittelbaren sittlichen Bewußtseins, welche die Hauptstütze des Indeterminismus bilden und für die Erziehung von größter Wichtigkeit sind, nicht gerecht wird und werden kann. Das unmittelbare Bewußtsein setzt bei allem, was der menschliche Wille wirklich thut, voraus, daß er es auch nicht thun und daß er auch anders hätte handeln können. Der Determinismus bestreitet nun freilich, daß dies eine Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins sei, erklärt es vielmehr für ein nachfolgendes und zwar falsches Urtheil, daraus entspringend, daß nur der nächste Ausgangspunct des Handelns im Willen ins

Auge gefaßt wird, ohne daß man die Gesammtheit der tieferliegenden, nothwendig bestimmenden inneren und äußeren Ursachen erkennt. Dagegen läßt sich aber schon mit Zeller (Ueber die Freiheit des Willens ꝛc. in s. theolog. Jahrbüchern, 1846, 3. Heft) erwidern, daß es sich nicht begreifen lassen will, wie sein der Voraussetzung nach durchaus nothwendiges Thun dem Subjecte als willkürliches zum Bewußtsein komme, oder vermöge welcher Nothwendigkeit das, was in keiner Beziehung anders sein kann, sich ganz allgemein im Bewußtsein als ein andersseinkönnendes abspiegeln sollte? und warum denn das menschliche Bewußtsein an dieses falsche Urtheil, an diesen Schein ohne Realität nothwendig gebunden sein müßte? Dies ist schon für sich betrachtet eine schwere Beeinträchtigung der Wahrheit des unmittelbaren Bewußtseins oder, wenn man will, des unmittelbaren Urtheils im Menschen, aber es wird noch viel schlimmer im Verhältnis zu den sittlichen Grundthatsachen. Der Mensch sieht sich unmittelbar gedrungen, das, was er thut, sich als die eigene, durch die Entscheidung seines persönlichen Willens ohne schlechthinige Nöthigung von außen und innen herbeigeführte That zuzurechnen, sich als Urheber seines Thuns im strengen Sinne des Wortes zu betrachten, insbesondere aber fühlt er sich gedrungen, sein Thun mit dem sich innerlich ankündigenden und seinen Gehorsam in Anspruch nehmenden Sittengesetz zu vergleichen und die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung desselben mit dieser Norm als eine durch ihn selbst verursachte entweder zu billigen oder anzuklagen. Eine besondere Schwierigkeit in ethischer und pädagogischer Beziehung entsteht dabei durch das Schuldbewußtsein, vermöge dessen der Mensch das Böse, das er gethan hat, nicht nur als böse, als Störung der göttlichen Ordnung, sondern auch als durch ihn selbst verursachte Störung der göttlichen Ordnung erkennen muß, womit sich dann das Gefühl der Unlust verbindet und zwar in der Gestalt der Scham, indem das Bewußtsein des eigenen bessern Selbst, das göttliche Ebenbild im Menschen reagirt gegen das begangene Böse und dem Menschen dasselbe als eine Herabwürdigung und Entweihung zu fühlen giebt. Dazu kommt aber auch die Empfindung der Strafwürdigkeit, das quälende und ängstigende Bewußtsein, für die Störung der göttlichen Ordnung in die Genugthuung an den verletzten göttlichen Willen, in die Strafe verhaftet zu sein. Dieses Schuldbewußtsein im vollen Sinne des Wortes ist aber etwas, was den Menschen zunächst wider seinen Willen ergreift; nicht eigentlich er hat es, sondern es hat ihn, erfaßt und beherrscht ihn, aber er kann nun demselben innerlich Raum und Recht geben oder nicht. Im erstern Falle entsteht das ernstliche und tiefe Leid um die begangene Sünde, das Sichschuldigbekennen, und der schmerzliche Wunsch, das Böse, das man hätte unterlassen können, nicht begangen zu haben, oder die Reue, mit welcher sich unmittelbar verbindet das Verlangen nach der Herstellung des gestörten harmonischen Verhältnisses mit Gott und der Wille einer Umkehr der Lebensrichtung, was man gewöhnlich Buße nennt. Wie will nun der Determinismus, obwohl er die Willensfreiheit leugnet, gleichwohl diese Thatsachen des Schuldbewußtseins, der Reue, der Buße erklären, welche die Willensfreiheit unmittelbar vorauszusetzen scheinen? Die Sünde, sagt der Determinismus, ist die eigene That des Menschen und ihm zuzurechnen, sofern sie nicht die unmittelbare Folge äußerer Einwirkungen ist, sondern aus dem Innern des Menschen zunächst hervorgeht, sofern das, was durch den Menschen geschieht, in ihm selbst, in seinem persönlichen Wesen seinen Grund und seine Quelle hat. Und weiter muß der Mensch vermöge einer innern Nöthigung sein Thun mit dem ihm einwohnenden Sittengesetze vergleichen und dasselbe als diesem angemessen oder nicht angemessen erkennen. Die Angemessenheit oder Nichtangemessenheit zu diesem Gesetze bleibt aber dieselbe, ob die That frei oder nothwendig ist. Durch das Bewußtsein des Gesetzes einerseits und das der Unangemessenheit zu demselben andererseits wird sofort der Trieb angeregt, über diese Unangemessenheit hinauszudringen zu Erfüllung der sittlichen Forderung. Ueberhaupt sind alle die Gefühle und Urtheile, welche das Handeln begleiten und ihm folgen, nach der Anschauung des Determinismus ebenso viele von Gott geordnete Triebfedern, durch welche der Mensch dazu bewegt werden

soll, das zu werden, was er der göttlichen Idee nach werden soll. Insbesondere muß der Mensch infolge göttlicher Determination das Böse nicht nur als solches, sondern auch als seine eigene That erkennen, damit der Schmerz des Schuldbewußtseins entstehe und dadurch das Verlangen nach dem Guten erregt werde, welches seiner Verwirklichung den Weg bahnt. Fassen wir dies etwas genauer ins Auge, so wird uns vom Determinismus gesagt (vgl. Sigwart, das Problem von der Freiheit des menschlichen Willens ꝛc. Tübing. Zeitschr. 1839, 3. Heft): das Urtheil über die Unangemessenheit einer Handlung zum Gesetze setze sich in das andere um: das hätte der Mensch thun, das andere lassen sollen, glaube aber dann der Mensch, daß er dasjenige, was er nach seiner gegenwärtigen Ueberzeugung hätte thun oder lassen sollen, auch hätte thun und lassen können, so sei dies eine psychologische Selbsttäuschung, welche daher rührt, daß er alle die äußern und innern Ursachen, die auf sein Thun und Lassen einwirkten, und den Einfluß derselben nicht genau kennt und richtig schätzt, — insbesondere aber darin liege, daß er den Zustand vor und während der Handlung und den nach ihr verwechselt und darnach meine, daß, was in dem einen möglich und wirklich ist, ebenso in dem andern möglich gewesen wäre; daraus erkläre sich nun auch das Gefühl der Reue, das in Absicht auf die Vergangenheit auf psychologischer Selbsttäuschung beruhe, in Absicht auf die Zukunft aber zu jenen bewegenden innern Ursachen gehöre, durch welche der Mensch dem Ziele seiner Bestimmung entgegengeführt werden soll. Allein wenn der Determinismus behauptet, das Urtheil: diese oder jene Handlung ist dem Gesetze unangemessen, setze sich um in das andere: sie hätte gethan oder unterlassen werden sollen, so fragt sich, ob diese Umsetzung eine wahre und berechtigte ist; ist sie wahr, so schließt sie in sich, daß so hätte gehandelt oder nicht gehandelt werden können, daß man einer Forderung des Gesetzes hätte entsprechen oder nicht entsprechen können. Soll nun aber, wie der Determinismus will, das Thun oder Nichtthun nothwendig sein, mußte der Mensch handeln, wie er gehandelt hat, so ist jene Umsetzung unwahr und beruht auf einer psychologischen Selbsttäuschung, und es ist daher begreiflich, daß der Determinismus jenen Satz zuletzt doch wieder zurücknehmen muß (vgl. Sigwart a. a. O.) und behauptet: man dürfe nicht sagen: ich hätte anders handeln sollen, wohl aber: ich soll ein anderer werden, ich bin nicht, was ich werden soll; das erste Urtheil, soweit es auf Vergangenes gehe, sei ganz unpraktisch, das andere aber, das auf das Künftige geht, ganz und allein praktisch. Wenn nun aber nicht gesagt werden darf: ich hätte anders handeln sollen, so wird eben damit zugegeben, daß man so und nicht anders habe handeln müßen und daß man nun ein anderer werden müße und auch könne, nachdem und weil man zuerst böse gehandelt habe; wie soll aber in einem solchen Falle noch ein Schuldbewußtsein und eine Reue im wahren Sinne des Wortes subjectiv möglich sein? Könnte man unter dieser Voraussetzung eine Handlung etwa im allgemeinen auch noch zurechnen, so könnte doch das Gefühl der Unlust, der Scham, der Strafwürdigkeit nimmermehr zu seiner ganzen Tiefe und Wahrheit sich entwickeln, wenn man zugleich wüßte: die That war nothwendig. Die Erfahrung zeigt, daß der Mensch das Schuldbewußtsein, welches ihn ergreift, zu entkräften strebt durch Berufung auf alle mögliche, ihn nöthigende Umstände und Verhältnisse, allermeist auf seine Individualität, vermöge welcher er „einmal so sei" und habe handeln müßen; auf der andern Seite greifen gerade die sittlich kräftigsten Naturen von allen möglichen Erklärungs- und Entschuldigungsgründen ihrer Sünde zurück auf die Freiheit, als auf das Vermögen eines Andershandeln-Gekonnthabens und heften daran den ganzen Schmerz ihres Schuldbewußtseins und ihrer Reue. Wäre das menschliche Thun eben nur das Product einer wie immer im einzelnen Falle unerkannten Nothwendigkeit, dann ließe sich nimmermehr begreifen, warum der Mensch nicht daran sich gewöhnen sollte, sein Thun in die Reihe dessen, was einmal geschehen ist, hineinzustellen und damit gleichsam von sich abzulösen. Wenn dagegen das unverworrene sittliche Urtheil des Menschen auf sein vergangenes Thun immer wieder, sei es nun mit Freude oder mit Schmerz, als ein unablösbares, persönliches Eigen-

thum zurückblickt, so liegt darin die unvertilgbare Gewißheit der Freiheit des Willens. „Dadurch, daß der Wille die ganze Unendlichkeit des Selbst in das hineinlegt, für was er sich entscheidet, dadurch hat die That ihre unermeßliche Schwere, nicht dadurch, daß sie als Geschehenes unabänderlich ist; die unabänderliche Vergangenheit dessen, was geschehen ist, geht vorüber, zieht mit dem großen Strome des Geschehens von dannen, aber die geschehene That bleibt eine ewig gegenwärtige, eben weil sie frei ist" (Weizsäcker, Jahrbücher für deutsche Theologie, Band I). Eben darum klagt sich auch der Mensch, wenn er gegen sein eigenes sittliches Bewußtsein wahr ist, um dieses gethane und nicht nur um ein geschehenes Böses unnachsichtlich selbst an und hält sich dasselbe um so mehr als verwerflich vor, als es nicht nur überhaupt eine Verletzung des heiligen Willens Gottes ist, sondern als es ein freier Wille ist, welcher sie unterlassen konnte und gleichwohl sie sich zu Schulden kommen ließ, und als durch dieses Böse dem Guten, welches allein ein Recht auf das Dasein hat, die Kräfte und Mittel entzogen worden sind. Wer das Böse als ein solches innerlich erkennt und verabscheuen lernt, wird sich gewiß nicht die Deutung gefallen lassen: das Böse sei ihm schmerzlich, weil und sofern er das Gute noch nicht verwirklichen konnte, während doch sein Schmerz vielmehr gerade daran haftet, daß er das Gute auch bisher schon noch nicht verwirklicht hat, daß er das Böse gethan hat, wo er Gutes hätte thun können und sollen; und diese schmerzliche Erkenntnis einer selbstverschuldeten Versäumnis wird zu einem um so kräftigeren Antriebe werden, wenigstens das noch übrige Leben um so gewissenhafter im Dienste des Guten anzuwenden. Das, was der Determinismus in seiner Befangenheit für das Unpraktische an dem Schuldbewußtsein und der Reue erklärt, ist vielmehr gerade das am meisten Praktische und Vorwärtstreibende, womit nicht geleugnet werden soll, daß auch dieser in die Vergangenheit gekehrte Blick der Reue krankhaft und verkehrt, zu einem solchen Sichvertiefen in den Abgrund der Sünde werden kann, durch welches dem Geiste die Kraft und Freudigkeit geraubt und der Fortschritt der sittlichen Entwicklung gelähmt werden müßte. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß auch vom Erzieher der Hebel der Erziehung, welcher sich in diesen sittlichen Factoren, dem Schuldbewußtsein, der Reue, der Buße darbietet, nimmermehr mit vollem Ernste und voller Kraft in Bewegung gesetzt werden kann, wenn er, von deterministischen Anschauungen ausgehend, das Wesen und die Wahrheit derselben nicht vollkommen zu erkennen im Stande ist, daß er vielmehr zu einer Simulation gezwungen wäre, welche die Kraft der Einwirkung nothwendig schwächen müßte, so gewiß nur der Schlag recht in das Gewissen des zu Erziehenden trifft, der aus dem eigenen Gewissen des Erziehers kommt, und der volle sittliche Schmerz über die Sünde und das Unrecht dem Gemüthe des Verirrten nur dann sich mittheilen kann, wenn der Strafende und Züchtigende ihn mitempfindet und zuerst empfunden hat. Freilich haben nun manche Deterministen die Wahrheit und den Werth aller dieser sittlichen Erscheinungen wie Schuldbewußtsein, Reue, Buße, oder alles dessen, was auf eine Umänderung der bisherigen Lebensrichtung sich bezieht, bestritten und behauptet: es sei Thorheit zu meinen, daß man den Charakter anderer oder seinen eigenen verändern könne; wie sehr die Handlungen auch durch äußere Umstände mögen modificirt werden, die Grundrichtung des Willens, sein Dichten und Trachten bleiben unverändert dieselben, nach dem spanischen Sprüchwort: „Was man mit der Muttermilch einsog, dasselbe schüttet man ins Leichenhemde aus", so Schopenhauer (vgl. d. Art. Erziehung) und ähnlich, nur noch derber manche neue materialistische Naturforscher und Culturhistoriker. Was an dieser bizarren, monströs-pessimistischen Ansicht, welche den Menschen eigentlich unter das Thier herabwürdigt, wahr ist, ist nur soviel, daß durch Buße und Bekehrung „kein Mensch seine Natureigenthümlichkeit ausziehen kann, welche allerdings von der Wiege bis zum Grabe dieselbe bleibt", also nicht in ihr absolutes Gegentheil verwandelt werden, sondern nur ein anderes Gepräge, eine der Idee des Guten entsprechende Richtung empfangen kann; man vergleiche darüber die Bemerkung von Martensen, die christliche Ethik, S. 167 u. ff. Zu diesen ethischen Schwierigkeiten des Determinismus, die wir nachgewiesen, und

denen ebenso viele pädagogische entsprechen, kommt noch weiter unmittelbar der schwere Conflict, in welchen der Determinismus mit dem religiösen und christlich-religiösen Glauben hineintreibt. Darüber möge ein bewährter Forscher in diesem Gebiete, Jul. Müller, reden; er sagt: „eine dunkle dämonische Macht, welche Selbstsucht, Lüge, Haß selbst geordnet als einen nothwendigen, doch nie ganz verschwindenden Schatten des Guten, und welche dann doch dem Menschen dafür die Verantwortlichkeit in seinem Bewußtsein auflädet und so zu der Last der Sünde auch die innere Qual der Selbstzurechnung hinzufügt, mag auf polytheistischem und pantheistischem Standpuncte eine gewiße Begreiflichkeit haben, aber mit den Grundbegriffen des christlichen Theismus steht diese Vorstellung in unauflöslichem Widerspruch, indem sie nicht bloß die Wahrhaftigkeit und Heiligkeit Gottes verletzt und alles Vertrauen zu seiner Offenbarung untergrabt, sondern auch an die Stelle der Liebe Gottes despotische Grausamkeit setzt." Einen Theismus aber, welcher gleichwohl deterministisch sein und bleiben will, trifft die bezeichnete Anklage, daß er den religiösen Glauben verwirre, in ihrer ganzen Schwere; auf die Schwierigkeit, welche entsteht, wenn man eine vollkommene Heiligkeit Gottes voraussetzt und dennoch einen nothwendigen Durchgang durch das Böse für den Menschen postulirt, habe ich schon im Art. vom Bösen hingewiesen. Man hat nun freilich geglaubt, allen diesen Schwierigkeiten entgehen zu können durch die Unterscheidung der subjectiven, moralisch-religiösen und der objectiven, rein wissenschaftlichen Betrachtungsweise; man sagt: im unmittelbaren Bewußtsein kann die Sünde nicht als Nothwendiges gelten und erscheinen, d. h. sie muß frei erscheinen, weil nur unter dieser Form das Schuldbewußtsein und die Reue subjectiv möglich ist. Reflectirt man aber darüber und erkennt die Nothwendigkeit des Bösen, so geht man über die Sphäre der Unmittelbarkeit hinaus und beginnt zu philosophiren, eine Betrachtungsweise, welche gar nicht eintritt, wenn und so lange der Mensch sich praktisch verhält, also auch gar keinerlei Einfluß auf sein praktisches Verhalten haben kann. Aehnlich wenigstens ist die Art, wie protestantische Theologen (Calvin und auch Luther früher) einen verborgenen und offenbaren Willen Gottes unterschieden und gelehrt haben; nach seinem verborgenen Willen, über welchen der Mensch nicht grübeln soll, will und wirkt Gott das Böse, nach seinem offenbaren, welchen er uns in der Schrift, sowie im Gewissen vorhält, will er es nicht, und daran hat sich der Mensch zunächst als sittlicher und religiöser zu halten. Daß mit einem solchen Dualismus einer doppelten Anschauungsweise nichts geholfen ist, leuchtet von selbst ein; wie soll ein ungetrübter, in sich einstimmiger Glaube an die Heiligkeit und Wahrhaftigkeit Gottes damit sich vereinigen, wie das zweifellose Vertrauen in die Offenbarung Gottes im Gewissen und der Schrift dabei sich aufrecht erhalten lassen? Wollten wir auch das Wissen um die Nothwendigkeit des Bösen nur als Eigenthum der Philosophie betrachten — und doch, wer kann wehren, daß es nicht auch in das allgemeine Bewußtsein hereindringe — so müßte allermindestens im Philosophen, sofern er nicht nur das, sondern auch sittliches Individuum ist, jener gefährliche Conflict zwischen den Thatsachen des sittlichen Bewußtseins, vor allem des Schuldbewußtseins und der behaupteten Nothwendigkeit des Bösen entstehen. Man kann freilich von der Philosophie nicht verlangen, daß sie überall in unmittelbarem Verhältnis zu den Forderungen und Aufgaben des thätigen und sittlichen Lebens stehe, daß sie durchaus praktisch sei, aber doch jedenfalls, daß sie nicht unpraktisch insofern sei, als sie nicht Lehrsätze aufstellen soll, welche das praktische, sittlich thätige Leben unmöglich machen; thut sie aber dies gleichwohl, so verdient sie freilich auch den Namen der Philosophie, wahrer Wissenschaft nicht, die ein Wissen von dem Wirklichen und Wirklichwerdenden, nicht von Widersprechendem und Unmöglichem sein soll. Aber manche Philosophen greifen nun noch weiter zurück auf einen Punct, den wir kurz berühren wollen, obwohl er mit den Interessen der Pädagogik nicht so unmittelbar zusammenhängt; sie stellen nämlich das Axiom einer unbedingten Nothwendigkeit alles Geschehens als eine Grundvoraussetzung der Möglichkeit der Philosophie selbst hin. Wenn die Philosophie die Einheit und Nothwendigkeit, den Zusammenhang

alles Seienden zu erkennen und so ein geschlossenes System des Wissens zu bilden habe, so liege darin die Voraussetzung, daß auch das Seiende eine in sich vollkommen geschlossene Einheit, einen ununterbrochenen Zusammenhang darstelle. Allein diese Bestimmung der Aufgabe der Philosophie auch zugegeben, läuft dabei doch eine wesentliche Verwechslung unter. Das Wirkliche und Geschehene stellt allerdings eine Einheit und einen Zusammenhang dar, in welchem Ursachen und Wirkungen in einander greifen; daraus folgt aber noch keineswegs, daß diese jetzt vorhandene Einheit und dieser reale Zusammenhang diese einfache, gleichsam ungebrochene Erscheinung eines ewig Nothwendigen sei und nicht vielmehr das gemeinsame Product des welterhaltenden und weltregierenden göttlichen Willens einer- und des freien menschlichen Willens andererseits, so zwar, daß die göttliche Weltregierung die Folgen der freien Willensentscheidungen, „die Entwicklung der That zur Begebenheit," in ihrer Hand hat, und, mögen nun die Willensentscheidungen mit den Forderungen des göttlichen Willens zusammenstimmen oder ihnen widerstreiten, jedenfalls jene Folgen, sei es bestätigend oder hindernd, beschränkend und umbeugend immer wieder einen Zusammenhang herstellt, durch welchen der göttliche Weltplan dem Ziele entgegenführt, an welchem alle zeitliche Entwicklung als eine gemessene Größe zuletzt ankommen muß. Mag daher auch das Product, die Welt in ihrem wirklichen Sein und Dasein oder als vergangene und gegenwärtige betrachtet, als ein fortschreitender Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen erscheinen, darum ist der Grund und die Quelle desselben keineswegs eine ewige, unabänderliche Nothwendigkeit. Und wenn die Philosophie in ihrem System ein Abbild der Welt, wie sie wirklich ist, geben will, muß sie alle die psychologischen und ethischen Thatsachen, welche nur aus der Freiheit erklärbar sind und nicht etwa aus einer vorausgesetzten, von der Philosophie aber nicht einmal im Einzelnen nachweisbaren Nothwendigkeit, zugleich mit der fortlaufenden Verkettung alles Wirklichen anerkennen; mag sie immerhin das Zusammengreifen aller realen Factoren der Weltgeschichte rückwärts nachweisen können, so kann sie damit die Freiheit als formalen Factor nicht beseitigen, weil ein Theil, und ein sehr wesentlicher Theil jener realen Factoren nur unter der Voraussetzung einer wahren Willensfreiheit sich begreifen läßt. Aber sagt man nun weiter, wenn es nun eben doch die göttliche Weltregierung sein soll, die den Zusammenhang in allem Wirklichen herstellt, so müße diese Herstellung des Zusammenhangs von vornherein eine schlechthin unbedingte sein, weil das Göttliche, als das Absolute seinem Begriff nach das schlechthin Wirkende und alles Bestimmende sein müße. Allein denkt man sich das Absolute pantheistisch, so wäre zu beweisen, was bis auf diesen Tag nicht bewiesen ist, daß nicht entweder der Begriff des Absoluten, wenn man sein Sein nicht real unterscheidet von dem des Endlichen, zerstört oder der Begriff des Endlichen zu einem Schein gemacht oder vielmehr ein Standpunct eingenommen wird, auf welchem man alternirend von einem jener Irrthümer in den andern übergeht. Denkt man sich aber das Absolute theistisch und behauptet gleichwohl, daß die Allmacht und Allwissenheit des persönlichen Gottes der Freiheit des menschlichen Willens keinen Raum lasse, so kann man den Begriff der göttlichen Heiligkeit und Liebe gegenüber vom Bösen, dessen Ursache Gott sein müßte, nicht unverletzt erhalten. Will man dies, so hat man keine andere Wahl als anzunehmen, daß Gott seine Allmacht, ebendamit aber auch seine Allwissenheit, in der Schöpfung, Erhaltung und Regierung freier Wesen, welche eben nur in ihrer Freiheit, in ihrer „derivirten Absolutheit" ein wahres vollkommenes Abbild des persönlichen, selbstmächtigen Gottes sind, vermöge seiner Liebe und Heiligkeit beschränkt habe und fortan beschränke. Die Möglichkeit einer solchen Selbstbeschränkung folgt zwar unmittelbar aus dem reinen und vollen Begriff der göttlichen Liebe, welcher auch als metaphysisches Princip zu verwerthen ist, kann aber im Gegensatz zu den erhobenen Bedenken hier nicht weiter begründet werden, sondern ist im Zusammenhang der christlichen Glaubenslehre festzustellen (man vergleiche Martensen, christliche Glaubenslehre, Jul. Müller, Lehre von der Sünde). Uebrigens ist durch die Nachweisung aller der Schranken, in welche die Freiheit des Willens ein-

geschlossen ist, schon ein wesentlicher Theil der gegen die Möglichkeit einer Selbstbeschränkung Gottes geltend gemachten Einwendungen beseitigt. Bleiben aber auch Räthsel dabei übrig, so wird sich nur fragen, ob wir nicht, wenn unser endliches Denken unter diese Räthsel sich demüthigt, größeren Schwierigkeiten entgehen, als wir schaffen, wenn wir den Knoten durch Leugnung der Freiheit zerhauen wollten.

Läßt sich nun der richtige Begriff der Willensfreiheit und seine Realität gegenüber von den Anfechtungen des Determinismus immerhin so, wie es bisher geschehen ist, rechtfertigen, so ist doch damit die ganze Frage insofern noch nicht vollständig erledigt, als die Freiheit nur erst an sich in abstracto als ursprüngliche und wesentliche Eigenschaft der menschlichen Natur ins Auge gefaßt und von dem sittlichen Zustand derselben, wie er in concreto geschichtlich geworden ist und nun herrscht, und dem Verhältnis desselben zu der Freiheit abgesehen wurde. Wenn die Freiheit das Vermögen des Willens ist, sich aus sich selbst zu bestimmen, ebendarum sich aus sich selbst zu entscheiden zu Handlungen in Uebereinstimmung mit den Forderungen des Sittengesetzes oder im Gegensatz zu demselben, so scheint der Mensch vermöge dieser Freiheit auch das Sittengesetz nach allen Seiten vollständig erfüllen und das Ideal des menschlichen Lebens vollkommen darstellen zu können. Man nennt dies — die Losreißung des menschlichen Willens von dem bestimmenden Einfluß der selbstischen und reinsinnlichen Triebe und die vollkommene Uebereinstimmung desselben mit dem Sittengesetz — die vollkommene Harmonie der menschlichen Lebensbewegung mit ihrer eigenen, göttlich vorgezeichneten Idee auch Freiheit im engern Sinn, die reale oder auch materiale Freiheit, im Unterschied von der bisher besprochenen formalen; man vergleiche den Sprachgebrauch des Neuen Testaments, Joh. 8, 32. 36, 2 Cor. 3, 17, Röm. 8, 21, die herrliche Freiheit der Kinder Gottes. Ob nun diese Verwirklichung der realen Freiheit durch die bloße Bethätigung der formalen möglich sei, das ist die Frage. So entschieden auf theologischem Gebiete der Rationalismus dies bejaht und die pelagianische Pädagogik in jeder Gestalt damit übereinstimmt, so laut erheben Bibel und Erfahrung Protest dagegen, indem sie nichts davon wissen, daß je ein Mensch durch die bloße Anstrengung jener natürlichen Wahlfreiheit das Gute aus innerem, lauterem Trieb verwirklicht und zu einem ganz vollkommenen Leben der Tugend gestaltet hätte, — vielmehr unwidersprechlich darauf hinweisen, daß dies gar nicht möglich ist, weil der Mensch, wie er jetzt von Natur erscheint, unter der Uebermacht des Bösen, einer selbstischen Grundrichtung, und ebendamit im Banne der Unmacht des reinsittlichen Triebes steht und infolge davon zwar noch dieses und jenes einzelne und relative Gute vollbringen, aber nicht das wahrhaft Gute, das göttlich Gute, das aus reiner Liebe zu Gott geschieht, in sich selbst und durch sich selbst zur Herrschaft bringen kann, wie der faule Baum keine guten Früchte erzeugen kann. Dies ist das, was die christliche Lehre Erbsünde nennt; vgl. den Art. Wenn nun vermöge dieser Erbsünde der Wille material unfrei, weil durch die Macht des Bösen gebunden ist, wie verhält sich dann diese materiale Unfreiheit des Willens zu seiner formalen Freiheit? Auch dieses Verhältnis haben manche Deterministen insofern schief aufgefaßt, als sie auch mit dieser materialen Unfreiheit die formale Nichtfreiheit des menschlichen Willens glaubten begründen zu können und zu dürfen. Sie behaupten nämlich: daß der Mensch das Böse, das er gethan hat, auch hätte unterlassen können, daß er den Zustand, aus welchem die einzelne Sünde hervorgieng, hätte ändern können, sei eine pelagianische Meinung. So wenig der natürliche Mensch als solcher seinen unheiligen Zustand in einen heiligen verwandeln könne, so wenig könne auch das einzelne Böse unterlassen werden, sofern es nur die natürliche und nothwendige Folge des Gesammtzustandes ist. Die wahre christliche Reue gehe daher nur auf den Gesammtzustand und blicke von der Empfindung der Verkehrtheit des gegenwärtigen Zustandes auf den durch die Erlösung zu empfangenden hinüber. Diese Meinung mancher Deterministen, durch die sie das Festhalten an der formalen Freiheit als Pelagianismus hinstellen und nur mit der Leugnung derselben das religiöse und christlich-religiöse Interesse vollkommen gewahrt glauben,

beruht auf einer gewaltigen Verwirrung der Begriffe. Bereut der Sünder eine einzelne That, so setzt er damit voraus, daß sie hätte unterlassen werden können und sollen, leugnet aber darum keineswegs seinen sündhaften Gesammtzustand überhaupt; denn die einzelne böse That ist eben nicht, wie jene Deterministen wollen, die natürliche und nothwendige Folge des verkehrten Gesammtzustandes, ist nicht die metaphysisch, sondern ethisch nothwendige Folge desselben, d. h. die zur andern Natur gewordene sündhafte Richtung zieht den Menschen zwar mit überwiegender Macht zur Sünde hin, aber sie zwingt ihn nicht in der Art, daß nicht jede einzelne That noch irgendwie That und freie That des Willens wäre; wie könnte sonst der Sünder die einzelne That als solche bereuen, was er thun wird, wo er dem unverworrenen Urtheil seines Gewissens folgt, und wie könnte sonst, wenn die Freiheit gar nicht und nicht mehr, selbst nicht als unkräftige Widerstandskraft vorhanden wäre, ein großer Verbrecher an Stadien in seinem Leben ankommen, wo es auch für ihn noch eines wirklichen Entschlusses bedarf, um auch diese Schranken noch zu überspringen! Wie immer aber der Sünder sich gedrungen fühlt, die einzelne That als solche, die er hätte unterlassen sollen und können, für sich ins Auge zu fassen, so wird er doch, je geschärfter seine sittliche Erkenntnis wird, desto entschiedener auch den Zusammenhang der einzelnen bösen That mit seinem verkehrten Gesammtzustand erkennen und anerkennen und einsehen lernen, daß er im einzelnen nicht besser wird, wenn er nicht im ganzen besser und gut wird, ebenso gewiß aber auch, daß er den verkehrten Gesammtzustand in sich aufzuheben und im ganzen besser und gut zu werden nicht durch die Kraft seiner formalen Freiheit vermag, weil diese eben durch diesen Gesammtzustand gelähmt und beschränkt ist. Diese Unfähigkeit hat also ihren Grund in der entstandenen realen Unfreiheit des Willens und diese letztere stammt, wie die Lehre von der Erbsünde des weiteren zeigt, aus der formalen Freiheit und der falschen Richtung, welche sie eingeschlagen hat, nicht aber ist sie, wie der Determinismus unterstellt, die Folge der ursprünglichen Nichtfreiheit des menschlichen Willens; denn wenn dies der Fall wäre, könnte auch die Reue als solche nicht auf den sündhaften Gesammtzustand gehen; sie kann vielmehr nur dann in der rechten Weise vorwärtsblicken auf den neuen, durch göttliche Erlösung zu gewinnenden sittlichen Lebensstand, wenn sie auch rückwärts auf einen reinen Urstand blickt und die Sündenmacht als eine nicht ursprüngliche und nothwendige, sondern nur durch menschliche Schuld hereingekommene Störung betrauert. Wenn nun aber auch der Sünder den neuen sittlichen Lebensstand nicht durch die That seiner formalen Freiheit erreichen kann, sondern durch göttliche That dazu befreit, „wiedergeboren werden muß von oben," so kann doch die formale Freiheit auch nicht so gänzlich in ihm aufgehoben sein, daß nicht noch das Verlangen nach dem Besseren und Guten, nach einer Umkehr seiner ganzen sittlichen Lebensrichtung in ihm entstehen, genauer aber durch die göttliche bekehrende That in ihm hervorgerufen und von ihm selbst dann innerlich ergriffen und affirmirt werden könnte. Das ist nicht der Sinn der christlichen Lehre von der Erbsünde und kann nicht ihr Sinn sein, daß sie die Möglichkeit einer sittlich-religiösen Umkehr im Menschen, und im Zusammenhang damit einer sittlich-religiösen Erziehung ausschlöße. Es ist im Artikel von der Erbsünde (II. Bd. S. 235) mit Recht darauf hingewiesen, daß nicht einmal die evangelische Kirchenlehre (freilich speciell nur die lutherische) genauer angesehen eine absolute Knechtschaft des menschlichen Willens voraussetzt, so extrem auch ihre Aussprüche zu lauten scheinen; wenigstens liegt das Correctiv für die letzteren andern Elementen der evangelischen Lehre zu Grunde, welche nur nicht herausgebildet sind infolge davon, daß überhaupt die volle evangelische Wahrheit noch vielfach in den Schranken und Hemmungen des scholastischen Begriffssystems hängen geblieben ist und im Kampf mit den Ueberschreitungen des Christlichwahren nach verschiedenen Seiten hin zu keinem sichern und scharf abgegrenzten Ausdruck dessen, was sie wollte, gelangt ist. Ja man muß um so billiger hier sein gegen die mehr mangelhaften, als falschen Aufstellungen der evangelischen Kirchenlehre, weil auch in der Bibel, namentlich beim Apostel Paulus,

die religiöse Betrachtungsweise, welche das neue Leben im Menschen von der wirkenden göttlichen Gnade, mit Abschneidung aller menschlichen Eigenfähigkeit und alles menschlichen Eigenruhms ableitet, und die ethische Betrachtungsweise, welche für die ganze Entwicklung dieses neuen Lebens den menschlichen Willen, seine Buße, seinen sich hingebenden Glauben, seinen Gehorsam in Anspruch nimmt und das endliche Seligwerden oder Verlorengehen des Menschen von seinem eigenen Verhalten mit Ausschluß einer unwiderstehlich wirkenden Gnade abhängig macht —, weil auch hier diese beiden Betrachtungsweisen zwar gleich entschieden ausgesprochen, aber, wie dies freilich in der Natur der Sache liegt, nicht dialektisch mit einander vermittelt sind. Wie nun aber die sittliche Unfreiheit wirklich aufgelöst und der Mensch aus der Knechtschaft der Sünde in die wahre Freiheit eines neuen, gottgeeinigten, heiligen Lebens zurückgeführt werden soll, ist im Artikel von der Erbsünde theilweise schon angedeutet und kann in spätern Artikeln noch zur Sprache kommen; hier genügt es, den allgemeinen Gesichtspunct, von dem aus die Bildung dieses neuen Lebens zu betrachten ist, richtig zu stellen und damit den wahren Begriff der Freiheit abzuschließen. Dieser richtige Gesichtspunct besteht mit einem Worte darin, zu erkennen, daß die ganze christliche Lebensgestaltung das gemeinsame Werk der göttlichen Gnade und der menschlichen Freiheit, und zwar in der Art ist, daß die Freiheit vor allem eine Freiheit des Empfangens oder eine freie Empfänglichkeit des Willens ist und alle Selbstthätigkeit des Menschen im sittlich-religiösen Gebiete nur aus dem Empfangen heraus, aus den innerlich aufgenommenen Impulsen der göttlichen Gnade heraus sich gestalten kann. Wenn gleich die Freiheit das Vermögen der Selbstbestimmung ist, so ist sie als Eigenschaft eines creatürlichen, von Gott fortan abhängigen Wesens Selbstbestimmung nur infolge eines Bestimmtwerdens von Gott, sei es nun unmittelbar im innersten Lebensgrund oder mittelbar durch den Complex der übrigen creatürlichen Ursachen, also ein Wirken nur infolge eines fortgehenden Empfangens. Der Rationalismus und Pelagianismus kann zwar diese allgemeine Abhängigkeit des menschlichen Handelns neben der Freiheit nicht leugnen, er faßt sie aber insbesondere, sofern sie eine unmittelbare innerliche Abhängigkeit von Gott ist, im Interesse seines spröden Freiheitsbegriffs nicht lebendig genug, daher es begreiflich ist, daß er noch viel weniger die besondere specifische Abhängigkeit, in welche der menschliche Wille zu der übernatürlich erlösenden, wiedergebärenden und heiligenden Gnade Gottes tritt, anzuerkennen geneigt ist, vielmehr sie als mit der Freiheit unvereinbar verwirft. Die Kant'sche Philosophie und die durch sie influirte Pädagogik ist es insbesondere, welche diesen Irrthum sozusagen kanonisirt hat, daß das sittlich-religiöse Leben einen sittlichen Werth nur habe, sofern es durch die eigene productive Kraft und die Anstrengung des menschlichen Willens erzeugt ist, und daß ebendarum die göttliche Gnade für die Gestaltung des sittlich-religiösen Lebens in Anspruch nehmen nichts anderes sei, als der sittlichen Trägheit ein Faulheitskissen bereiten und die menschliche Natur herabwürdigen. So verbreitet und sich breitmachend dieser Irrthum ist, so ist und bleibt er doch ein Irrthum, und ein oberflächliches Urtheil, wie dies schon aus dem Wesen und der Entstehung des Glaubens als des Anfanges des neuen christlichen Lebens klar hervorgeht. Der Glaube als die Hinwendung des innern Menschen auf die rettende göttliche Gnade kommt aus dem Hören, aus der Selbstbezeugung Gottes vor allem im Evangelium, durch welche der Mensch zur Buße, zur Erkenntnis seiner Sünde und Unfähigkeit und des erlösenden und versöhnenden Heiles in Christus gerufen wird. Diesen Ruf von außen, welchem die göttliche Lebensführung und das innerlich vorbereitende Wirken der Gnade zur Seite geht, kann der Mensch hören und ihm folgen oder nicht. Schritt vor Schritt wird der Mensch von dem an ihm arbeitenden Geiste Gottes zur Erkenntnis und zum Gefühl seines Sündenverderbens geführt und von der Gnade Gottes gezogen und angezogen, aber er wird nur in dem Maße wirklich angezogen und erweckt, als er sich anziehen und erwecken läßt; so wenig dies eigene Kraft und eigenes Verdienst des Menschen ist, so gewiß ist es doch wieder sein Thun, die innerliche That des sich von der Sünde Ab- und Gott Zuwendens;

und so ist dann auch der Glaube als das vollkräftig gewordene Verlangen nach Befreiung von der Last der Schuld und der Macht der Sünde, und als die unbedingte Hingabe an den versöhnenden und erlösenden Gott, und als das vertrauensvolle Ergreifen seiner sündenvergebenden und neuschaffenden Gnade zwar kein productiver Act des menschlichen Willens, sondern ein receptiver, genauer in der Receptivität wirksamer Act, ein Act des Empfangens, Ergreifens und Ergreifenwollens, als solcher aber dann doch auch ein durchaus ethischer Act. Oder sollte dieses gänzliche Verzichten auf sich selbst, das Hinaustreten aus allem eigenen Werth-, Rechts- und Kraftgefühl und das willige Eingehen in die ganze Wahrheit der sich selbstbezeugenden und mittheilenden Gerechtigkeit, Heiligkeit und Liebe Gottes, wie es im Glauben gegeben ist, sollte dies nicht eine sittliche That und eine weit größere, aus der gewaltigsten innern Anstrengung geborene sittliche That sein, als irgend eine Leistung der menschlichen Tugend, welche in dem löcherichten und schmutzigen Mantel eigener Kraft und eigenen Verdienstes sich bläht? Und wenn nun in diesen Glauben als die aufgeschlossenste, intensivste Empfänglichkeit des innern Menschen hinein das neue Leben aus Gott gezeugt ist durch das schöpferische Wirken des göttlichen Geistes und ebendamit der göttliche Wille des Guten dem menschlichen Willen trieb- und lebenskräftig eingepflanzt ist, so ist es wieder die Gnade und die Freiheit, welche mit einander wirken und wirken müßen, um das zur Entfaltung und Gestaltung zu bringen, was in der Wiedergeburt des Menschen begonnen ist. Die Gnade ist es fortan, welche den Willen beseelt, antreibt und stärkt, und der Wille muß diese Impulse und Mittheilungen der Gnade ergreifen und sie selbstthätig umsetzen in Entschlüsse und Handlungen eines gottgefälligen Lebens. In Einem Athem sagt Paulus Philipp. 2, 12. 13 einerseits: Gott ist es, der in euch wirket beides, das Wollen und Vollbringen (nach dem Texte: das Wirken) nach seinem Wohlgefallen, und andererseits: schaffet daß ihr selig werdet, mit Furcht und Zittern; vgl. auch 2 Petri 1, 11. 12. Die Bibel weiß, recht verstanden, nichts von einer unwiderstehlich wirkenden Gnade, wie auch nichts von einer Gabe der Beharrlichkeit, vermöge welcher die Erwählten selig werden müßten; sie stellt die Erlangung des Zieles in die Treue des bewahrenden, stärkenden und vollbereitenden Gottes, wie in die Treue des Menschen, welcher mit dem anvertrauten Pfunde wuchert, um die Vollkommenheit und Seligkeit zu erringen. Auch die Gläubiggewordenen und Geretteten sind der Bibel solche, die wieder abfallen können, und obwohl sie ihnen die Arme der göttlichen Gnade offen läßt zu wiederholter Umkehr, so weist sie doch auch hin auf einen Abgrund des Abfalls und der Verstockung, wo eine Umkehr vor allem deswegen nicht mehr möglich ist, weil der Mensch nicht mehr umkehren will, weil er nun das Böse um des Bösen willen thut und das Gute als das Gute haßt. Die durch die Erlösungsgnade und den Glauben innerlich Freigemachten gewinnen zwar durch ihren treuen Fortschritt im christlich Guten und die nie stillestehende, sondern sich immer mehr vertiefende Arbeit des göttlichen Geistes an ihrem Innern eine wachsende Festigkeit und Stetigkeit des christlichen Charakters, so daß ihnen das Gute mehr und mehr zur andern Natur wird und das Böse zu etwas Fremdem, ja mehr und mehr sogar sittlich Unmöglichem; allein es ist wohl zu beachten einmal, daß diese Einigung des Willens mit dem göttlich Guten, vermöge deren das letztere im ersten zum herrschenden Princip wird, in diesem Zeitleben der Versuchung und Prüfung nie vollkommen wird und werden kann, sondern erst in jenem Leben der Vollendung, wo die zeitliche Art der Thätigkeit und Entwicklung ein Ende haben wird, weil nun der Mensch zur Reife gekommen ist; dann ist zu beachten, daß die Unmöglichkeit des Bösen in den vollendeten Geistern und die Nothwendigkeit des in ihnen zur andern Natur gewordenen Guten, die „beata necessitas boni“ auch nicht, wie der Determinismus wieder meint, eine metaphysische Unmöglichkeit und Nothwendigkeit, sondern eine ethische ist, oder, wenn man so will, eine metaphysische, nur auf dem Grunde einer ethischen, ebendarum nicht eine Aufhebung der formalen Freiheit, sondern vielmehr die vollkommenste Bethätigung und Erfüllung derselben; die Vollendeten können darum besonders nicht mehr anders als gut handeln,

weil sie nicht anders wollen. Man behauptet nun zwar von deterministischer Seite, gerade eine solche beata necessitas boni, wie man sie geltend mache, sei mit einem indeterministischen Freiheitsbegriff unvereinbar, weil dieser die fortdauernde Möglichkeit des Wiederabfallens in sich schließe. Allein der indeterministische Freiheitsbegriff ist nicht identisch mit äquilibristischer Willkür, die allerdings das menschliche Leben in ein unaufhörliches ziel- und zweckloses Penelopegewebe verwandelt. Dann übersieht der Determinismus bei seiner Einwendung gegen die beata necessitas boni, wie sie der Indeterminismus lehrt, die ursprüngliche Wahlverwandtschaft des menschlichen Geistes als eines göttlichen Ebenbildes mit dem göttlich Guten. Die beata necessitas boni ist aber das verwirklichte göttliche Ebenbild, wo die Erfüllung des göttlichen Gebots zugleich Erfüllung der menschlichen Bestimmung ist, wo der Mensch ganz von Gott abhängig, ganz in sich frei ist und die volle Demuth des Empfangens ganz eins mit der vollen Kraft und Selbstmacht des Wirkens, daher die Bibel die Engel, welche in Demuth vor Gott stehend seine Befehle ausrichten, so unübertrefflich schön die starken Helden nennt. Es gehört der ganze Eigensinn und die ganze Kurzsichtigkeit banal gewordener philosophischer Voraussetzungen und ebenso der ganze Uebermuth einer sich selbstvergötternden Naturwissenschaft dazu, um in der bisher entwickelten Anschauung von der Freiheit, wie sie vom evangelisch-christlichen Standpunct sich ergiebt, Widerspruch und Inconsequenz zu finden und in ihr die sittliche Lauterkeit, Wahrheit und Kraft zu vermissen. Ebendarum ist es auch nicht nöthig, noch viele Worte zu verlieren über die Bedeutung und Berechtigung der vertheidigten Anschauung für die Pädagogik, indem von selbst in die Augen springt, daß dem Hochmuth, der Ungeduld und dem doch wieder mit ungerechter Strenge wechselnden philanthropischen Liberalismus einer pelagianischen Pädagogik gegenüber, welche der menschlichen Natur mit Kräften schmeichelt, die sie nicht besitzt, und Forderungen an sie stellt, welche sie für sich allein nicht erfüllen kann, ein Standpunct sich wird behaupten können, welcher den Menschen in den Staub beugt, nur um ihn desto mehr zur wahren Höhe zu erheben, und die Demuth und den Eifer, die Liebe und den Ernst im Werke der Erziehung dadurch mit einander verschmilzt, daß er den Erzieher zum Werkzeug und den Zögling zum Gegenstand einer am innern Menschen arbeitenden göttlichen Gnade macht. **Landerer.**

Freiheitssinn, s. Unabhängigkeitstrieb.

Freischule, s. Armenschule.

Freistellen, Freitische. Alumnate als Anstalten, in welchen für eine größere oder kleinere Menge von Schülern alles zum äußern Bestehen und zur geistigen Ausbildung erforderliche dargeboten wurde (s. d. Art.), galten im Zeitalter der Reformation als das Beste, was bei den zahlreichen Reformen im Schulwesen hergestellt worden, und von allen Seiten blickte man auf die sogenannten Fürstenschulen und Klosterschulen mit Theilnahme, aber freilich auch mit dem Gefühle, daß solche Einrichtungen nur unter besonders günstigen Verhältnissen möglich seien. Der treffliche Unterricht, den gerade diese Anstalten darboten, die straffe Zucht, die sie anwandten, die durchgreifende Regelung der Studien und aller Lebensthätigkeit, wodurch sie in den meisten Fällen den ihnen Anvertrauten einen vollständigen Erfolg zu sichern schienen, hatten in den äußern Vortheilen, die sie zugleich gewährten, eine so erfreuliche Ergänzung, daß die Freistellen derselben sehr gesuchte wurden. Was nun die Zahl der Freistellen anlangt, so war sie zum Theil sehr bedeutend. An der Fürstenschule in Meissen z. B., welche bei der Stiftung durch Herzog Moriz 60 Schüler gezählt hatte, waren schon unter Kurfürst Christian I. unter 105 Stellen 85 Freistellen, wozu später (1728) der sogenannte Trützschler'sche Freitisch für 12 Schüler kam. Die Besetzung der Stellen erfolgte theils vom Landesherrn durch den Kirchenrath, theils von Adelsgeschlechtern und Städten des Landes, und zwar anfangs so, daß die Adelsgeschlechter nur Knaben aus ihrer Mitte, die Städte nur Stadtkinder (mit besonderer Rücksicht auf die Söhne der Pastoren und Diakonen) designiren sollten; im allgemeinen sollten sämmtliche Alumnen Landeskinder

sein. Mancherlei Wandelungen und Milderungen der spätern Zeit haben diese Grundzüge nicht verwischt. (Vgl. d. Art. Fürstenschulen.)

Da nun die Vorzüge solcher geschlossenen Anstalten ganz unleugbar waren, so suchte man frühzeitig auch an den freieren Anstalten, wie sie fast überall im protestantischen Deutschland entstanden, kleine Asyle, zumal für ärmere Schüler, zu schaffen, in welchen sie ebenfalls außer dem unentgeltlichen Unterrichte freie Wohnung und Kost hätten und unter eine gewiße Aufsicht gestellt wären. Beispiel einer solchen Nebenanstalt (und es lassen sich hier eben nur Beispiele geben) ist das von dem Kurfürsten Johann Friedrich dem Großmüthigen 1544 für die Schule zu Gotha begründete „Cönobium", in welchem 24 arme fremde Schüler beköstigt werden sollten. Schulze, Gesch. d. Gymnasiums zu Gotha (1824) S. 29. 57. 75. 104. 155 ff. 202. Vgl. über eine verwandte Anstalt Hasselbach, Das Jageteufel'sche Collegium zu Stettin (1852) bes. S. 32 ff; über das „Pauperhaus" in Tilsit Schneider, Gesch. der Provinzialschule in Tilsit (1854) II. S. 8 f. Wo Privatwohlthätigkeit allein helfen mußte, da war freilich die Zahl der Alumnen meist sehr klein; so beschränkte sich die Henfling'sche Stiftung in Meiningen auf sechs (Ihling die Einweihung des Bernhardinums [1821] S. 32), die sonst sehr reiche Staude'sche Stiftung in Stralsund war zunächst nur für zwei Geschlechtsverwandte bestimmt, die womöglich bei dem Rector oder Conrector in Behausung, Kost und besondere Information gethan werden sollten (Zober, zur Geschichte des Stralf. Gymnasiums V. 2. S. 15). An manchen Orten setzten sich Einrichtungen fort, welche schon vor der Reformation die von dem regen Eifer der Stadtgemeiden gegenüber den klerikalen Schulen geförderten „Stadtschulen" namentlich für die Menge der fahrenden Schüler oder Bachanten getroffen hatten (vgl. Bd. I. S. 338 f.), und wenn nun auch der Geist einer neuen Zeit manche Verbesserungen herbeiführte, so fehlte es doch nicht selten an der nöthigen Umsicht und Energie, um Misbräuche fern zu halten und den Anordnungen wackerer Obrigkeiten und frommer Stifter gedeihliche Ausführung zu sichern. In einigen Städten waren die kleineren Alumnate vorzugsweise für die Chorschüler bestimmt, welche beim öffentlichen Gottesdienste zu wirken hatten, und solche Anstalten haben sich zuweilen trefflich bewährt, wie das Alumnat der Thomasschule in Leipzig, das unter großen Cantoren oft längere Zeit hindurch einen ausgezeichneten Sängerchor umschloß. Stallbaum, die Thomasschule in Leipzig, 1839. 8.

Aber auch da, wo Alumnate der bezeichneten Art nicht herzustellen waren, erkannte man doch immer wieder an, daß Unterstützung ärmerer Schüler eine Liebespflicht sei, der man sich nicht entziehen dürfe, wie denn auch die Zahl der Eltern allezeit sehr groß blieb, die Luthers Aufforderung befolgte: „Laß deinen Sohn getrost studiren; und sollte er auch derweil nach Brot gehn, so giebst du unserm Herrgott ein feines Hölzlein, da er dir einen Herrn ausschnitzen kann." Da suchte man nun wenigstens Convictoria (oder Freitische mit bestimmter Anzahl von Percipienten) herzustellen. Ein solches wurde 1608 in Gera zunächst für zwölf arme Schüler eingerichtet, die völlig ohne Entgelt gespeist werden sollten; daneben aber wurden noch 24 Stellen eröffnet, zu deren Begründung Einheimische und Fremde ein entsprechendes Capital hergeben könnten, wofür dann sie und ihre Nachkommen das Recht der Besetzung haben sollten. Ludovici, Schul-Historie III. 365 f. Ein ähnliches Convictorium erhielt Sorau 1725 durch die Stiftung eines Herrn von Heinpenau. Kühn, Nachrichten der Sorau'schen Schule II. (1771) S. 26. Hieher gehört auch der Wilhelm-Ernstische Freitisch für 12 Schüler in Weimar (Progamm von 1859. S. 35), der Stollisch-Grätzische Freitisch in Zittau. Wo indes diese Einrichtungen nicht zu ermöglichen waren, da gab doch die Privatwohlthätigkeit überall hin und her in den Häusern einzelne Freitische für arme Schüler, manchmal auch freie Wohnungen (hospitia), und aus zahlreichen Schulschriften älterer Zeit ließe sich zeigen, wie ernst und dringend oft die Rectoren solche Unterstützungen erbaten, zuweilen unter Hinweisung auf die Collegien der Jesuiten, die durch ihre wohlberechnete Liberalität auch Kinder der Protestanten an

sich lockten (s. m. Programm, die Benützung der Jesuitenschulen durch Protestanten. Zittau 1856.) Solche Freitische sind nun bis auf die Gegenwart gewährt worden, und daß in dieser Beziehung hier und da noch viel guter Wille sich bethätigt, zeigen z. B. die speciellen Angaben in den Programmen des Gymnasiums zu Torgau (1856 bis 1857 waren wöchentlich 128 Freitische gegeben worden). Daß in einzelnen Fällen eingetretene Misstimmungen in solche Uebung der Wohlthätigkeit Stockungen brachten, darf nicht befremden. So erfahren wir, daß in Salzwedel um d. J. 1712 die Bürger ihre Unzufriedenheit mit dem Rector Ungnade auch dadurch an den Tag legten, daß sie den armen Schülern keine Freitische mehr gaben und auch die sogenannten Hospitia einzogen. Danneil, Programm von 1844, S. 7. Indes wurde Salzwedel gerade wegen der Geneigtheit seiner Bürger, ärmeren Schülern Freitische zu geben, noch am Ende des Jahrh. von vielen aufgesucht. (Harnisch, Mein Lebensmorgen S. 47). Dagegen wirkten in andern Fällen sogar die Stadträthe sehr direct auf Erweckung der Wohlthätigkeit gegen ärmere Schüler hin. In Görlitz ließ der Magistrat 1572 durch Deputirte die Bürgerschaft beschicken und jeden Bürger befragen, was er zur Erhaltung der Schüler thun wolle; schon vorher war den armen Schülern, einheimischen und ausländischen, ausdrücklich gestattet worden, sich bei den Bürgern eine Beihilfe zu erbitten. Um 1612 gaben daselbst über 100 Bürger fremden Schülern freie Wohnung und meist wohl auch freien Tisch. Knauth, Das Gymnasium Augustum zu Görlitz (1765) S. 54 f. 83.

Nur beiläufig mag hier erwähnt werden, daß die ältere Zeit nicht bloß auf dem Gebiete der Volksschule, sondern auch bei den Gelehrtenschulen Freitische für Lehrer kannte. Wir finden solche z. B. in Güstrow, also in einer fürstlichen Residenz, noch gegen das Ende des 17. Jahrhunderts, wo indes der Vorschlag gemacht wurde, den Lehrern für die Freitische eine Geldentschädigung zu gewähren, „weil die Schule, wenn die Schulcollegen mit Speise und Trank durch Nöthigung gütiger Wirthe sich überfüllet, versäumet wird, auch weil es den Schulcollegen durch Genuß so mancherlei Getränkes an ihrer Gesundheit schädlich." Raspe, Zur Gesch. der Güstrower Domschule (1853) S. 56. Ganz ähnliche Einrichtungen und Bedenken bereits am Anfang jenes Jahrhunderts in Halberstadt. Siderer, Gesch. des Halberst. Martineums (1845) S. 13 f. Aber noch der große Winckelmann war als Conrector zu Seehausen (1743—48) mit auf Freitische „bei einigen wohlwollenden Freunden" angewiesen. Winckelmanns Briefe an seine Freunde, herausgegeben von Daßdorf, Bd. I. S. 13.

Wenden wir nun noch in der Kürze den Verhältnissen der Gegenwart die Aufmerksamkeit zu, so ist unleugbar, daß es für Aermere immer schwieriger wird, den Weg der höheren Studien zu verfolgen, da die allgemeine Steigerung der Preise, da auch die äußeren Anforderungen, welche die Schule selbst macht, oft weit über das hinausgehen, was Familien des Mittelstandes und namentlich der Beamtenkreise für ihre Söhne aufzubringen vermögen. Hiezu kommt, daß manche Einrichtungen zur Unterstützung ärmerer Schüler, wie sie die patriarchalische Einfachheit der Väter getroffen hat, jetzt nicht mehr festgehalten werden können, während zugleich der Wohlthätigkeitssinn dürftigen Schülern gegenüber nicht überall groß genug ist, um auf neue Arten der Unterstützung zu denken. Es dürfte namentlich da, wo die Gemeindeschulen in Staatsanstalten sich verwandelt haben, die Neigung der zunächst stehenden Bevölkerung oft sehr groß sein, auch in dieser Beziehung der Omnipotenz des Staates das Nöthige zu überlassen, der doch für das, was die Gemeinden früher gerade nach dieser Seite thäten in frommer Gesinnung und starkem Selbstgefühl, keinen rechten Ersatz zu schaffen vermag. Das Nächste und Beste, was er thun kann, wird immer das sein, daß er an den von ihm unmittelbar abhängigen Anstalten Freistellen begründet oder die Zahl der vorhandenen vermehrt. Daneben können Rectoren und Lehrer in ihren Kreisen zu manchem guten anregen, mancherlei Unterstützung vermitteln. Freilich hält es zu Zeiten schon schwer, Freitische armen Schülern auszuwirken. Und doch

ist es von Wichtigkeit, Schüler der nicht geschlossenen Anstalten, die vielleicht sonst in ihrer häuslichen Existenz sich selbst überlassen sind oder unter nachtheiligen Einwirkungen stehen, zuweilen wenn auch nur auf kurze Stunden in einen Familienkreis treten zu lassen, wo sie sich in wohlthuender Weise angeregt und gehoben fühlen. Das ist doch nur ein halber Wohlthätigkeitsact, Schüler die man an den eigenen Tisch nicht laden mag, dadurch zu entschädigen, daß man für sie in einem Gasthause einen Tisch bezahlt; unter Umständen setzt man sie da sehr bedenklichen Einflüssen aus. Und so ist es aus nahe liegenden Gründen auch nicht gerathen, die Verwaltung geschlossener (durch Stiftungen begründeter) Freitische Gastwirthen zu überlassen; es sollte in solchen Fällen wo möglich ein Lehrer die Sache übernehmen, der dann freilich auch stark genug sein muß, um manche leichtsinnige Urtheile und sonstige Erweisungen jugendlichen Undanks ertragen zu können.

Daß unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Freistellen der geschlossenen Anstalten eine große Wohlthat sind für viele, bedarf keiner Bemerkung. Auch ist jetzt wohl durch die von oben geübte Controle in den meisten Fällen dafür gesorgt, daß Misbräuche in der Besetzung wie in der Verwaltung solcher Freistellen vermieden werden. Ob in solchen Anstalten zwischen den Inhabern von Freistellen und den sogenannten Extraneen unerfreuliche Gegensätze und Spannungen eintreten können, oder ob die Macht fester Traditionen und die Einheit der wissenschaftlichen Leitung, sowie der Disciplin, allezeit die wünschenswerthen Ausgleichungen herzustellen vermag, darüber haben wir aus Erfahrung keine Kunde.

Die Schulgelder lasse, welche jetzt an höheren Bildungsanstalten, die im allgemeinen den Betrag des Schulgeldes mehr und mehr gesteigert haben, innerhalb bestimmter Grenzen und Normen gewährt werden, begründen eine besondere Art von Freistellen, die immerhin von Werth sind, aber freilich nicht als durchgreifende Hülfe gelten können.*)

H. Kämmel.

Fremde Sprachen, s. Engl., Franz., Italien. Sprache.

Freundschaft, Jugendfreundschaft. — „Der Mensch hat nichts so eigen, so wohl steht nichts ihm an, als daß er Treu erzeigen und Freundschaft halten kann", singt Simon Dach in einem echt deutsch gefühlten Liede. Freundschaft zu halten, gehört so sehr zum Adel des Menschen, daß der, welcher gekommen ist, denselben herzustellen, die Liebe zur Mutter und die Liebe zur Menschheit mit der Freundesliebe zu einem wunderbaren Dreiklang verbunden hat. Wie in allem, was zur Vollkommenheit des Menschen gehört, so ist Christus auch in der Freundschaft vorbildlich: die Freundesliebe zu Johannes war ihm an und für sich Bedürfnis, aber zugleich dazu bestimmt, in den Dienst der Familienliebe und der Liebe zur Menschheit segnend einzutreten. Der Mensch nun, in der Familie geboren, hat in ihr den natürlichen Boden, auf welchem seine Liebe sich zunächst entfalten soll; die Erziehung hat keine ernstere Aufgabe, als um den Zögling recht feste Bande der Familienliebe zu ziehen. Aber leicht kann es geschehen, daß der Egoismus, den die Erziehung bekämpft, die Gleichgültigkeit gegen die großen Güter und Interessen des Vaterlandes und der Menschheit sich in das schöne Gewand

*) In Württemberg z. B. sind Freistellen der letzteren Art an einzelnen Gymnasien in ziemlicher Zahl vorhanden und es gilt bei ihrer Verwaltung der Grundsatz, daß nur solche Schüler unterstützt werden sollen, welche bedürftig sind und sich durch Begabung, Fleiß und Betragen empfehlen. Die Bedürftigkeit ist freilich ein dehnbarer Begriff und diejenigen, welche darüber zu entscheiden haben, müßen wohl beachten, daß das absolute Einkommen nicht den einzigen Maßstab bildet, derselbe vielmehr durch die sonstige Lage der Familie, den Stand und dgl. wesentlich mitbedingt ist, und daß man durch die Forderung eines obrigkeitlichen Nachweises manchmal feinfühlende Gemüther zurückschrecken kann; aber auch der unbescheidenen Zudringlichkeit, welche die der Armut bestimmte Wohlthat an sich zu reißen sucht, muß man Riegel vorschieben. Endlich hat man sich zu hüten, daß man nicht solche aus den untern Schichten hervorzieht, die nur ein Gelüsten nach den äußeren Vorzügen der gebildeten Stände, aber weder Streben nach wirklicher höherer Bildung noch Anlage dazu haben. D. Red.

eines gemüthlichen Familienlebens hüllt. Darum muß in dem einzelnen Gliede der Familie das Bewußtsein wach bleiben, Glied an dem großen Leibe zu sein, der alles in allem füllet, damit die Liebe die Schranken des Hauses durchbreche. Und dieser Drang der Liebe nach freier Bethätigung wird bei der Jugend am natürlichsten durch die Freundschaft Befriedigung suchen. In ihr geht der Mensch, ohne die Familienbande zu zerreißen, frei einher: sie liegt darum auf dem Gebiete der Freiheit, der sittlichen Selbstbestimmung, der Wahl durch Liebe. In ihr tritt der Jugend diejenige Menschheit nahe, mit welcher sie keine natürliche Bande verbinden: sie liegt auf dem Gebiet der Idealität, des Geisteslebens, der Verwirklichung des Reiches Gottes. In diesen beiden Momenten, daß sie auf der Anziehung freier Liebe beruht und von dieser Liebe beschwingt geistige Güter erstrebt, liegt die tiefste Bedeutung wahrer Freundschaft. Wo die Liebe fehlt, die an dem Freunde nicht sucht, was er hat, weiß oder kann, sondern den Freund, sein Herz, sein Selbst, und dieses nicht anders, als indem sie soviel einsetzt als sie selbst gewinnen möchte, den ganzen Reichthum der eigenen Persönlichkeit; und wo die Idealität fehlt, die in der Freundschaft nicht bloß Aeußerliches, Sinnliches, Vergängliches sucht, sondern eine Förderung des innern Menschen, ein Sichverbinden für höhere Zwecke der Menschheit, da ist keine echte Freundschaft, sondern nur Bekanntschaft, Kameradschaft, vielleicht Complott. In diesem ihrem Wesen nun, daß sie in der Tiefe des Gemüths ihren Ursprung und in der Höhe göttlicher Gedanken ihr Ziel hat, daß darum in ihr das innerste und idealste Leben der Jugend sich offenbart, liegt die erzieherische Bedeutung der Freundschaft. Eltern und Lehrer thun darum wohl daran, die Freundschaften ihrer Kinder zu beobachten und wahre Freundschaften derselben zu fördern.

Es mag oft etwas schmerzliches an der Warnehmung sein, daß in einem gewißen Zeitpuncte das Kind sich mit Eltern und Geschwistern nicht mehr genügen läßt, sondern sich selbst zu der häuslichen noch eine andere Welt erwirbt durch die Verbindung mit Freunden. Auch wird sich im häuslichen Leben der Einfluß der Freundschaft gar oft wie ein Miston geltend machen. Daß die sorgfältig gehütete Sprache des Kindes auf einmal derb und roh wird, ist noch nicht das Schlimmste: das sitzt gemeiniglich auf der Oberfläche und hängt zum Theil mit knabenhafter Großthuerei zusammen. Schlimmer ist, wenn der Sohn die im Freundeskreise errungene trotzige Selbständigkeit im Geschwisterkreise gegen Schwestern und jüngere Brüder geltend macht und die von den Eltern gepflegte Eintracht der Geschwister stört, wenn Sohn oder Tochter im Freundesverkehr an der Süßigkeit des Zusammenseins mit Eltern und Geschwistern den Geschmack verlieren und ihre liebsten Stunden außer dem Hause haben. Auch das Schlimmste kommt vor, daß die Freundschaft unbewacht und ungeleitet aus harmlosem Anfang zu sündigem Verkehr wird und die wohlthätige Einwirkung aller Erziehung untergräbt. Aber darum sollen die Eltern das Recht der Individualität, sich Freunde zu wählen, nicht verkümmern, sondern nur auf der Pflicht der Individualität bestehen, innerhalb der Ordnungen Gottes sich zu bewegen: sie sollen die Freundschaften ihrer Kinder bewachen und leiten. Sie dürfen nicht im ungewissen sein, was das für eine Jugend ist, die täglich zu ihren Kindern kommt, mit ihnen zusammenzusitzen oder draußen umherzuziehen. Sie thun wohl daran, die Freunde der Kinder in das Familienzimmer zu rufen, sie an festlichen Tagen einzuladen, die Ferien in ihrem Hause zubringen zu lassen, um die Freunde ihrer Kinder und in ihnen die Kinder selbst kennen zu lernen. Was sie da beobachten: daß die Kinder gerade solche Freunde sich gewählt, wie sie zu ihnen stehen, herrschend oder dienend, das Ihre suchend oder das was des Freundes ist, wie und was sie ihnen geben und von ihnen nehmen, und welches die geistigen Realitäten sind, in denen die Freundschaft wurzelt: das alles wird ihnen in das Wesen ihrer Kinder neue Einsicht geben. Sie werden oft bange werden und oft sich freuen über die sittliche Welt, die ohne ihr Zuthun um die Kinder geworden ist, sie werden erkennen, daß es in keines Menschen Macht liegt, einem andern Menschen das Gepräge des eigenen Wesens aufzudrücken, weil ein jeder ein eigen-

thümlicher Schöpfergedanke Gottes ist, aber sie werden die Pflicht fühlen, treulich die Kinder vor gefährlichen Einflüssen zu hüten. Und das wird sie namentlich auch dazu treiben, daß sie mit den Lehrern sich wegen der Freundschaft ihrer Kinder in Vernehmen setzen. Und wie wichtig ist es für die Lehrer, in diese Welt einen klaren Blick zu thun! Wie kurzsichtig wäre es zu meinen, daß die Schule nur mit der Familie sich in das Leben der Schüler theile! Wie überwiegend stark sind oft die Einflüsse der in der Schule angesponnenen Freundschaften auf die Schule im Vergleich mit den Einflüssen der Schule selbst! Könnten die Lehrer in alle die Wege ihrer Schüler hineinschauen, in denen sie gehen, wenn die Schulstunden vorüber sind und Freund zum Freund sich findet: sie würden entdecken, daß viele Schularbeiten den nicht zum Verfasser haben, der sie vorzeigt, daß die Schüler zum großen Theil die Wörter nicht selbst aufgeschlagen, die Rechnungsaufgaben nicht selbst gelöst, ja selbst die mit Schwung vorgetragenen Aufsätze nicht selbst verfaßt haben. Sie würden warnehmen, daß tieferen sittlichen Einwirkungen der Schule unsittliche Complotte der Schüler entgegenstehen. Mancher Schüler, der in der Schule sich geltend zu machen wußte, würde in bedenklichem Lichte erscheinen und manches tiefere Gemüth, dem die Gewandtheit sich darzustellen abgeht, würde vor Verkennung bewahrt. Für manche Ermüdung in der Schule würde der Lehrer Erquickung finden, wenn er im Freundesverkehr vieler seiner Schüler den frischen Quell höheren Lebens rauschen hörte. So kann die Freundschaft Eltern und Lehrern als Schlüssel zu der Eigenthümlichkeit der Zöglinge dienen und mittelbar für die ganze Erziehung Frucht schaffen. Wahre Freundschaft hat aber auch unmittelbaren Segen für die Zöglinge.

Schon sehr frühe ist die tiefere Natur zu wahrer Freundschaft fähig. Knaben knüpfen mit zwölf Jahren und noch früher Verbindungen mit andern Knaben, die, weit über das Spiel- und Lerninteresse emporragend, ein Interesse bekunden, das die Person an der Person hat und das ein tägliches, wo möglich stündliches Zusammensein zum Bedürfnis macht. Da werden die innersten Saiten der Seelen angeklungen; ist die Phantasie rege, so thut sich eine zukünftige Welt auf, in welcher natürlich die Freunde selbst als Hauptpersonen auftreten und zwar in edelster Handlung und schönstem Genuß. Mit dem reiferen Knabenalter fängt der künftige Beruf an bestimmter ins Bewußtsein zu treten, die Thatkraft regt sich und äußert sich, indem die Freunde gemeinsame Pläne machen und durchführen, die von der schönsten Wirkung für die sittliche und geistige Entwicklung sind: gemeinsam werden die Schwierigkeiten des Lernens überwunden, der Natur ihre Entzückungen abgewonnen, die Quellen poetischen Genusses aufgesucht. Die Blütezeit der Jugendfreundschaft aber ist das Jünglingsalter und zumal das beginnende. Das wunderbare Triebleben, die geheimnisvolle Werdelust dieser Zeit, eine Ideenfülle, der die Ausführung versagt ist, ein Kraftgefühl, dem der Raum zu eng wird, Verschlossenheit gegen die große Welt und doch das Verlangen, die große Welt zu umfassen, — das alles ist ja ganz dazu angethan, die Freundschaft hervorzurufen, in welcher der Jüngling an der Brust des Einzigen den Geist durch alle Räume fliegen läßt. Gerade jetzt aber ist auch die Freundschaft in der größesten Gefahr auszuarten, zunächst in der Weise, wie sie sich dem Freunde gegenüber verhält, dann aber auch in der Weise, wie sie das Leben auffaßt. Wie leicht geschieht es, daß der Freund, weil seinem Alter noch die Geliebte versagt ist, dem Freunde gegenüber zum Liebhaber wird und ganz die Weise desselben annimmt, nicht allein in Hingabe und Treue, sondern auch in süßer Tändelei und bittrer Eifersucht. Einem so krankhaften Gefühl gegenüber muß dem Jüngling gezeigt werden, daß der gesunden Jugend Tändelei und Verliebtheit nicht ziemt und am wenigsten, wenn dadurch die berechtigtsten Liebeserweisungen gehindert werden, daß Eltern und Geschwister, Lehrer und Mitschüler und noch andere auch ein Recht an seine Liebe haben, und daß es Unrecht ist, diese ganz in der egoistischen Neigung zu dem Freunde zu vergessen. In Bezug auf die Weltanschauung, die in dieser Zeit durch den Freundesverkehr gefördert zu werden pflegt, giebt es hauptsächlich zwei Irrwege, von denen der eine sich als Ueberspannung des

Gefühls, der andre als frühreifes Eingreifenwollen in die öffentlichen Verhältnisse kennzeichnet. Besonders häufig schlägt die Freundschaft jenen ersten Weg ein in schwächlicher Sentimentalität, die sich nicht damit begnügt zu fühlen, wo des gesunden Menschen Gefühl erregt wird, sondern das Gefühl zum Zweck macht und zwar zu dem egoistischen des Gefühlsgenusses und nun die Höhen und Tiefen des göttlich-menschlichen Lebens auf- und absteigt, nur um an allen Puncten in schönen Gefühlen sich selbst bespiegeln zu können. Diese Sentimentalität der Freunde sucht dann gerne zum größten Nachtheil des Studirens in der Poesie ihre Nahrung, wie sie die Natur des Schöpfers, das Gedicht des Dichters und der eigene poetische Versuch bietet, wozu dann gewöhnlich ein gemeinsames Durchempfinden und Durchleben der ersten Regungen der Liebe zum andern Geschlecht sich gesellt. Goethe sagt:

„Auf das empfindsame Volk hab ich nie was gehalten; es werden,
Zeigt sich Gelegenheit, nur schlechte Gesellen daraus,"

und hat an einem andern Orte den Rath gegeben:

Jüngling, merke dir in Zeiten, wo sich Geist und Sinn erhöht,
Daß die Muse zu begleiten, doch zu leiten nicht versteht.

Jedenfalls ist dem Jüngling, wenn seine Freundschaft auf den Irrweg der Sentimentalität geräth, ein kräftiges: Jüngling, ich sage dir, stehe auf! zuzurufen und zu zeigen, daß der poetische Genuß eben nur Genuß sein soll, der durch tüchtige Arbeit und Rüstung für den künftigen Beruf verdient werden muß. — Wird dagegen der entgegengesetzte Irrweg eingeschlagen, daß die Freunde schon jetzt umgestaltend ins Leben eintreten wollen, wie das besonders in aufgeregten Zeiten geschieht, haben die Ideen von Freiheit und Vaterland zu verfrühten Entschlüssen getrieben, die Uebelstände abzustellen und glücklichere Zustände herbeizuführen, dann gilt es gleichfalls, die Jünglinge auf den nüchternen Boden des Lernens mit einem energischen: Hic Rhodus, hic salta! hinzuweisen, und, wo solche Frühreife gerne im Gewand des religiösen Zweifels oder Unglaubens auftritt, zu zeigen, daß keine Weltverbesserung anders anheben kann als mit der Heiligung des eigenen Wesens, und daß diese unmöglich sei ohne die Demuth und Stille des Christenglaubens. In den meisten Fällen wird es aber dem Zuspruch der Eltern und Lehrer gelingen, die Jugend von Irrwegen zurückzuführen. Und selbst dann, wenn ihnen das nicht völlig gelungen zu sein scheint, dürfen sie, wo überhaupt wahre Freundschaft gewesen ist, der Zuversicht leben, es werde eine gute Frucht daraus ersprießen. Denn das idealste Leben der Jugend verknüpft sich doch immer mit der Freundschaft. Sie bringt das Familienleben in heilsame Verbindung mit der Außenwelt, sie vertieft den Naturgenuß, sie fördert das wissenschaftliche Streben, sie treibt an, für den künftigen Beruf sich zu rüsten, und so sehr die Jugend vor politischen Schwindeleien zu warnen ist, so müßen sich alle, die selbst an Freiheit und Vaterland ein tieferes Interesse haben, darüber freuen, wenn in dem Freundesverkehr der Jünglinge die Gesinnungen gepflegt werden, welche einst das Vaterland gegen außen zu schützen und im Innern in der realen Freiheit zu fördern geeignet sind; nur kleine, knechtische Menschen können bei dem heißen Triebleben einer freiheitsbegeisterten Jugend nur bange werden. „Den Schlechten ward es graulich, wir hielten gar zu treu."

Was gesagt worden ist, scheint hauptsächlich von der Freundschaft der Knaben und Jünglinge hergenommen zu sein. In der That wird bei der männlichen Jugend im allgemeinen das eine Moment: die Gemeinsamkeit des Interesses für die Weiterförderung der Menschheit mehr hervortreten, bei der weiblichen das andere: die Mittheilung des persönlichen Lebens, und wenn die Freundinnen darüber hinausgehen, dann wird es naturgemäß weniger Staat und Kirche, Kunst und Wissenschaften sein, was sie bewegt, als das eigenthümliche Gebiet des Weibes: das Haus und die Familie. Doch soll nicht vergessen werden, daß Gott dann und wann gerade in Jungfrauenseelen die Liebe zum Vaterland und allem hohen, was mit ihm steht und fällt, zur lodernden

Flamme werden läßt und daß darum auch der Freundschaft junger Mädchen die Glut für die großen Interessen der Nation und Menschheit nicht fremd ist. Namentlich aber ist es der Christenglaube, der in der Zeit des geistlichen Werdens, etwa unter dem Einfluß eines gemeinsamen geistlichen Führers, zur innigsten und edelsten Freundschaft zwischen Jungfrauen führt und in späterer Zeit dieser Freundschaft durch gemeinsame Arbeit für Arme und Alte, für Kinder und allerlei Hülfsbedürftige Nahrung giebt.

Zwischen jugendlichen Angehörigen beider Geschlechter sind wahre Freundschaften nicht unmöglich, aber nur in sehr seltenen Fällen wird es geschehen, daß sich nicht etwas geschlechtliches in die Neigung mit einmischt. Denn es wird kaum anders geschehen können, als daß jede Annäherung zwischen jugendlichen Personen beiderlei Geschlechts, die zu einem Bestimmten in der Liebe noch nicht gekommen sind, die Frage hervorruft, ob dies Bestimmte jetzt nicht werden solle.

Der Werth der Jugendfreundschaft scheint durch die Betrachtung sich zu vermindern, daß sie häufig von kurzer Dauer ist. Es ist nicht zu leugnen, daß, weil die dauernde Lebensanschauung und Gesinnung erst dem Manne als reife Frucht der gesammten Entwicklung des jugendlichen Alters zufällt und meistens nur in der Hitze herber Lebenserfahrungen reifen kann, der Mann sich oft mit den schwärmerischsten Freunden seiner Jugend auf ganz verschiedenen Bahnen sieht. Und namentlich wenn die Jugendfreundschaft ohne Bekehrung zu Christus verlaufen war, muß eine Scheidung eintreten, sobald der eine auf diesem Grunde sich gründet, der andere zurückbleibt. Aber dem Zurückbleibenden kann die Freundschaft zu dem, welcher Christum erkannt hat, noch einst die Handhabe werden, bei welcher die Gnade ihn ergreift. Und der zur Erkenntnis Gekommene kann, wenn es einst wirkliche Freundschaft gewesen ist, nicht auf sie als ein Werthloses zurückblicken, sondern wie er überhaupt in der Idealität seines Jugendlebens den Zug des Vaters zum Sohne erblicken muß, so auch in der Freundschaft, in welcher das ideale Leben eine reiche Quelle hatte. Die wechselseitige persönliche Werthschätzung aber kann beide dazu treiben, sich nicht aufzugeben, sondern in Liebe zu ringen, bis sie sich aufs neue in dem gefunden haben, in welchem der Mensch erst zu seinem wahren Werthe kommt. Darum muß sich der, welcher für die Erziehung der Jugend Interesse hat, immer freuen, wenn er irgendwo Jugendfreundschaft in frischer Blüte stehen sieht. Man sagt, sie gedeihe heute nicht mehr wie vor Zeiten. Und es mag wahr sein, daß der oberflächliche, prosaische, industrielle, materielle Geist unsrer Tage eine sehr ungünstige Luft ist für das tiefe, warme, poetische, idealische Leben der Jugendfreundschaft. Doch ist gewiß nicht bloß Verlust auf der Seite unsers Zeitalters. Haben die Jugendfreundschaften abgenommen, die ihre Nahrung besonders aus dem Reiche der Poesie zogen und etwa die Art des Göttinger Hainbunds in sich wieder zu erwecken suchten, so haben wir dafür eine hoffnungsreiche Saat für die Zukunft unsres Volkes in den Jugendfreundschaften gewonnen, die auf Gymnasien, Seminaren, Hochschulen und in Gesellen- und Jünglingsvereinen, um mit dem berühmten Zinzendorf'schen Bundeslied zu reden, „auf Jesu Marter" geschlossen worden sind. Freundschaft und Jugend gehören zusammen. Das lehrt uns nicht bloß die individuelle Lebensführung, sondern auch die Geschichte der Völker, insbesondere des deutschen Volks. Es ist eine sehr bemerkenswerthe Thatsache, daß die jugendlichen, frischen, schöpferischen Zeiten unsers Volks, in denen etwas neues werden wollte, irgend eine Gährung zur Klärung rang, auch reich an Freundschaften der edelsten Art waren. Die geistige Jugendfrische der Männer, in denen das Neue keimkräftig sich regte, fand sich zusammen, ihr Zusammenschluß brachte das Neue zur Gestalt und sie wurden ein Segen für das Volk. Es sei nur an die Kreise erinnert, welche sich um Luther in Wittenberg, um A. H. Francke in Halle sammelten, an die Macht der persönlichen Anziehung „schöner Seelen" in den von Zinzendorf angeregten Gemeinschaften, an den Hainbund unter Klopstocks Patronat, an Schiller und Goethe, an Schleiermacher und die mit ihm verbundenen Männer der Romantik erst und nachher der vaterländischen Erhebung, an den Nachwuchs, den die Begeisterung der Befreiungskriege

hervorgerufen — welcher Beweis der Bedeutung der Freundschaft für das deutsche Geistesleben, welche Ermunterung für alle, die das Leben der Jugend zu leiten haben, ihre Gemeinschaften, sofern sie edlen Gehalt bergen und hohe Ziele sich setzen, mit Liebe anzuschauen und zu fördern! **Wilhelm Baur.**

Friedrich der Große. Abgesehen von der indirecten Bedeutung für Erziehung und Bildung des deutschen Volkes, die Friedrich der Große schon bloß durch seine Heldenthaten und den Geist seiner Regierung gewann, — er wirkte durch sein Vorbild, elektrisirend und stählend auf die ganze Nation, — ist er wichtig geworden theils als Beherrscher eines Landes, in dessen Schulwesen er energisch eingriff, theils durch seine ausgebildeten und bestimmten Ansichten über die verschiedensten Gegenstände der Erziehung und des Unterrichts. In ersterer Hinsicht ist es namentlich das Volksschulwesen, das von Friedrichs Einwirkung bis auf den heutigen Tag die Spuren trägt. Muß man auch Friedrich Wilhelm I. mit Heppe (III. S. 8) als den eigentlichen Vater des Volksschulwesens der preußischen Monarchie bezeichnen, so war es doch Friedrich II., der theils durch Energie und Eifer den Einrichtungen seines Vaters Leben einhauchte, theils dieselben durch so wesentliche Züge vervollständigte, daß man ihn für mindestens gleich wichtig erachten muß. Hiezu kommt noch, daß auf Friedrich den Großen namentlich die Auffassung der Volksschule als einer Staatsanstalt zurückzuführen ist, während dieselbe in ihrem Entstehen rein kirchlicher Natur war (vgl. hierüber d. Art. „Errichtung und Erhaltung der Schulen"). Der Titel des Landrechts über das Schulwesen beginnt mit dem Satze: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates." Und diese Auffassung ist es, von der in den meisten Ländern der Erde spätere Nachahmungen des preußischen Volksschulwesens als von einer selbstverständlichen auszugehen pflegten. Wie eine so gewaltige principielle Umgestaltung nicht nur möglich war, sondern auch fast unmerklich vor sich gehen konnte, ist leicht einzusehen, wenn man die eigenthümliche Doppelstellung evangelischer Fürsten, wie die Reformation sie geschaffen hatte, ins Auge faßt. Offenbar war es das Ideal des christlichen Staates, welches die Protestanten dabei beruhigte, daß die oberste kirchliche Gewalt dem Landesherrn zufiel. Die beiden Stellungen sollten sich durchdringen und in Wahrheit nur eine sein. Allein wie weit blieb die Wirklichkeit hinter diesem Ideale zurück! Die Maximen und Principien des Staatslebens und der Fürstenpolitik blieben wesentlich die alten und so konnte aus der Verschmelzung dieser Gebiete mit dem kirchlichen nur vorübergehend Gutes entstehen. In der Regel und der Gesammtwirkung nach konnte sie nur eine unheilvolle sein und wird es zum mindesten so lange bleiben, als die Staaten nicht auf Umfassung verschieden denkender und glaubender Einwohner verzichten können, so lange überhaupt ihre Substanz die Welt und der Glaube ihrer Angehörigen ein Accidens bleibt, mit andern Worten: so lange nicht der Glaube selbst das staatenbildende Princip ist. Einerlei daher, in welchem Geist und Sinn Friedrich der Große den Staatsbegriff wieder abstracter und seiner wirklichen Erscheinung gemäß faßte: im ganzen konnte die Herstellung der Klarheit und Wahrheit durch Trennung beider Gebiete nur ein Fortschritt für den Staat und ein Segen für die Kirche sein. Das Unglückliche lag hier wie allenthalben in der Inconsequenz. Friedrich, der so deutlich sich dahin aussprach (vgl. die gesammelten Stellen bei Preuß III. 211 ff.), daß der König kein Priester sein solle, vermochte es dennoch nicht, der Kirche eine eigene und freie Verfassung zu geben und begieng, indem er die Volksschule als Staatsanstalt behandelte (was seinem Vater, der den abstracten Staatsbegriff noch nicht hatte, eher zustand), im Grunde eine eclatantere Gebietsverletzung als bei der Eroberung Schlesiens. Und auf der widerspruchslosen Einräumung dieser Besitznahme beruht im Grunde das gegenwärtige Rechtsverhältnis. Man darf sich in dieser Auffassung nicht dadurch irre machen lassen, daß Friedrich der Volksschule ihren religiösen Charakter ließ und weit davon entfernt war, Aufklärung in derselben heimisch machen zu wollen. Hätte er sie nach bischöflichen Principien behandelt, gerade dann wäre es natürlich gewesen, daß er versucht hätte, den Ideen, die er selbst als wahr erkannt hatte, auch

auf diesem Boden Eingang zu verschaffen. Allein er fragte nicht: „Was ist wahr?“ sondern: „Wobei befindet das Volk sich wohl?“ d. h. er wandte politische Grundsätze auf die Behandlung der Volksschule an, und diesem Element der Consequenz ist es wiederum zu danken, daß die Volksschule den äußeren Uebertritt in die Staatsgewalt innerlich so unangetastet bestand. — Die Hauptpuncte, in welchen die Regierung Friedrichs des Großen das Volksschulwesen weiter bildete, sind die Errichtung einer leitenden Behörde für dasselbe und die Erlassung des ersten allgemeinen Landschulreglements. — Friedrich Wilhelm I. hatte bereits in dem Edict von 1716 neben einigen Bestimmungen über Schulbesuch und Lehrstoff für die Ausbildung von Lehrern durch die Vermittlung oder directe Thätigkeit der Pröpste Vorsorge getroffen. Eine Reihe von Verordnungen der folgenden Jahre regelte die Erhaltung der Schulen, die Erwerbsquellen der Lehrer, die Präsentation und Einsetzung derselben u. dgl. m. Die großartig angelegten Waisenhäuser zu Berlin und Potsdam und eine Schenkung von 150,000 Thlr. für die Schulen der Salzburger Vertriebenen bewiesen, was die sparsamste Regierung Europa's für das Schulwesen zu thun im Stande war. Das Jahr 1735 brachte in der Lastadie'schen Stiftung zu Stettin das erste Schullehrerseminar der Monarchie. Im folgenden Jahre erschien für das eigentliche Preußen schon ein Generalschulplan, welcher namentlich die Errichtung und Erhaltung der Schulen mit speciellen Bestimmungen regelte. Im Frühling des Jahres 1738 erschien eine ergänzende Verordnung zu demselben und im Herbst desselben Jahres ein Reglement für die deutschen Privatschulen der Stadt Berlin (Heppe III. S. 20 ff.). So war auf allen Seiten theils vorgearbeitet, theils der Grund gelegt, als Friedrich der Große seine Regierung antrat. Er begann daher mit einer Bestätigung aller in Schulsachen ergangenen Befehle und Reglements durch das Edict vom 13. Oct. 1740. Die Bestrebungen der nächsten Jahre waren hauptsächlich der Durchführung des preußischen Schulplanes gewidmet, wobei Friedrich ein strenges Verfahren gegen die säumigen Adeligen einschlug. Während der Kriegsjahre sodann geschah begreiflicherweise wenig für die Schulen. Allein schon sieben Tage vor dem Abschlusse des Hubertsburger Friedens erließ der König eine Ordre (Heppe III. S. 31 f.), des Inhalts: „daß bei der bald und mit nächstem herzustellenden öffentlichen Ruhe er sein Augenmerk mit darauf gerichtet habe, daß die vorhin und bisher so gar schlecht bestellten Schulen auf dem Lande nach aller Möglichkeit verbessert und solche mit nicht so gar unerfahrenen Leuten weiter besetzt werden müßten. Er sei gesonnen, hiermit zuvörderst den Anfang in den Amtsdörfern der gesammten Kurmark zu machen und wolle, daß zu Schulmeistern darin keine andern als diejenigen genommen würden, welche der K. R. Hecker dazu vorgeschlagen oder wenigstens examinirt und genugsam tüchtig befunden habe, mithin die Beamten mit Bestallung der Dorfschulmeister sich nicht mehr abgeben, sondern diese von der Kammer geschehen sollte.“ Der hiedurch an die Spitze des Volksschulwesens der Kurmark gestellte königl. Rath Hecker (s. d. Art.) war kein anderer als der bekannte Begründer der Berliner Realschule. Schon seit 1748 hatte derselbe in seiner Schule zugleich ein Seminar eingerichtet, in welchem 3—4 junge Leute zunächst für die zur Dreifaltigkeitskirche gehörigen Schulen ausgebildet wurden (Heppe I. S. 61). Dies Seminar wurde bereits durch die Rescripte vom 8. April 1750 und vom 25. September 1752, sowie durch die Circularverordnung vom 1. October 1753 zum Mittelpunct des Volksschulwesens erhoben (Heppe III. S. 31), indem verfügt wurde, daß alle zur Erledigung kommenden königl. Küster- und Schullehrerstellen möglichst mit den Zöglingen desselben besetzt werden sollten. Auch erhielt das Seminar zur Unterhaltung von 12 Seminaristen eine jährliche Unterstützung von 600 Thlr., eine Bewilligung, die um so höher anzuschlagen ist, als es sonst nicht gerade Geldbewilligungen sind, wodurch Friedrich der Große die Schulen zu heben suchte. Kaum hatte der König die Besetzung der Lehrerstellen von der Regierung abhängig gemacht und an ein von einem königl. Rathe vorzunehmendes Examen geknüpft, als er auch schon, wenige Monate nach dem Friedensschlusse, an die Aufstellung einer

alle Theile der Monarchie umfassenden Schulordnung gieng. Während des Sommers 1763 wurde das Generallandschulreglement durch Hecker ausgearbeitet, vom Oberconsistorium begutachtet und endlich am 12. August — das Datum, welches es trägt — von dem Minister von Dankelmann dem Könige eingesandt. Derselbe unterzeichnete es den 23. Septbr. und den 2. Oct. wurde es durch Circularrescript an die Regierungen und Consistorien befördert. (Vielfach abgedruckt; u. a. Rönne I. S. 64 ff.). Im folgenden Jahre wurde unter dem 1. März ein Circular publicirt, welches jährliche Schulvisitationen anordnete und bestimmte Fragen für dieselben vorschrieb (Heppe III. S. 35 ff.). Dieses Bestreben, über den Stand der Schulen beständig unterrichtet zu bleiben, das sich auch noch in der Aufstellung des Schul-Katalogus von 1771, eines Formulars für jährliche Berichte über die Schulen, ausspricht, war mit dem größten Eifer für die Durchführung der einmal erlassenen Verordnungen verbunden. Daß gerade hierin die größten Schwierigkeiten lagen, ist in dem Art. „Errichtung und Erhaltung der Schulen" gezeigt worden. Zur Durchführung des großen Grundsatzes der allgemeinen Wehrpflicht wurde mit vollem Nachdruck die Besetzung der Stellen durch „rechtschaffene Schulmeister" angestrebt und das Winkelschulwesen bekämpft. Noch in seinem Alter beklagte Friedrich den Mangel an guten Lehrern und stellte, unter Widerstreben des Cultusministers, auch Invaliden als Schulmeister an, bei denen vielleicht „die märkischen und pommerschen Jungen die Anfangsgründe der Weisheit wohl ebenso gut gelernt haben werden, als von einem in seinem Gewerbe nicht prosperirenden Handwerker, oder bei einem in literis et moribus verunglückten Studiosus" (Fischer). Merkwürdigerweise fand die Tendenz Friedrichs des Großen, das Schulwesen zur Sache des Staats zu machen, ihren Abschluß erst unter der in so mannigfacher Beziehung entgegengesetzten Regierung seines Nachfolgers, theils durch die 1787 erfolgte, noch vom Minister Zedlitz (Trendelenb. S. 28 f.) herrührende Errichtung einer eigenen Centralbehörde, theils durch den Ausspruch des schon unter Friedrich dem Großen bearbeiteten, aber erst 1794 publicirten Allg. Landrechtes, welches Schulen und Universitäten für Staatsanstalten erklärt (Rönne I. S. 75).

Dieser entscheidenden Bedeutung Friedrichs für die Organisation des Schulwesens gegenüber war seine directe Wirkung auf Geist und Inhalt der Lehrthätigkeit, was die Volksschulen betrifft, weniger bedeutend. Hauptziel des gesammten Unterrichts war ihm, den Geist aufzuklären, da ein verdummtes Volk auch um so störriger und unlenksamer sei. Aus der Humanität, deren Pflicht sich aus der natürlichen Gleichheit aller Bürger ergebe, folge der Grundsatz der Toleranz in religiöser Beziehung. Aber mit der Liebe gegen die ganze Menschheit geht bei dem König Hand in Hand die Liebe zum Vaterlande, als dessen ersten Diener er sich zu betrachten nie aufhört. Durch ihn lernte das deutsche Volk erst, daß es ein Vaterland habe, für welches einzustehen höchste Mannespflicht und Mannesehre sei. Den größten Vortheil zog die Volksschule aus Friedrichs und seiner Minister Principien durch die ihr vergönnte Freiheit der Entwicklung und die achtungsvolle Förderung privater Bestrebungen. Es ist daher kein Zufall, daß es der Staat Friedrichs des Großen war, in welchem die Musterschule des Domherrn von Rochow zu Reckan (s. d. Art.) erblühte und weithin durch ihr Beispiel leuchtete, in welchem zu Nachterstädt der Pfarrer Herbing eine Dorfschule errichtete, aus der ein einflußreiches Volkslehrerinstitut hervorgieng, in dem endlich der Abt von Felbiger (s. d. Art.) durch die Reformation der katholischen Schulen Schlesiens zur Erneuerung des gesammten katholischen Volksschulwesens und zwar nach dessen Grundsatz, daß man die Kinder solle tüchtig machen, nützliche Glieder des Staats, vernünftige Menschen und rechtschaffene Christen zu werden, den Grund legte. Mit diesen und zahlreichen andern Männern setzte sich der eben so edle als unermüdliche v. Zedlitz in Verbindung (Trendelenb. S. 23. Heppe I. S. 71 u. a.), der die für einen Minister so wichtige und doch so seltene Kunst verstand, zu fördern, ohne zu gängeln, und die wahren Lebenselemente, welche stets in der freien Thätigkeit liegen, zur Geltung gelangen zu lassen. Und hierin handelte er ganz im Geiste Friedrichs, der selbst auf dem Gebiete des

höheren Unterrichtes, wo er doch ganz bestimmte und von dem Bestehenden vielfach abweichende Ideale verfolgte, sich drückender und herabwürdigender Maßregeln enthielt, während er das Schulwesen für die unteren und mittleren Stände ganz den im Volke natürlich vorhandenen Richtungen und Strömungen überließ. Aus diesen Strömungen entstand denn auch unter seiner Regierung das Realschulwesen (vgl. d. Art. Realschule), das trotz der großartigen Anlage der Hecker'schen Anstalt, trotz der allgemeinen Gunst, die es allenthalben beim Publicum genoß, damals doch noch nicht bestimmt war, neben den Gymnasien einen eigenthümlichen Weg zur höheren Bildung aufzustellen, sondern lediglich dem Leben und seinen Bedürfnissen in möglichst directer Weise zu dienen. — Es waren die Gymnasien, die Ritterakademien und die Universitäten, in deren Sphäre Friedrich der Große am meisten eigene Gedanken durchzuführen suchte und von den ersteren im Grunde wieder nur die größeren und berühmteren Anstalten: mit einem Worte die Bildungsstätten des Adels und der höheren Beamtenwelt. Auch die häusliche Erziehung und zwar sowohl des weiblichen als des männlichen Geschlechtes in diesen Ständen beschäftigte ihn, namentlich in der zweiten Hälfte seiner Regierung, sehr lebhaft. Er verspottete jene vornehme Jugend, die statt den alten Germanen zu gleichen, sich verweichliche und in Nichtsthuerei vergehe; die Circassier mögen ihre Töchter zu allen Künsten der Coketterie abrichten, um sie desto theurer an den Großherrn zu verkaufen, nicht aber der Adel eines freien und gebildeten Volkes. Ein junges Mädchen möge sich an weiblichen Arbeiten, Musik und Tanz ergetzen; aber vor allem solle man ihren Geist bilden, ihren Verstand an solide Kost gewöhnen, sie im Haushalt unterrichten. Von den Gymnasien vermuthet Preuß (III. S. 118), daß der König sie wohl nicht recht gekannt habe, allein dies geht aus der von ihm erwähnten Stelle der lettre sur l'éducation nicht hervor. Der König nennt einige der größten Gymnasien und bemerkt, daß sie tüchtige Lehrer besitzen und daß der einzige Vorwurf, den man ihnen machen könne, zu einseitige Uebung des Gedächtnisses auf Kosten des Selbstdenkens sei. Man kann nicht annehmen, daß Friedrich auch bei größerer Detailkenntnis und Autopsie, die ihm freilich fehlte, dies Urtheil würde geändert haben*).

*) Wir geben hier die schon Bd. I. S. 257 von uns citirte wichtige Cabinetsordre Friedrichs ihrem ganzen Wortlaute nach wieder. Sie ist zuerst gedruckt in: Fr. Nicolai, Anekdoten von König Friedrich II., 5 Heft, S. 33—40 (1791), dann unter dem Titel: Schreiben vom 5. Sept. 1779 an den Etats-Minister Freiherrn von Zedlitz in den Oeuvres Vol. XXVII., 3. partie S. 253—257, und lautet:

„Mein lieber Etats-Minister Freiherr von Zedlitz. Da ich gewar geworden, daß bei den Schulanstalten noch viele Fehler sind und daß besonders in den kleinen Schulen die Rhetorik und Logik nur sehr schlecht oder gar nicht gelehrt wird, dieses aber eine vorzügliche und höchst nothwendige Sache ist, die ein jeder Mensch in jedem Stande wissen muß und das erste Fundament bei Erziehung junger Leute sein soll. Denn wer zum besten räsonniret, wird immer weiter kommen als einer, der falsche Conséquences ziehet; so habe Euch hierdurch Meine eigentliche Willensmeinung dahin bekannt machen wollen. Wegen der Rhetorik ist der Quintilien, der muß verdeutschet und darnach in allen Schulen informiret werden; sie müssen die jungen Leute Traductions und Discours selbst machen lassen, daß sie die Sache recht begreifen, nach der Methode des Quintilien; man kann auch ein Abrégé daraus machen, daß die jungen Leute in den Schulen alles desto leichter lernen; denn wenn sie nachher auf Universitäten sind, so lernen sie davon nichts, wenn sie es aus der Schule nicht schon mit dahin bringen. Zum Unterricht in der Logik ist die beste im Deutschen von Wolff; solche ist wohl ein bischen weitläuftig, aber man kann sie abrégiren lassen. Die ersten Schulen sind immer Schuld daran, wenn die jungen Leute nichts lernen; die Lehrer lassen die jungen Leute nicht selbst arbeiten, sondern sie herum laufen, und halten sie nicht genug zum Lernen an. Lateinisch müssen die jungen Leute auch absolut lernen, davon gehe Ich nicht ab; es muß nur darauf raffiniret werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es den jungen Leuten am leichtesten beizubringen; wenn sie auch Kaufleute werden, oder sich zu was anderm widmen, wie es auf das Genie immer ankommt, so ist ihnen das doch allezeit nützlich und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können. Im Joachimsthal und in den andern großen Schulen muß die Logik durchgehends gründlich gelehret werden, auch in den Schulen der

Denn Weckung des Nachdenkens und der Selbstthätigkeit war so recht eigentlich sein pädagogisches Princip. Er faßte dasselbe schroff und scheute sich nicht hinsichtlich des Stoffes auf manchen Gebieten geradezu Oberflächlichkeit zu fordern, damit nur der Ueberblick, das Urtheil, die Herrschaft des Subjectes über das Object erhalten werde. Und Friedrich vertraute der Erziehung viel, er muthete ihr viel zu. Ihm lag der Gedanke fern, daß man, indem man dem Geist positive Nahrung giebt, die Entwicklung der Selbstthätigkeit großentheils der Natur überlassen dürfe. Friedrich wollte, daß seine Unterthanen räsonniren sollten und er verlangte, daß man es sie lehre; wo möglich bis zum geringsten Bürger und Bauern herab, auf jeden Fall aber in den höheren Ständen. Bei alle dem war er nichts weniger als pädagogischer Formalist. Unsre heutigen Formalisten ordnen den Inhalt der classischen Schriftsteller an directem Werth der Geistesarbeit des genauen grammatischen Verständnisses unter. Um das letztere ist es Friedrich wenig zu thun. Er empfiehlt einen möglichst ausgedehnten Gebrauch von

---

kleinen Städte, damit ein jeder lernt einen vernünftigen Schluß machen in seinen eigenen Sachen; das muß sein. Die Lehrer müßen sich auch mehr Mühe geben mit dem Unterricht der jungen Leute und darauf mehr Fleiß wenden, und mit wahrem Attachement der Sache sich widmen; dafür werden sie bezahlet, und wenn sie das nicht gebührend thun und nicht ordentlich in den Sachen sind, und die jungen Leute negligiren, so muß man ihnen auf die Finger klopfen, daß sie besser attent werden. Die Rhetorik nach dem Quintilian und die Logik nach dem Wolff, aber ein bischen abgekürzet und das Lateinische nach den Auctoribus classicis muß mit den jungen Leuten durchgegangen werden, und so müßen sie unterrichtet werden, und die Lehrer und Professores müßen das Lateinische durchaus wissen, so wie auch das Griechische; das sind die wesentlichsten Stücke mit, daß sie das den jungen Leuten recht gründlich beibringen können und die leichteste Methode ausfindig zu machen wissen. Ihr müßet daher mit der Schulverbesserung in den großen Städten als Königsberg, Stettin, Berlin, Breslau, Magdeburg ꝛc. zuerst anfangen. Auch ist die Elisabeth-Schule zu Breslau, wo gute Leute gezogen werden, die hernach zu Schulmeistern genommen werden können. Bei den kleinen Schulen muß erst angefangen werden, denn da wird der Grund gelegt; die jungen Leute mögen hiernächst auf einen Juristen, Professor, Secretär, oder was es ist, studiren, so müßen sie das alles, auch Lateinisch wissen. Eine gute deutsche Grammatik, die die beste ist, muß auch bei den Schulen gebraucht werden, es sei nun die Gottschedsche, oder eine andre, die zum besten ist.

Von großem Nutzen wird es sein, wenn die jungen Leute so in einem Schulhause beständig beisammen wären, wofür die Eltern was gewisses bezahlten; so würden sie weit mehr lernen, als wenn sie zu Hause sind, wo sie die Eltern nur herum laufen lassen; wie im Joachimsthal, da können sie gut studiren, da sind sie immer bei einander. Die Rhetorik und Logik ist für alle Stände, alle Menschen haben sie gleich nöthig; nur muß die Methode des Unterrichts ein bischen reformiret werden, damit die jungen Leute besser lernen. Und wenn ein Lehrer oder Professor darin sich hervor thut, so muß man dann sehen, wie man dergleichen Lehrer auf eine Art avantagiret, daß sie aufgemuntert und die andern gereizet werden, sich auch zu befleißigen, daß sie nicht so grob sind. Die Auctores classici müßen auch alle ins Deutsche übersetzet werden, damit die jungen Leute eine Idee davon kriegen, was es eigentlich ist; sonsten lernen sie die Worte wohl, aber die Sache nicht. Die guten Auctores müßen vor allen übersetzet werden ins Deutsche, als im Griechischen und Lateinischen der Xenophon, Demosthenes, Sallust, Tacitus, Livius, und vom Cicero alle seine Werke und Schriften, die sind alle sehr gut; desgleichen der Horatius und Virgil, wenn es auch nur in Prosa ist. Im Französischen sind es auch excellente Sachen, die müßen ebenfalls übersetzet werden. Und wenn dann die jungen Leute was gearbeitet haben, so muß das gegen die deutsche Uebersetzung gehalten, und ihnen gewiesen werden, wo sie unrechte Wörter angebracht und gefehlet haben. Gegenwärtig geschiehet der Unterricht nur schlecht, und es wird nicht genug Attention auf die Erziehung in den Schulen gewandt. Drum lernen die Kinder auch nicht viel; die ersten Fundamente sind nicht nutze. Wer zum besten räsonniren kann, wird immer zum weitesten kommen, besser als der, der nur falsche Schlüsse ziehet. Für junge Leute, die beim Commerce gehen wollen, sind so ein Haufen gute Bücher, woraus sie das Commerce einer jeden Nation in der ganzen Welt kennen lernen können; für Leute, die Officiers werden, ist die Historie nöthig; auch für andre Leute, und zwar muß solche gleich zum Anfange gelehret werden, denn es sind Abrégés genug davon da. Anfänglich muß man sie nur kurz unterrichten, und bei den alten Zeiten nicht zu lange sich aufhalten, doch so, daß sie eine Kenntnis von der alten Ge-

Uebersetzungen*) neben den Originalen, damit nur vor allen Dingen ein schneller und klarer Einblick in den Inhalt gewonnen werde. Cicero, Tacitus und ganz besonders Quintilian sind ihm Lehrbücher der Philosophie, der Moral, der Geschichte, der Staatskunst, der Rhetorik. Nach dem schnellen und in der Hauptsache klaren Aufnehmen des Inhalts folgt die Besprechung und Verarbeitung des Stoffes; dann lernen die Schüler „räsonniren" d. h. selbst denken. Am consequentesten hat Friedrich dies System wohl ausgebildet in seiner Instruction für die Direction der Berliner Ritterakademie (Werke IX. S. 77 ff.). Für mehrere Fächer wird in derselben ausdrücklich

---

schichte kriegen. Aber in den neuern Zeiten, da muß man schon etwas genauer damit gehen, damit die jungen Leute solche gründlich kennen lernen, und das gehet auch spielend an. In Ansehung der Geometrie, da sind schon andere Mittel, um ihnen solche zu lehren; und was die Philosophie betrifft, die muß von keinem Geistlichen gelehrt werden, sondern von Weltlichen, sonsten ist es eben so, als wenn ein Jurist einem Officier die Kriegskunst lehren soll; er muß aber alle Systèmes mit den jungen Leuten durchgehen und durchaus keine neue machen. Von der Metaphysik müßen sie auch was durchgehen. Aber vom Griechischen und Lateinischen gehe Ich durchaus nicht ab bei dem Unterrichte in den Schulen. Und die Logik ist das allervernünftigste, denn ein jeder Bauer muß seine Sache überlegen, und wenn ein jeder richtig dächte, das wäre sehr gut. Die Rhetorik muß den jungen Leuten, wie schon gesagt, ebenfalls gründlich beigebracht werden. Man muß auch darauf Acht geben, daß die Kinder fleißig in die Schulen kommen, und wenn das nicht geschieht, muß das den Vätern und Eltern gemeldet werden, daß sie dafür strafen; denn warum schicken sie sonst die Kinder in die Schule, als daß sie was lernen sollen; sonst können sie sie ja nur zu Hause behalten.

Daß die Schulmeister auf dem Lande die Religion und die Moral den jungen Leuten lehren, ist recht gut und müßen sie davon nicht abgehen; damit die Leute bei ihrer Religion hübsch bleiben und nicht zur katholischen übergehen; denn die evangelische Religion ist die beste und weit besser wie die katholische. Darum müßen die Schulmeister sich Mühe geben, daß die Leute Attachement zur Religion behalten, und sie so weit bringen, daß sie nicht stehlen und nicht morden. Diebereien werden indessen nicht aufhören, das liegt in der menschlichen Natur; denn natürlicher Weise ist alles Volk diebisch, auch andere Leute, und solche, die bei den Cassen sind und sonst Gelegenheit dazu haben. Im Lauenburgischen und Bütowschen ist es noch mehr, wie an andern Orten nöthig, die Education der Kinder in eine bessere Ordnung zu bringen, denn da fehlet es noch sehr daran. Im Altenburgischen ist eine sehr gute Erziehung, die Leute sind da alle so ordentlich und vernünftig; wenn man von daher könnte Schulmeister kriegen, die nicht so theuer wären, so würde das sehr gut sein. Ihr werdet sehen, wie das zu machen steht; sonsten ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bischen lesen und schreiben lernen; wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretärs und so was werden, deshalb muß man auf dem platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, daß sie das Nothwendige was zu ihrem Wissen nothwendig ist, lernen, aber auch in der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch da bleiben. Nach dieser Meiner Willensmeinung und Vorschrift werdet Ihr daher bemühet sein, alles in den Schulen besser einzurichten und zu reguliren, damit Meine landesväterliche Intention bestens erreicht wird. Ich bin übrigens Euer wohlaffectionirter König, Friedrich."

Aus der die Uebersetzungen betreffenden Stelle geht übrigens hervor, daß der König sie außer dem im Texte angegebenen Zwecke auch als Correctiv für die eigenen Uebersetzungsübungen der Schüler angesehen wissen wollte. Endlich ist zur Beleuchtung der Ansicht des Königs über das Griechische, dessen Kenntnis er weniger allgemein in Deutschland nennt, als die des Lateinischen (Brief vom 24. Februar 1781, W. W. XXV, 175), folgende Stelle aus einem Briefe an D'Alembert vom 28. Januar 1773 nachzutragen: Il y a encore des érudits; cependant croiriez-vous bien que je suis obligé d'encourager l'étude de la langue grecque, qui, sans les soins que je prends, se perdrait tout à fait. D. Red.

*) Ueber die Art, wie Friedrich der Große sich selbst an französischen Uebersetzungen der Classiker gebildet hatte, den Werth, den er auf ihren pädagogischen Gebrauch legte, und den Einfluß, den er auf das Entstehen guter deutscher Uebersetzungen übte, vgl. Bonnell's Abhandlung in dem Progr. des Friedrich-Werder'schen Gymn. Berl. 1855: „Friedrichs des Großen Verhältnis zu Garve und dessen Uebersetzung der Schrift Cicero's von den Pflichten nebst einer Betrachtung über das Verhalten der Schule gegen die Uebersetzungen der alten Classiker."

angeordnet, daß nach jeder Lehrstunde eine halbe Stunde auf solche Denkübungen zu verwenden sei. Nach der Geschichtstunde soll der Lehrer den Schülern moralische, politische oder philosophische Bemerkungen entlocken: „ce qui sera plus utile pour eux que tout ce qu'ils auront appris." Z. B. über den Aberglauben der Völker: „Croyez vous que Curtius, en sautant dans cet abîme qui s'était formé à Rome, le fit fermer?" Daraus, daß so etwas in unsern Tagen nicht vorkommt, soll der Schüler sehen, daß es eine Fabel ist. Bei Erwähnung des Decius soll über Vaterlandsliebe, bei Cäsar über die Unterdrückung der Freiheit gesprochen werden. „Est-il question des croisades, elles fournissent un beau sujet pour déclamer contre la superstition. Leur raconte-t-on le massacre de la Saint-Barthélemy, on leur inspire de l'horreur pour la fenatisme." — In ähnlicher Weise wird bei der Philosophie verfahren, die Friedrich übrigens nur geschichtlich will vorgetragen haben. Er will nicht, daß den Schülern irgend ein bestimmtes System als das allein richtige eingeprägt werde, obwohl Locke, bei dem der geschichtliche Ueberblick zu endigen hat, vorzüglich eingehend behandelt werden soll, da er allein an der Hand der Erfahrung bleibe und die der menschlichen Vernunft unzugänglichen Abgründe vermeide. Die Disputationen, welche jeder Lehrstunde folgen, sollen unvorbereitet sein, damit die Schüler aufmerken, damit sie an das zu sagende voraus denken und endlich „pour les accoutumer à parler promptement sur toutes les sortes de matières." Man sieht, es ist ein französischer Gedankenkreis, in dem sich Friedrich hier bewegt, und wir dürfen hinzusetzen, der Gedankenkreis der Höfe und der Großen dieser Welt. Dem Jahrhundert gebührt auch sein Theil. Doch war er kein Anhänger des von Rousseau damals laut verkündigten, auch in Deutschland gläubig aufgenommenen Evangeliums von der ursprünglichen Güte der menschlichen Natur, wie wir aus jenem von Kant (W. W. VII., 1, 275) aufbewahrten Gespräch mit dem Aesthetiker Sulze wissen, der jenen Rousseau'schen Grundsatz pries und dem Friedrich, der feine Menschenkenner, die bekannte Antwort gab: Vous ne connaissez pas assez cette maudite race, à laquelle nous appartenons.

Was jedoch Friedrich eigenthümlich angehört, der große Werth, den er auf Selbstthätigkeit und scharfes Denken legt, verräth ebensowohl den genialen Herrscher als sein Eifer für die Erziehung überhaupt den echten Landesvater. Neben den classischen Sprachen empfiehlt er das Studium der deutschen und bedauert, daß Werke wie das Wörterbuch von Adelung nicht ein Jahrhundert vor ihm erschienen seien. Besonders verlangt er Kenntnis in der vaterländischen Geschichte, deren Mangel einem Engländer nicht verziehen würde. Was die Mathematik betrifft, so beklagt er vornehmlich den Mangel an geschickten Lehrern. Am meisten Anstoß könnte man an den Moralprincipien seines dem jungen Adel gewidmeten Dialoges nehmen. Derselbe enthält neben trefflichen Stellen auch sehr Bedenkliches; allein man muß auch hier in's Auge fassen, für welche Kreise er bestimmt war. Der Grundsatz des Catonischen „macte puer" (IX, S. 108 u. f.) war wohl wenigstens kein Anachronismus und das Duell behandelt Friedrich mit Einsicht und Mäßigung, wenn auch nicht mit moralischer Strenge. Friedrich eigenthümlich und mit seinen Grundsätzen in Betreff der intellectuellen Bildung vollkommen harmonirend ist auch der ausdrückliche Befehl, daß die Gouverneure der Ritterakademie ihren Zöglingen lustige Streiche und Eulenspiegeleien nachsehen und nur Schlechtigkeit und vor allen Dingen Trägheit (paresse) strafen sollen. Dies Streben, Gewissenhaftigkeit und rastlose Thätigkeit zu erregen, wo nöthig zu erzwingen, theilte Friedrich ja überhaupt mit seinem in anderer Beziehung so unähnlichen Vater. Es ist zu einem der Grundsteine geworden, auf denen diese mächtigen Baumeister das Gebäude des preußischen Staates errichteten. Daher darf man sich nicht darüber wundern, daß Friedrich der Große auch von den Lehrern erhöhte Thätigkeit forderte. — So war ihm denn natürlich auch die Trägheit der Studenten und vieler Professoren auf den Universitäten, wie aus dem Brief über die Erziehung hervorgeht, ein Greuel; allein hier fand Friedrich für seine liberale Art der Einwirkung einen gar zu zähen Stoff. Es gelang ihm ebensowenig einen andern Ton des Studirens in Aufnahme zu bringen, als etwa das

Leibnitz'sche System durch Locke zu verdrängen. Was er großes für die Universitäten that, ist alles in dem einzigen Worte enthalten: Schutz der Lehrfreiheit. Dieser Schutz wirkte bei allen Misgriffen im Einzelnen (über Bahrdt vgl. Trendelenb. S. 11) belebend auf alle Facultäten. Es regte sich ein kühnerer, freierer Geist und mit ihm neue Schöpfungen, die zum Theil erst unter den folgenden Regierungen zur Reife kamen. — Quellen: Oeuvres de Frédéric le Grand, Berlin 1848; bes. Bd. IX, worin: Instruction au major Borcke (betr. d. Erzieh. des Thronfolgers); Instr. pour la direction de l'académie des nobles à Berlin; Lettre sur l'éducation; Dialogue de morale à l'usage de la jeune noblesse. — Preuß, Friedrich der Große. Berlin 1832—1834, 4 Bde., zu jedem ein Urkundenbuch. — Preuß, Friedrich der Große als Schriftsteller, Berlin 1837, nebst Ergänzungsheft 1838. — Brunn, Lebensbeschr. Meierotto's. Berlin 1809. — Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens, Gotha 1858 u. f. — Fast ganz gehört hierher: Trendelenburg, Friedrich der Große und sein Staatsminister Freiherr von Zedlitz. Eine Skizze aus dem preußischen Unterrichtswesen. Vortr. geh. am 27. Jan. 1859 in d. Ak. d. Wissensch. Berlin, Bethge, 1859. — Friedrich der Große und die Volkserziehung. Vortrag von Dr. Fischer. Berlin, Dümmler, 1877. **A. Lange**, erg. von Schmid.

Friedland, s. Trotzendorf.

Fröbel, Friedrich (geb. den 21. April 1782 in Ober-Weißbach im Fürstenthum Rudolstadt, gest. den 21. Juni 1852 in Liebenstein) gehört zu denjenigen Männern in der Geschichte der Pädagogik, deren Bild noch etwas schwankendes hat. Selten sind wohl über einen und denselben Mann und seine Leistungen so völlig entgegengesetzte Urtheile gefällt worden, als über Fröbel. Er hat enthusiastische Freunde und Bewunderer gefunden, aber nicht minder auch solche, die seine Bestrebungen aufs heftigste verunglimpften oder sie wenigstens geringschätzten. Es gab Pädagogen und giebt immer noch solche, die in ihm einen pädagogischen Genius sehen und ihn zu den größten Wohlthätern des Menschengeschlechts rechnen;*) andere dagegen haben ihn für einen Narren und Phantasten erklärt. Das Härteste, was ihn in dieser Hinsicht getroffen hat, ist wohl das Verbot seiner Kindergärten in dem preußischen Staate durch den Cultusminister von Raumer.**) Man wird nicht leugnen können, daß Fröbel selbst durch seine Schriften die Veranlassung zu manchen Misverständnissen und zu mancher Missachtung seiner Tendenzen gegeben hat und daß das Urtheil über ihn wesentlich anders lauten muß, wenn man es bloß aus dem Studium seiner hinterlassenen Schriften geschöpft oder wenn man ihn auch selbst in seiner Persönlichkeit und unmittelbaren Wirksamkeit beobachtet hat. Der Unterzeichnete hat mehrere Wochen mit Fröbel zusammengelebt und hat durch Beobachtung seines Wesens und Wirkens ein so lebendiges Interesse für ihn gewonnen, wie solches aus keiner seiner Schriften zu erlangen gewesen wäre. Man fühlt es allerdings auch seinen Schriften ab, daß der Mann von einer großen Idee durchdrungen ist und für sie lebt und webt; auch stellt er diese Idee in den verschiedenartigsten Worten und Wendungen dar; aber es fehlt seiner Darstellung an fester Bestimmtheit und fortschreitender Entwicklung. Vernunft und Gefühl arbeiteten mächtig in dem Manne, aber es fehlte ihm in einem hohen Maße der unterscheidende Verstand, der die Bestimmungen aus einander hält und der centralen Einheit der Idee erst eine Peripherie giebt. Man kann sich daher beim Lesen seiner Schriften oft des Gefühls nicht erwehren, als komme er nicht von der Stelle, und wieder als schieße er häufig über das Ziel hinaus und müße in der praktischen Anwendung seiner Gedanken fehl greifen. Diese Mängel seiner schriftlichen Darstellung vergaß man aber, wenn man

*) Vgl. Friedrich Fröbel; ein Wort der Erinnerung von Heinrich Hoffmann. Hamburg 1852.

**) Min. Resc. v. 7. Aug. 1851. „Wie aus der Brochüre: Hochschulen für Mädchen und Kindergärten ꝛc. von Karl Fröbel erhellt, bilden die Kindergärten einen Theil des Fröbel'schen socialistischen Systems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist. Schulen ꝛc., welche nach Fröbel'schen oder ähnlichen Grundsätzen errichtet werden sollen, können daher nicht geduldet werden." (Rönne, Das Unterrichtswesen des pr. Staats I. S. 866).

mit ihm persönlich zusammentraf, wohlwollend und thätig auf ihn eingieng und durch Fragen, Einwendungen und Zweifel ihn nöthigte, aus sich herauszugehen und sich dem Bewußtsein des anderen zu accommodiren. Der Unterzeichnete hatte bis zum Jahre 1841, wo er zufällig nach dem lieblichen Blankenburg im Thüringer Walde kam, noch nichts von Fröbel und seinen Bestrebungen gehört, denn seine Schriften hatten aus den oben angeführten Gründen wenig Verbreitung und Anerkennung gefunden. Fröbel lebte damals gerade in Blankenburg und hatte dort seinen ersten Kindergarten etablirt. Es gehörte zu seinen Eigenthümlichkeiten, jedem, der ihm begegnete und nur irgend ein Interesse für seine Gedanken zeigte, sein Herz und seinen Geist gewißermaßen auszuschütten; ja er machte förmlich Jagd auf die Menschen, um seine Ideen gleichsam als Samenkörner in empfängliche Gemüther einzustreuen, und er gab sich oft allzu großen Hoffnungen auf die bleibenden Wirkungen seiner Gespräche hin. Kaum war ich daher mit einem Freunde in Blankenburg angekommen, so fand sich auch bald der lange, hagere und elastische Mann bei uns ein, legte ehe wirs uns recht versahen, einen großen Theil seiner Spielapparate auf unsere Schränke und fand sich unermüdet jeden Tag zu der Stunde, wo er uns zu Hause wußte, bei uns ein, um uns die Idee seiner Kindergärten zu entwickeln. Vieles in seinen Gedanken war mir damals nicht klar, manches schien mir sogar bedenklich oder unpraktisch, namentlich konnte ich die symbolische Anwendung, die er von dem Naturleben machte, um das Geistesleben zu ergründen, häufig nur als eine geistreiche Spielerei betrachten; aber das ganze Wesen und Streben des Mannes wurde uns sehr werth und ist es geblieben. Der lebendige Sinn für das Allgemeine und Ideale, der aus jedem seiner Worte hervorleuchtete, sein unendlicher Enthusiasmus für Menschenerziehung und Menschenglück, seine Bereitwilligkeit, für seine Ideen jedes Opfer zu bringen, die ewig sprudelnde Quelle von Gedanken und Worten, die aus seinem Enthusiasmus für das Ideale entsprang, machten Fröbel zu einer ungewöhnlichen Erscheinung, die jeden unbefangenen und wohlwollenden Beobachter fesseln, erfrischen und für das Gute begeistern konnte. Wenn man das Wesen des Deutschen als Idealismus bezeichnet, so war Fröbel durch und durch ein Deutscher und eine Erscheinung wie Fröbel würde auch kein anderes Volk der Erde hervorbringen können. Fröbel hatte selbst eine sehr hohe Idee von unserem deutschen Volke. Er nennt das deutsche Volk in einer seiner Schriften ein Stammvolk, ein Urvolk, ein frommes Volk, ein tief und allseitig denkendes Volk, ein Volk mit Bürgersinn, ein gründliches, ein genügsames, ein echt christliches und wahrhaft geschichtliches Volk und er selbst bemühte sich, selbst ein Ausdruck dieses bewunderten Volkes zu sein und jeden, mit dem er in Berührung kam, mit dem Geiste dieses Volkes in lebendige Berührung zu bringen.

So viel über die persönliche Erscheinung Fröbels. Wichtiger für unseren Zweck ist es aber, nach der eigenthümlichen Bestimmtheit der Idee zu fragen, die Fröbeln durchdrang und die er in die deutsche Erziehung einzuführen bestrebt war. Gewöhnlich identificirt man das Bestreben Fröbels mit der Einführung der von ihm benannten Kindergärten. Die Kindergärten sind aber nur eine sehr beschränkte Anwendung seiner allgemeinen Erziehungsidee. Fröbel kam erst etwa um das Jahr 1840 auf den Gedanken seiner Kindergärten, indem er in ihnen seine allgemeine Erziehungsidee auf das erste Kindesalter in Anwendung brachte, In seinen früheren Schriften und praktischen Unternehmungen ist von den Kindergärten noch kaum die Rede, sondern sein Bestreben ist noch ein ganz allgemeines und gieng dahin, das gesammte deutsche Erziehungswesen auf einer neuen Grundlage zu organisiren. Diese Grundlage bezeichnet er nach verschiedenen Seiten hin in den vielen Brochüren und Schriften, auch Journalartikeln, die etwa vom Jahre 1820 an von ihm veröffentlicht wurden, und soll davon gleich näher die Rede sein. Andrerseits ist nicht zu leugnen, daß die Kindergärten Fröbels Namen zu erhalten vorzugsweise im Stande sind. Mit den Elementen der ersten kindlichen Erziehung war er gründlich bekannt, während ihm zur gründlichen Erkenntnis und Durchführung der weiter folgenden Bildung der späteren Lebensalter, wie sie z. B. auf den Gymnasien und den Universitäten gegeben werden soll, die nöthigen Kenntnisse und Erfahrungen

fehlten; besonders war er mit dem classischen Alterthum und der historischen Entwicklung der Menschheit wenig bekannt. Seine eigene Jugenderziehung war eine mangelhafte. Bis zu seinem 10. Jahre besuchte er gar keine Schule und von dem 10. bis zum 14. Jahre eine Bürgerschule; in ein Gymnasium ist er gar nicht gekommen. Erst später, als ihm nach scheinbar planlosem Hin- und Herirren in den verschiedensten Berufsarten seine Bestimmung zum Lehrer aufgegangen war, studirte er methodisch die Naturwissenschaften in Göttingen und in Berlin (1810 und 1811), weil er das Entwicklungsgesetz des Naturlebens mit dem Entwicklungsgesetz des Geisteslebens für identisch hielt und der Ansicht war, daß ein Pädagog das Naturleben aufs gründlichste kennen müße. *)

Der Hauptbegriff, der sich durch alle Schriften Fröbels hindurchzieht, ist der Begriff des Lebens und seiner Organisation und Entwicklung: Die Kategorie des Lebens ist eben so sehr eine Kategorie der Natur, als des Geistes des Menschen: ja selbst die Gottheit kann man als Leben bezeichnen. Der Begriff des Lebens offenbart sich aber in der Natur am mannigfaltigsten oder wenigstens am anschaulichsten und daher kann selbst ein Mensch von niedrigerer Bildung am leichtesten aus der Beobachtung der Natur eine Vorstellung von der Idee des Lebens gewinnen. Die Formel, in welcher nun Fröbel am häufigsten den Begriff des Lebens faßt, ist die Einheit in der Mannigfaltigkeit von Einzelnheiten. Der lebendige Bau bildet ein Ganzes von vielen Theilen oder Einzelnheiten, die sich aufs bestimmteste von einander unterscheiden und so eine reiche Mannigfaltigkeit bilden, aber eben so sehr von einer inneren Einheit zusammengehalten werden, die ihr Wesen in der Mannigfaltigkeit kund giebt, ohne sich darin zu verlieren. Die Einheit ist das Ursprüngliche des Lebens, der Quell- und Haltpunct des Ganzen, sie treibt die Mannigfaltigkeit von Einzelnheiten aus sich heraus und giebt sich in ihnen eine entsprechende Gestalt, wie umgekehrt jedes einzelne Glied des Organismus gleichsam ein Strahl ist, in dem man die innere Einheit der allgemeinen Lebenssonne erkennen kann. Was ein Ding entwickeln soll, das muß seinem Wesen nach in ihm liegen und soll ein Ding seine Einheit vollkommen entwickeln, so muß es eben alle seine Mannigfaltigkeit, die in ihm liegt, aus sich entwickeln. Je mannigfaltiger, je unbegrenzter in Zeit uud Raum die Einzelnheiten sind, in welchen eine Einheit heraustritt, um so vollendeter und erschöpfender wird diese dargestellte Mannigfaltigkeit das Wesen der darstellenden Einheit aussprechen. Jeder einzelne Mensch, aber auch jedes einzelne Volk, ja zuletzt selbst die Menschheit ist eine solche innere Einheit, die sich eben so in räumlicher Organisation als in zeitlicher Entwicklung in entsprechender Mannigfaltigkeit herausstellen und darlegen soll. Die unsichtbare und über alle Mannigfaltigkeit und Einzelnheit übergreifende Einheit ist das Göttliche oder das von Gott Gesetzte und Bedingte in den Dingen und in den Personen. Die Einheit, die also z. B. jeder einzelne Mensch als das in einer unendlich reichhaltigen Mannigfaltigkeit von Existenzformen und Entwicklungsstufen räumlich und zeitlich realisiren soll, ist von Gott gegeben, und bedingt, ist ein Punct in der unendlichen Offenbarung Gottes und greift in die Sphäre des göttlichen Wesens ein. Da es nun in der Erziehung darauf ankommt, die in dem Menschen liegende ewige Einheit zu einer sie vollkommen darstellenden Mannigfaltigkeit zu entwickeln, so hat alle Erziehung ihrem tiefsten Grunde nach einen religiösen Charakter; diejenigen also, welche Fröbeln die Religion absprechen, verstehen unter der Religion ohne Zweifel eine bestimmte Confession; vielmehr aber war Fröbel ein tief religiöser Mensch, wenn auch in seinem Gottesbegriff die Immanenz entschiedener hervortritt als die Transscendenz, und in seinem Erziehungssystem ist die Religion eben-

*) Eine ausführliche Lebensbeschreibung Fröbels existirt noch nicht. Die wichtigsten Notizen zu einer solchen findet man in Diesterwegs Jahrbuch vom Jahre 1851, ferner in einer Schrift von Dr. Kühne: Fröbels Tod und Fortbestand seiner Lehre; endlich in einer Schrift von Wichard Lange: Zum Verständnisse Friedrich Fröbels. Hamburg 1850. Besonders bemerkenswerth in Fröbels Leben ist sein zweijähriger Aufenthalt bei Pestalozzi in Ifferten, wo seine pädagogischen Ideen zur Reife kamen.

so der Ausgangspunct als das Ziel. Unsere Erziehung, sagt Fröbel an einer Stelle, nimmt den inneren Menschen zuerst und ganz in Anspruch; sie gründet ihren gesammten Entwicklungs- und Ausbildungsgang auf dieses Innere (die Einheit), dieses Geistige des Menschen und dessen Gesetze. Diese Gesetze sind es einzig, nach welchen wir den Menschen erziehen, also nicht willkürliche, nicht gemachte, sondern nothwendige, ewige. — Wie wir nun unsere Erziehung und unsern Unterricht an das Geistige im Menschen, an das Wesen desselben und dessen Grundverhältnis zu Gott knüpfen und binden, so binden und knüpfen wir wieder jedes einzelnen Zöglings Erziehung an seine geistige Natur; so daß wir also eines jeden Wesen, Anlagen und Talenten und eines jeden Charakter, nach der reinen Quelle desselben, ihre Entwicklung und Ausbildung zu geben uns bemühen. Hierdurch sind wir überzeugt die Uebereinstimmung der allseitigen Ausbildung des Menschen mit den Forderungen der Außenwelt und des Lebens, mit denen der häuslichen und bürgerlichen, der menschlichen und göttlichen Verhältnisse zu erreichen, zu deren Aufsuchung der Mensch mit so unwiderstehlicher Gewalt hingetrieben wird. Darum folgen wir stufenweise der Entwicklung des Menschen von dem fast noch instinctartigen Triebe an durch die Empfindung und das Gefühl hindurch bis zum Bewußtsein und Willen hinauf, und bemühen uns, dem Zöglinge auf jeder dieser Stufen nur das zu geben, was er auf derselben ertragen, verstehen und verarbeiten kann, was ihm aber zugleich wieder ein Leiter zur nächsthöheren Stufe der Entwicklung und Ausbildung wird. So verwahren wir ihn vor jeder Halb- und Ueberbildung, und er tritt so von unten herauf gebildet, einig mit Gott, mit sich und der Welt, in den Beruf und Stand, welchen er seinem Innern gemäß wählt, oder der ihm seinem Innern gemäß gegeben wird. — So allseitig und nach den Forderungen seines Innern ausgebildet ist unserem Zöglinge alles, was er kann und weiß, aus seinem Innern gleichsam hervorgewachsen. Daher wird er auch alles Wissen und Können nicht allein überall zweckmäßig anwenden, sondern er trägt auch die Mittel zur eigenen weiteren Ausbildung und Vervollkommnung desselben in sich; es ist nicht todtes Angelerntes, sondern lebendig aus dem Innern Entwickeltes, was also auch, wie sein Wesen, das Wesen der Menschheit, von Stufe zu Stufe der Vollkommenheit entgegenschreitet."

Gewiß schöne und wahre Worte, in denen die naturgemäße Entwicklung des von Gott in den Menschen hinein gelegten Wesens als der Zweck der Erziehung bezeichnet wird; aber von solchen allgemeinen Bestimmungen bis zur Anwendung auf bestimmte Verhältnisse und Personen ist noch ein ungeheuer großer Schritt. Je mehr nun Fröbel den Anspruch machte, von seinen allgemeinen Ideen aus das ganze deutsche Erziehungswesen zu reformiren, um so mehr mußte er es für seine Schuldigkeit halten, seine allgemeinen Gedanken für bestimmte Stufen und Kreise zu individualisiren, also die einzelnen Entwicklungsstufen genau zu begrenzen und ihren Zusammenhang nachzuweisen und nicht minder die Mittel und Wege, die der Erzieher auf jedem Puncte anzuwenden hat, um das in dem Zöglinge liegende allgemeine Wesen zu Tage zu fördern, vollständig anzugeben. In der That schrieb Fröbel im Jahre 1826 ein größeres Werk: die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst Bd. I., bis zum begonnenen Knabenalter, Keilhau 1826, welches gewißermaßen als der Vorläufer seiner Kindergärten bezeichnet werden kann. Dagegen hat er über die Erziehung der höheren Lebensalter, also über Volksschulen, Gymnasien, Universitäten u. s. w. nichts geschrieben, was die Sphäre abstracter Allgemeinheit verließe und das Gepräge praktischer Anwendbarkeit an sich trüge. Doch begründete er mit großen Kosten und Opfern aller Art, bei denen sich auch seine erste Gattin, die Tochter des Kriegsraths Hofmeister in Berlin, mit lebendigem Enthusiasmus betheiligte, die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt zu Keilhau, die ein praktisches Abbild von seinen theoretischen Erziehungsideen geben sollte. Ob diese Anstalt in der That ein lebendiger Ausdruck der Ideen Fröbels, die er mit frischer Begeisterung und in hohen, fast allzu hohen Worten durch seine Brochüren verkündete, gewesen sei, läßt sich billigerweise bezweifeln. Zuvor sei bemerkt, daß die Keilhauer Anstalt noch besteht unter dem Directorat des trefflichen Barop, eines Verwandten von Fröbel: aber es

unterliegt keinem Zweifel, daß sie jetzt wesentlich anders und zwar praktischer eingerichtet ist, als ehedem unter Fröbel. Die jetzige Keilhauer Anstalt erstrebt nichts appartes, am wenigsten erhebt sie den Anspruch, als habe sie das deutsche Erziehungswesen erst naturgemäß zu begründen, aber indem sie die hohen Segel, mit denen Fröbel dieselbe in das große Meer des deutschen Erziehungswesens einzuführen suchte, willig aufgegeben hat und bescheidentlich einem deutlich bestimmten Zwecke dient, wirkt sie nur um so segensvoller. In einer ländlich stillen und anmuthigen Umgebung widmen die Lehrer ihre Kräfte einem frohen, frischen, gesunden und strebenden Jugendleben, das getragen von sittlich religiösem, wissenschaftlichem und nationalem Geiste ihre ganze Hingabe in Anspruch nimmt und zugleich ihr Ziel und Lohn ist. Was aber den Zustand dieser Anstalt, so lange Fröbel sie leitete, betrifft, so erhält man aus den Nachrichten, die Fröbel über sie veröffentlicht hat, durchaus keine Anschauung, ob sie ein irgendwie zusammenhängendes organisches Ganzes gewesen sei. Der Haupttheil dieser Nachrichten besteht immer in allgemeinen Gedanken, die meistentheils in einer sehr aphoristischen Form hingestellt werden; dann erst folgen einige und zwar in der Regel höchst dürftige Bemerkungen über die praktische Einrichtung der Anstalt und darunter einzelnes, was sich praktisch gar nicht realisiren läßt. So heißt es unter anderem: „Wir erlauben keinem Zögling zur Erlernung anderer Sprachen überzugehen, bis demselben an der Muttersprache die Anschauung und Erkenntnis des Wesens der Sprache im allgemeinen, der Sprachgesetze, des Sprachgeistes klar und bis zur Festigkeit deutlich geworden ist.“ Wie wäre es denn möglich, einem Zöglinge an der bloßen Muttersprache und ohne verschiedene Sprachen zu vergleichen, das Wesen der Sprache im allgemeinen, der Sprachgesetze und des Sprachgeistes zur klaren und deutlichen Erkenntnis zu bringen! Hoffnungen gelten dem enthusiastischen Fröbel leicht als Erfahrungen; so bemerkt er unter anderem auch, daß es auf seinem Wege möglich werde, den Zögling dahin zu führen, daß er in fast weniger als einem Viertel der bisher auf den Unterricht in den fremden Sprachen verwandten Zeit bis zu einer namhaften (?) Stufe der Fertigkeit und Einsicht in jenen Sprachen gelange. Ich will in dieser Beziehung nur noch anführen, daß die Anstalt im Jahre 1821 noch keinen Unterricht in der Geschichte hatte und als Grund wird von Fröbel angegeben, weil „wir für die Geschichte, als geschlossenen Lehrgegenstand, uns durch Naturwissenschaft, Chronologie u. s. w. noch nicht vorbereitet genug finden, daher werde sie nur gelegentlich berücksichtigt und noch nebensächlich der persönlichen Neigung, dem Privatfleiß überlassen.“

Fröbel zog sich auch bald von der unmittelbaren Leitung der Keilhauer Anstalt zurück und überließ sie seinen Freunden, unter denen außer dem schon angeführten Barop noch besonders Langenthal und der edle, durch und durch gemüthliche Middendorff erwähnt zu werden verdienen. Von 1831 an fanden wir Fröbel in der Schweiz und erst 1836 kehrt er nach Deutschland zurück und wendet sich nun fast ausschließlich der Erziehung der Kinder vor dem schulpflichtigen Alter zu.

Er gieng von der gewiß nicht zu bezweifelnden Voraussetzung aus, daß der Mensch in den ersten Jahren des Lebens bei weitem das Meiste und Wichtigste lernt und den besten Grund zu seinem ganzen geistigen Leben legt, aber gerade in dieser Zeit, wo er der sorgfältigsten Leitung bedürfte, oft am meisten sich selbst überlassen ist und in dem leider! allzu häufigen Falle, wo das Familienleben des Zöglings geistig und sittlich verkümmert ist, meist für das ganze Leben verdorben wird. Es erscheint daher als ein dringendes Bedürfnis, die Pflege und Erziehung der kleinen Kinder nicht dem Zufalle zu überlassen, sondern durch wohl organisirte Anstalten zu leiten. Ist das Familienleben, dem ein Kind angehört, gesund, so sind solche Anstalten allerdings weniger nothwendig; eine edle, gebildete und liebende Mutter weiß in ihrem liebenden Geiste gleichsam instinctartig die Mittel und Wege zu finden, die zur vernünftigen Entwicklung hres Kindes dienen. Aber selbst in diesem Falle ist es für ein Kind immerhin heilsam, wenigstens einige Stunden des Tages in eine solche Kleinkinderanstalt zu gehen, schon

deswegen, um mit vielen seines gleichen zusammenzukommen, in der geistigen Gemeinschaft sich zu bilden und in Verbindung mit vielen manche Spiele und Beschäftigungen vorzunehmen, die zur Ausbildung des kindlichen Geistes ein Wesentliches beitragen und doch nur von einer größeren Anzahl von Kindern vorgenommen werden können. Nimmt man aber nun vollends solche Familien — und diese bilden bei weitem den Mehrtheil — in welchen die Mütter entweder nicht die Zeit haben, um sich einen beträchtlichen Theil des Tags mit den Kindern zu beschäftigen, oder nicht die Fähigkeit und Bildung, um sie in zweckmäßiger Weise zu erziehen; so ergiebt sich für solche geradezu die Nothwendigkeit der Kleinkinderanstalten. Was für ein Segen würde es z. B. für jedes Dorf sein, eine Anstalt der Art zu besitzen, da die Mütter hier wenigstens während des Sommers größtentheils außerhalb des Hauses beschäftigt sind und ihre Kinder entweder sich selbst überlassen, oder doch einer ungenügenden Aufsicht etwa der größeren Geschwister übergeben müßen! Aber auch für Städte, namentlich für größere Städte sind solche Anstalten wieder aus anderen Gründen ein Bedürfnis.*) Dieses Bedürfnis nun sollen die Fröbel'schen Kindergärten befriedigen und Fröbel hat viele Jahre seines Lebens darüber nachgedacht und Versuche aller Art angestellt. Fröbel liebte es, seine Unternehmungen an wichtige historische Gedenktage anzuschließen und wo möglich gleich das ganze deutsche Volk in das Interesse an seiner Sache hereinzuziehen. So fällt denn die erste Stiftung seiner Kindergärten mit dem vierhundertjährigen Jubiläum der Erfindung der Buchdruckerkunst zusammen und sie wird von ihm als ein gemeinsames deutsches Erziehungswerk hingestellt. Insbesondere forderte er die deutschen Mütter und Jungfrauen auf, sich bei dem Unternehmen zu betheiligen und hoffte durch Actien à 10 Thlr. das nationale Werk großartig begründen zu können. Der zu gründende deutsche Kindergarten sollte eigentlich vier Anstalten umfassen: 1) eine Musteranstalt für Kinderpflege; 2) eine Bildungsanstalt für Kinderführer und Kinderführerinnen (sogenannte Kindergärtner und Kindergärtnerinnen); 3) eine Anstalt, welche angemessene Spiele und Spielweisen zu verallgemeinern sucht; 4) eine Anstalt, mit welcher alle in solchem Geiste wirkende Eltern, Mütter, Erzieher und ganz besonders sich bildende Kindergärtner durch ein von ihr herauszugebendes Blatt in lebensvollem Zusammenhange stehen können. Wir beschränken uns hier auf die Hauptsache, auf die Anstalten für Kinderpflege, die denn jetzt auch allein Kindergärten genannt werden. Den Namen: Kindergarten gab übrigens Fröbel diesen Anstalten theils deshalb, weil er es für nothwendig erachtete daß mit demselben ein Garten in Verbindung stände, in dem die Kinder spielen und mit dem Pflanzenleben durch Beobachtung und Pflege derselben bekannt gemacht werden könnten, theils auch wegen einer gewißen Symbolik, nach der Fröbel die Kinder mit den Pflanzen des Gartens verglich. Der erste Kindergarten wurde in Blankenburg bei Rudolstadt begründet. Den Zweck desselben giebt Fröbel in seiner kleinen Schrift: Nachricht und Rechenschaft von dem deutschen Kindergarten, Blankenburg 1843 in folgenden Worten an: „Er soll Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben und den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüth richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinführen." Das adäquate Mittel, um diesen Zweck der Kindergärten zu erreichen, ist das Spiel. Das Kind in diesem Alter arbeitet noch nicht, sondern es spielt; es hat einen unendlichen Drang zu spielen und es kommt daher darauf an, dieser Spiellust eine solche Leitung zu geben, daß durch das Spiel alles zur Entwicklung kommt, was das Kind in sich trägt und was sich zur Entwicklung von selbst hervordrängt. Denn dem Kinde muß keine Gewalt angethan werden in seinen Spielen, sondern es ist ihm nur Anstoß zu geben, das zu thun, was es selbst thun würde, wenn es seinen innern Genius

*) Eine andere Ansicht ist in dem Art. Elementarschule S. 177 ausgesprochen; die eingehende Erörterung muß dem Art. Kleinkinderschule vorbehalten bleiben. D. Red.

recht verstände. Die Kindergärtnerin soll gleichsam der bewußte Genius des spielenden Kindes sein und im wahren Geiste des Kindes die Spiele desselben leiten. Manche sogenannte Fröbel'sche Kindergärten mögen dadurch in Miscredit gekommen sein, daß man die von Fröbel vorgeschlagenen Beschäftigungen und Spiele in äußerlicher Weise erlernen und einüben ließ mit einer gewißen Verstandesreflexion ohne Gemüthstiefe und Gemüthsinnigkeit. Diese entsprechen nicht dem Geiste Fröbels. Um einem Kindergarten heilsam vorzustehen, dazu gehört ein kindlicher, dem Kindesleben nachgehender und sich ihm hingebender, echtreligiöser Sinn voller Liebe und voller Glauben, aber auch voll von Bildung und innerem Leben, um den verschiedensten Kindern möglichst alles zu sein und sie gleichsam wie eine geistige Sonne zu bescheinen und zu beleben. Daher eignet sich zur Leitung von Kindergärten vorzugsweise das gebildete Frauengemüth, da der Mann in der Regel sich zu sehr durch den reflectirenden Verstand und durch eine gewiße Willenshärte bestimmen läßt, um spielenden Kindern alles sein zu können. Fröbels großes Verdienst um die Kindergärten besteht nun besonders darin, daß er die Kinderspiele der sorgfältigsten Betrachtung unterwarf und in der Untersuchung, was die Kinder spielen können und spielen sollen, einen bewundernswürdigen Scharfsinn zeigte. Er gab mehrere Schriften heraus, in denen er seine Ansichten über die Kinderspiele und ihre Leitung veröffentlichte, von denen ich nur bemerke: Ein Ganzes von Spiel- und Beschäftigungskästen für Kindheit und Jugend 1. bis 5. Gabe. Die Spiele sind nach ihm theils Bewegungs- theils geistige Spiele. Jene üben vorzugsweise die Glieder und Sinne, diese die geistigen Anlagen in ihren Anfängen; beide aber greifen auch in einander über und bilden ein Ganzes. Die geistigen Spiele sind besonders folgende: Spiele mit dem Ball, mit der Kugel, dem Würfel und der Walze; Bauspiele mit dem Würfel, der in der verschiedensten Weise getheilt wird. Außerdem läßt Fröbel flechten, falten, ausschneiden, zeichnen und vieles andere. Fröbel sucht und findet in allen diesen Spielen und Beschäftigungen Einheit und Zusammenhang, Bedeutung und Hinweisung auf das spätere Leben. Ganz besonders sinnig erscheinen die Bauspiele, und die Kinder zeigen für diese großes Interesse und bilden sich an denselben sichtlich. Wie Fröbel alle diese Spiele dazu benützt, um die Kinder sich bei denselben aussprechen und im Sprechen sich üben zu lassen, so bringt er auch den Gesang damit in Verbindung. Es wird in den Fröbel'schen Kindergärten alles besprochen und besungen. Fröbel hat für Mütter und Kindergärtnerinnen Mutter- und Koselieder und weiter auch hundert Ballieder herausgegeben, um sie in den Stand zu setzen, die Spiele der Kinder durch Rhythmus und Gesang zu beleben.

Wie Fröbeln schon in seinen früheren pädagogischen Unternehmungen der bereits erwähnte edle Middendorf treulich unterstützte, so förderte dieser auch die Begründung der Kindergärten in jeder Weise. Bei seinem liebevollen und kindlich-sinnigen Wesen war Middendorf vorzugsweise geeignet, Kindergärten zu leiten. Auch schrieb er über dieselben selbst ein Buch, welches er der deutschen Nationalversammlung in Frankfurt zur Würdigung vorlegte: Die Kindergärten. Bedürfnis der Zeit, Grundlage einigender Volkserziehung. Blankenburg bei Rudolstadt, 1848. Fröbel selbst aber gieng in den letzten 12 Jahren seines Lebens ganz auf in Betrachtungen über das Wesen der Kindergärten und in praktischen Versuchen, dieselben ins Leben einzuführen und schied mitten unter diesen Bemühungen mit dem Bewußtsein aus diesem Leben, daß er für das Wohl der Menschheit nach Kräften gearbeitet und die ihm von Gott gewordene Mission redlich erfüllt habe. Die Fröbel'schen Kindergärten enthalten denn auch abgesehen von manchen Tändeleien, die sie bei ihrer ersten Gründung in sich aufnahmen, einen gesunden lebensvollen Kern, der unserer Nation nicht verloren gehen darf, sondern einer kräftigen Fortentwicklung ebenso fähig als würdig ist. In der That bestehen auch jetzt schon eine beträchtliche Zahl von Fröbel'schen Kindergärten und sie mehren sich fort und fort. Am meisten blühen sie gegenwärtig (1860) wie es scheint in Hamburg, indem daselbst nicht bloß 9 Bürgerkindergärten bestehen, sondern im vorigen Jahre auch eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen errichtet worden ist, die von Fröbels

Wittwe geleitet wird; auch werden daselbst regelmäßige, gut geschriebene Jahresberichte herausgegeben, die das größere Publicum von der Organisation und der Fortentwicklung dieser Anstalten in Kenntnis setzen.

Zum Schluß wollen wir noch bemerken, daß in dem Obigen die Lichtseite von Fröbels Bestrebungen und System hervorgehoben ist, und wir glauben damit den Kern und das Wesen des merkwürdigen Mannes dem Leser zur Anschauung gebracht zu haben. Die zeitliche Erscheinungsform, in der Fröbel sein System aufstellte, ist indes nicht frei von wesentlichen Mängeln, die aber, wie uns scheint, nicht in der Idee seines Systems, sondern in einer gewißen Maß- und Taktlosigkeit liegen, womit der enthusiastische Fröbel dieselbe realisirte. Wir erwähnen nur zwei der Mängel, die sich in der Art und Weise finden, wie Fröbel die Kinder in seinen Kindergärten beschäftigte. Fröbel erkannte ganz richtig, daß die kleinen Kinder in ihren Spielen die Beschäftigungen der Erwachsenen nachahmen und das spätere Leben in der Form des Spiels gleichsam vorausnehmen, und er suchte sich daher in den Mittelpunct dieses bewußtlosen Triebes der Kinder hineinzustellen und die Spiele so zu ordnen, daß die Kinder durch das Spiel allmählich in das Leben und seine Gesetze hinübergeführt werden. So richtig nun auch dieses Princip an sich erscheint, so verfährt doch Fröbel in der Ausführung oft zu didaktisch und reflectirt und hebt die Richtung auf das Praktische oft so nackt hervor, daß die kindliche Unmittelbarkeit leicht dadurch gestört werden kann. Die Hauptsache aber ist, daß das Spiel das bleibt, was es ist, nämlich — Spiel und daß dem Kinde seine Freiheit, die es im Spiele hat, in keiner Art verkümmert wird.

Ein zweiter Mangel liegt in den Poetereien, die Fröbel in seinen Schriften zur Benützung für seine Kindergärten mitgetheilt hat. Er ist darin gewiß in seinem vollen Rechte, wenn er die Poesie als ein wesentliches Mittel zur Erziehung des Kindes betrachtet und als solches benutzen will. Ist doch das kindliche Alter gewißermaßen selbst ein poetisches Alter und gewiß jeder verständige Erzieher hat die Erfahrung gemacht, daß angemessene Poesien auf Kinder die heilsamsten Wirkungen ausüben, wie denn z. B. die Speckter'schen Fabeln ein wichtiges Erziehungsmittel für die deutsche Kinderwelt geworden sind. Aber, was den Kindern geboten wird, muß auch Poesie sein und nicht wässerige — wenn auch gereimte — Prosa. In dieser Beziehung findet sich aber in Fröbels Schriften vieles unpassende, ja selbst vieles abgeschmackte. Wer sich davon überzeugen will, mag nur die Mutter- und Koselieder lesen, die Fröbel mit Randzeichnungen, einem erklärenden Texte und einer Musikbeilage von Robert Kohl herausgegeben hat. Es sind darin viele leere Reimereien enthalten, freilich auch manches, was ein Erzieher recht gut wird benützen können. Wer Fröbeln unter einer Schaar kleiner Kinder thätig gesehen hat mit seiner vollen Freundlichkeit, Lebendigkeit und Kindlichkeit, der weiß auch, daß auch viele Reimereien, die er extemporirte und sang und singen ließ, einen günstigen und belebenden Eindruck machten, da sie aus seiner ganzen Individualität kamen und durch den Geist der Liebe getragen wurden; aber für sich genommen sind und bleiben es leere Reimereien und ein anderer kann sie nicht gebrauchen. So könnten noch manche Mängel in der Art und Weise, wie Fröbel seine Idee zu verwirklichen suchte, angegeben werden, aber trotz alledem sagen wir: Ehre dem Manne, der eine an sich wahre und fruchtbare Idee ergriff und so durch und durch von ihr ergriffen war, daß er ihr, wie selten einer, Vermögen, Kraft und Leben willig und freudig zum Opfer brachte.*)

Deinhardt †.

Frömmigkeit. Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes fromm ist soviel als tapfer und steht wahrscheinlich im Zusammenhange mit främen, frommen = machen, vollenden. Ebendahin weist auch der noch jetzt gangbare Gebrauch des Zeitworts „from-

*) Vgl. Hanschmann, Fr. Fröbel, die Entwickelung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Eisenach 1874. Fröbel's ges. pädagog. Schriften. Herausgegeben v. W. Lange. 2. Abtheilung, Die Pädagogik des Kindergartens. 2. Aufl. Berlin 1874. 1. Abtheilung in 2. Aufl. erscheint später.

men", welches nicht mit dem Begriff „nützen" erschöpft ist, sondern den Begriff des Heils, der Vollkommenheit einschließt (vgl. 1 Cor. 6, 12, wo Luther das Wort „frommen" für das griechische Wort braucht, das „erbauen" bedeutet). Dieser Ableitung nach hätte man bei Frömmigkeit den Begriff der persönlichen Vollkommenheit ins Auge zu fassen, wie derselbe nach dem sonstigen Entwicklungsgesetze der Sprache von dem mehr leiblichen und seelischen auf das geistige und insbesondere auf das geistliche Gebiet übertragen worden ist. Damit stimmt im wesentlichen auch der Gebrauch des Wortes überein, wie er seit der lutherischen Bibelübersetzung sich festgestellt hat. Auf Gott angewendet (5 Mos. 32, 4, Ps. 25, 8. 92, 16 ꝛc.) drückt es die vollkommene Güte und Reinheit seiner Gesinnung gegen die Menschen aus, wird aber in der jetzigen Sprache gewöhnlich nicht mehr so gebraucht; um so häufiger steht es von Menschen in ihrem Verhalten zu Gott. Im allgemeinen liegt darin der Begriff einer zu ihrem höchsten Ziele gelangten sittlichen Veredlung des Menschen, bei welcher die innige Verbindung des Geistes mit Gott durch das ganze Leben hindurchscheint und sich als der eigentliche Quell jener persönlichen Vollendung zu erkennen giebt. Daß der Begriff einer sittlichen Veredlung damit verbunden werden muß, ersieht man auch aus der sonst seltenen Anwendung des Wortes auf solche Thiere, die mit dem Menschen in näherer Beziehung stehen und gleichsam etwas von seinen edleren Charaktereigenschaften annehmen. Denn man nennt ein Pferd fromm, wenn es die natürliche Wildheit abgelegt hat und die menschliche Leitung ihm gewißermaßen zum Bedürfnisse geworden ist. Daß der Verkehr mit Gott die Ursache jener sittlichen Vollendung sein muß, ergiebt sich aus dem Gegensatze ähnlicher Begriffe, wie Gottesfurcht, Gerechtigkeit, Rechtschaffenheit, Heiligkeit. Denn in der Gottesfurcht erscheint der Mensch gleichfalls als ein sittlich vollendeter, aber mit dem wesentlichen Merkmale der Scheu vor der Majestät Gottes als des allsehenden und gerechten Richters. Sie zeigt den Menschen also mehr von der Seite des unermeßlichen Unterschiedes zwischen Gott und ihm. Die Gerechtigkeit, im biblischen Sinne (im gewöhnlichen Ausdrucke: Rechtschaffenheit), legt an den Menschen den Maßstab des göttlichen Gesetzes, faßt ihn also nicht sowohl in seinem Verhältnisse zu Gott, als vielmehr zu der von Gott gegebenen Idee seiner selbst, während die Heiligkeit ihn in dem höchsten Lichte der Gottähnlichkeit darstellt, aber von der persönlichen Stellung gegen Gott selbst absieht. Mit letzteren beiden hat die Frömmigkeit also den Begriff der sittlichen Vollendung gemein; der ersteren aber, der Gottesfurcht, steht sie darin näher, daß sie wie diese die Gesinnung bezeichnet, welche der Mensch gegen Gott hegt. Sie gehört somit wesentlich dem subjectiven Leben an und will sagen, daß die objectiven Elemente der Religion, ihre Lehren, Grundsätze und Sitten zur Ueberzeugung, Triebfeder und Gewohnheit des einzelnen Menschen geworden seien. Sie ist also gleichbedeutend mit Religiosität. Das Merkmal der Erregtheit des Gefühls, also der Innigkeit, gehört wesentlich zu ihr, ist aber nicht nothwendig das herrschende Element. Denn da die Frömmigkeit ihrem Begriffe nach alle Seiten des Lebens umfaßt, so muß sie auch je nach der persönlichen Beschaffenheit des Einzelnen bald in der einen, bald in der andern Geistesthätigkeit sich vorzugsweise äußern können. Die vorwiegende Innigkeit des frommen Gefühls gehört vielmehr der Gottseligkeit an. Wir würden demnach die Frömmigkeit zu bestimmen haben als das zur vollkommenen persönlichen Gesinnung gewordene Gottesleben.

Zum Wesen der Frömmigkeit gehört nun zunächst das Vorhandensein objectiver göttlicher Elemente, auf welche sich die Frömmigkeit bezieht. Sie setzt eine Offenbarung Gottes voraus und eine in der Menschheit vorhandene Erkenntnis dieser Offenbarung, die auf irgend einem Wege, durch Wort, Schrift, Bild oder Geberde, an den Einzelnen von außen herantritt und ihm den Gegenstand der Frömmigkeit nahe bringt. Nach dem Grade, in welchem das Wesen Gottes in einem bestimmten Kreise des menschlichen Lebens (in einem Volke) erkannt worden ist, bestimmt sich die Art und Weise der Frömmigkeit des einzelnen, diesem Kreise angehörigen Menschen, sofern er nicht vermöge einer besondern Erleuchtung von oben oder wenigstens der Ursprünglichkeit seines eigenen

Wesens über die Höhe seiner Umgebungen sich erheben kann. Es ist auf jeder Stufe der Erkenntnis Gottes Frömmigkeit möglich und nothwendig. Aber nur da, wo das Wesen Gottes vollkommen wahrheitsgemäß erkannt ist, da ist auch die echte Frömmigkeit möglich. Und weil die vollkommene, unbedingt wahre Erkenntnis Gottes nur in Christo, als dem Sohne und wesentlichen Offenbarer Gottes, sich findet, so ist auch nur innerhalb des Christenthums die echte Frömmigkeit möglich. Jede andere Art von Frömmigkeit ist nur eine unentwickelte Stufe derselben, wie z. B. die alttestamentliche, oder ein bald mehr, bald weniger mislungener Versuch, wie die jüdische, im Gegensatze der christlichen, die muhamedanische, heidnische und insbesondere auch diejenige, welche auf dem Wege der sogenannten Naturreligion als eine verwaschene Nachahmung christlicher Frömmigkeit entsteht. So gewiß die Liebe in ihrem Wesen sowohl, als in ihrem Werthe nicht eines und dasselbe ist, ob sie sich Gott oder dem Menschen, einem Thiere oder einem todten Geschöpfe zuwendet, und so gewiß nicht die Stärke des persönlichen Ergriffenseins vorzugsweise den Maßstab dafür abgiebt, ob die Liebe eine echte und wahre sei oder das Gegentheil: so gewiß ist Frömmigkeit nicht zunächst nach dem Ernst und der Wärme der individuellen Gesinnung zu beurtheilen, sondern nach der objectiven Wahrheit und Wesenhaftigkeit ihres Grundes. Mit andern Worten: es ist ein Unterschied zwischen der bloßen frommen Meinung und der wirklichen Frömmigkeit, sonst müßten z. B. Schwärmerei und Bigotterie, wenn sie nur aufrichtig und ernstlich gemeint wären, denselben Werth haben, wie die reinste Art der Gottseligkeit. Das unterscheidende Kennzeichen der wesentlichen Frömmigkeit ist aber darin gelegen, daß sie den Menschen von der Gebundenheit an die Creatur und von der Selbstsucht befreit, ihn also im höchsten Sinne des Wortes sittlich macht, während jene halbwahren Arten der Frömmigkeit stets den Geist zur Creatur zurückführen (z. B. in der Anbetung der Naturherrlichkeit) oder auf einer verfeinerten Selbstsucht ruhen, wobei der Mensch lediglich in dem Genusse seiner erhabenen Empfindungen sich befriedigt findet.

Wenn wir nun das wahre Wesen der Frömmigkeit nur da anerkennen, wo auch eine wahre, reine und vollkommene Gotteserkenntnis sich findet, so ist damit nicht ausgeschlossen, daß die individuelle Frömmigkeit innerhalb einer sonst mangelhaften Gotteserkenntnis einen vergleichsweise höheren Grad erreichen könne, als bei einem andern Individuum, das dem Kreise der reinsten Religion angehört. Denn ebendarum, weil die Frömmigkeit immer wesentlich eine sittliche Vollkommenheit in sich schließt, nur daß dieselbe aus der Gesinnung der Ehrfurcht und Liebe gegen Gott entspringt, so kann sie schon durch das bloße Befolgen des in das Herz der Menschen geschriebenen Sittengesetzes (Röm. 2) und durch die ebenso treue, als innige Benützung der in jeder Religion liegenden ursprünglichen Wahrheiten eine Stärke und Reinheit gewinnen, wie sie demjenigen abgeht, der zwar eine objectiv reinere Erkenntnis besitzt, aber innerlich von derselben nicht durchdrungen ist. Nur ist eine solche individuelle Erscheinung, wie überhaupt schon eine seltene, so auch insbesondere immer als eine individuelle Ueberwindung der Schranken anzusehen, welche dem Einzelnen durch die Gotteserkenntnis seiner Zeit und seines Geschlechtes gezogen sind. (Wir erinnern an Lessings Nathan. D. Red.)

Den objectiven Bedingungen der Frömmigkeit entsprechen die subjectiven, voran das, was man als Naturanlage zur Frömmigkeit bezeichnen kann. So sehr es nämlich mit den gewöhnlichen Begriffen streitet, so läßt es sich doch aus der Erfahrung nachweisen, daß das eine Kind von Geburt an schon einen bestimmten, oft sehr mächtigen Zug zu allem dem hat, was zur Erzeugung der Frömmigkeit dient, während bei dem andern entgegengesetzte Neigungen sich kundgeben oder wenigstens durchaus kein positiver Trieb derart sich entdecken läßt. Beispiele davon giebt es auch in der Geschichte berühmter Männer. Das von Zinzendorf, der schon in seinem 6. Jahre Briefe an den Heiland schrieb und sie durch das Fenster warf, damit Jesus sie aufhebe, ist eines der bekanntesten. Aber diese Thatsache beschränkt sich keineswegs auf die einzelnen Menschen, auch die Nationen zeigen eine solche Verschiedenheit der Anlage zur Frömmigkeit. Denn es ist nicht zufällig, daß gerade von den semitischen Stämmen der

Juden und Araber die beiden religiösen Bewegungen ausgegangen sind, welche, obwohl in höchst verschiedenem Sinne, einen so gewaltigen Einfluß auf die Welt ausgeübt haben. Neben manchen andern Factoren ist es ohne Zweifel auch die geographische Beschaffenheit der betreffenden Länder, welche eine gewiße natürliche Neigung zu dem, was einfach und großartig zugleich ist, und insbesondere zur Beschäftigung mit dem Ueberweltlichen mit sich bringt, ein Umstand, an welchen die göttliche Vorsehung bei Erwählung des jüdischen Volkes anknüpfte. Mit der Anerkennung dieser Thatsache ist nicht gesagt, daß derjenige Mensch oder dasjenige Volk, welche eine solche Anlage zur Frömmigkeit nicht besitzen, an und für sich in diesem Heile verkürzt wären, da die Anlage im Gewissen überall vorhanden ist und durch Ueberwindung natürlicher Hindernisse oft ein höherer Grad der Frömmigkeit erreicht wird, als durch die bloße Ausbildung einer vielen Abwegen ausgesetzten Naturanlage. — Es ist daher weiter darauf Gewicht zu legen, daß die freie Willensthätigkeit zur Naturanlage hinzukommen, beziehungsweise sie ergänzen muß, wenn die Frömmigkeit ihrem eigentlichen Wesen entsprechen soll. Dazu gehört vor allem die Erziehung zur Frömmigkeit, d. h. die leitende Einwirkung eines bereits durch die stetige Richtung auf Gott veredelten Willens auf das Gewissen des Kindes, zu dem Zwecke, die vorhandene Anlage durch Anwendung von Lehre und Beispiel, von Ermunterung und Strafe ins Treiben zu bringen, sie durch Gemeinschaft mit einem kräftigeren Leben zu stärken, wenn sie schwach, und sie von Auswüchsen zu reinigen, wenn sie zu sinnlich kräftig ist. Wesentlich ist bei dieser Aufgabe einerseits die volle evangelische Freiheit in dem Hinwirken auf solche Aeußerungen des Geistes und Gemüthes, welche nur dann einen Werth haben, wenn sie aus freier Selbstbestimmung hervorgehen und genaues Maßhalten in Anwendung der Erbauungsmittel auf eine Seele, die weder viel, noch starke geistliche Speise ertragen kann; andererseits auch die fortgesetzte Uebung der Zucht des Gesetzes gegen alles das, was der Frömmigkeit offenbar widerstrebt und eine Uebertretung der Gebote Gottes in sich schließt. Denn das häufige Misrathen der Kinder frommer Eltern hat in den meisten Fällen seinen Grund darin, daß zuviel Aeußerung der Frömmigkeit gefordert, die Aeußerung der Sünde aber zu wenig, und meist weniger beschränkt wird, als die der natürlichen Triebe zum jugendlichen Lebensgenusse auch unschuldiger Art. Nächstdem wird sich die Erziehung besonders davor zu hüten haben, daß sie nicht einen bestimmten Typus der Frömmigkeit sich vorsetze, der von jedem einzelnen Kinde zu erreichen wäre, da es sich ja nur um die wirkliche Reinheit des Verhältnisses zu Gott handeln kann, die Aeußerungen derselben aber je nach dem Naturell, Temperament, Alter, Geschlecht und Stand der Einzelnen höchst verschieden sein können. Sodann wird es ihre Aufgabe sein, positiv jede besondere Aeußerung der Frömmigkeit zu pflegen, welche in dem einzelnen Kinde etwa zu Tage kommt und bei vorurtheilsloser Betrachtung sich als eine gesunde Regung erweist.

Dies führt uns schließlich dahin, die *besonderen Erscheinungen der Frömmigkeit* und die mannigfaltige Verkehrung derselben noch genauer ins Auge zu fassen. Es versteht sich, daß die *nächste und nothwendigste Darstellung* der Frömmigkeit in solchen Handlungen geschehen muß, welche zur Offenbarung und Belebung der Gottesgemeinschaft als solcher dienen, also in öffentlichem *Gottesdienst*, *Gebet* und sonstiger *Andachtsübung*. Denn als sittliche Eigenschaft strebt die Frömmigkeit nothwendig auch nach Gemeinschaft mit andern im Besitz und Gebrauch der sittlichen Güter, vor allem des höchsten unter ihnen, Gottes. Dagegen dienen ihnen die *sonstigen Aufgaben der Sittlichkeit* zur Probe ihrer Wahrheit und sind als *mittelbare Darstellung* der Frömmigkeit zu betrachten, welche durch die unmittelbaren gereinigt und belebt werden. — Hinsichtlich der Art und Weise sodann, wie jene Thätigkeiten ausgeübt werden, schließt sich die Frömmigkeit zunächst an die Unterschiede in der natürlichen Beschaffenheit und Lage der Individuen an. Die Frömmigkeit ist bei dem einen vorherrschend heiterer Art; die Zuversicht, mit welcher der Mensch die Versöhnung mit Gott in Christo ergriffen und mit welcher er sich sowohl über sein

eigenes Sündenelend, als über das der Welt erheben gelernt hat, macht es ihm möglich, sich einem gewißen unbefangenen Lebensgenusse hinzugeben, der im übrigen seine heilige Schranke an eben dem hat, wodurch er möglich geworden ist. Bei dem andern nimmt sie mehr den Charakter ernster Lebensanschauungen an, so daß der Mensch, ohne darum für sich und in Beziehung auf andere der Freudigkeit gegen Gott zu entbehren, doch mehr unter dem Eindrucke dessen steht, was noch zu erstreben, als dessen, was bereits gewonnen ist. Bei innigen, sinnigen Gemüthern wird die Frömmigkeit mehr durch den über das ganze Leben sich gleichmäßig ausbreitenden Ton der heiligen Liebe zu Gott und Menschen sich zu erkennen geben, bei lebendig erregten mehr durch lebhaften Ausdruck im Wort und begeistertes Ergreifen solcher Werke, in welchen sich die Gesinnung aussprechen kann. Die Lebhaftigkeit der Aeußerungen wird überhaupt mit dem Alter eher abnehmen und einer intensiveren Stärke derselben Platz machen. Dem kindlichen und jugendlichen Alter gehört vorzugsweise die Thätigkeit der frommen Phantasie an, daher die große Empfänglichkeit gesunder kindlicher Seelen für die biblische Geschichte, für die Idee des Engelschutzes u. dgl., die mit möglichster Sorgfalt zu nähren sind. Mit der Entwicklung des Verstandeslebens (um die Zeit, wo das Lernen beginnt) ist es die fromme Wißbegierde, die besondere Aufmerksamkeit erheischt, und die Liebe zum öffentlichen Gottesdienste, die mit Ernst und anhaltend gepflegt werden muß. Im übrigen geht jedes naturgemäß sich entwickelnde Kind durch eine Stufe des Pelagianismus hindurch. Seine Gedanken sind: wenn ich brav bin, fromm bin, fleißig bete und lerne, so komme ich in den Himmel (vgl. Luthers Brief an sein Söhnchen). Dem zarten Alter liegt die tiefere Sündenerkenntnis und das Verständnis der geschenkten Gerechtigkeit im Blute Christi noch ferne. Erst gegen die Unterscheidungsjahre hin entwickelt sich der Sinn auch hiefür.

Von der gesunden Naturanlage zur Frömmigkeit ist die kranke zu unterscheiden, welche in pathologischen Störungen des Gemüths- und Geisteslebens ihre Wurzel hat und durch ungesunde Steigerung oder Herabstimmung desselben die Neigung entweder zur Ueberschwenglichkeit oder zur ängstlichen Gesetzlichkeit hervorruft, wobei für den Erzieher besonders darin eine schwere Aufgabe liegt, die wirklich reinen Elemente solcher Triebe von den krankhaften zu sondern. — Ueberhaupt aber handelt es sich bei diesem Gegenstande der Erziehung sehr darum, daß das Wahre stets vom Falschen unterschieden werde. Denn jeder dieser Richtungen geht auch wieder die besondere Gefahr zur Seite, auszuarten und ein Zerrbild der Frömmigkeit darzustellen. Die mildeste Art solcher Verkehrung ist der Pietismus (im engeren technischen Sinne), d. h. diejenige Richtung der Frömmigkeit, bei welcher das Hauptgewicht darauf gelegt wird, daß das Gottesleben als ein persönlich wirklich gewordenes in den Empfindungen des Einzelnen und deren Ausdrücken erkennbar sei, während man einestheils die Möglichkeit oder die Nothwendigkeit leugnet, innerhalb des Weltlebens die Frömmigkeit darzustellen, anderntheils die Beziehungen zur Welt auf das für die persönliche Existenz Unumgängliche beschränkt, daher insbesondere von den größeren geselligen und politischen Thätigkeiten sich entfernt hält. Bei weiterer Verfolgung dieser einseitigen Richtung entsteht der Separatismus, der selbst von der allgemeinen christlich-kirchlichen Gemeinschaft sich lossagt, um den Gegensatz gegen das mit ihr verbundene schlechthin Weltliche desto entschiedener ausdrücken zu können; nach anderer Seite hin geht der Pietismus in den Quietismus über, wenn der innerliche Besitz und Genuß des Göttlichen gegenüber von der thätigen Frömmigkeit ausschließlich betont wird. Sentimental wird die Frömmigkeit, wenn die zarten Empfindungen über die kräftigen, die wehmüthigen über die freudigen zur Gewohnheit werden; zur Schwärmerei steigert sie sich, wenn die Innigkeit und Lebendigkeit des Gefühls auf Kosten der verständigen, klaren Erkenntnis und der besonnenen Thätigkeit gepflegt wird. Umgekehrt wird die einseitige Pflege der Gotteserkenntnis bei Vernachläßigung der persönlichen Lebendigkeit zur todten Orthodoxie. Wird der Gegensatz zu anderen, wirklich oder vermeintlich unvollkommneren Weisen der Frömmigkeit übertrieben und der objec-

tive Werth einzelner specifischer (unterscheidender) frommer Handlungen überschätzt, so entsteht Bigotterie; zum Fanatismus aber wird die Frömmigkeit, wenn sie in ihrer individuell persönlichen, nationalen oder religionsgemeinschaftlichen Form den Anspruch und Versuch macht, jede andere Art der Frömmigkeit neben sich zu vernichten. Heuchelei, Pharisäismus u. dgl. endlich entstehen aus ihr, wenn die Aeußerungen der Frömmigkeit ohne die entsprechende Gesinnung angestrebt werden.

Der Erzieher hat bei seiner Einwirkung auf das Kind alle diese Abweichungen beständig vor Augen zu behalten und unter Hinweisung auf biblische Beispiele davor zu warnen, vor allen Dingen aber sich selbst zu hüten, daß er nicht durch sein Beispiel das Kind auf einen dieser Abwege verleite. Dr. **Lechler.**

Frohsinn. Heiterkeit. Die Jugend ist von Natur schon aufgelegt zur Freude; die Welt liegt vor ihr noch mit allem Glanz und aller Frische eines Frühlingsmorgens, weil sie ihr das offene Herz und den frischen Sinn entgegenbringt, dem schon das bloße Hören und Sehen eine Lust ist. Ein gesundes, unverdorbenes Kind wird stets auch ein fröhliches Kind sein; durch längeres Unwohlsein oder durch falsche Behandlung kann es mürrisch und verdrießlich werden, aber die Trauer im eigentlichen Sinne kennt es nicht. Diesen natürlichen Frohsinn der Jugend zu erhalten und für die höheren Zwecke des geistig-sittlichen Lebens derart zu befestigen, daß er als Heiterkeit des Gemüths eine bleibende Eigenschaft der Seele werde, ist Aufgabe und Pflicht der Erziehung. Diese hat folgende Puncte wohl im Auge zu behalten:

1) Alles, was die Gesundheit fördert und das leibliche Leben frisch erhält, befördert auch die Heiterkeit des Gemüths. Reinlichkeit, regelmäßiges Luft- und Wasserbad, leichte nahrhafte Kost, Bewegung und angemessene Muskelthätigkeit sind auch Mittel zur Erhaltung des Frohsinns. Dem von Kindheit auf an Mäßigkeit, Ordnung und Reinlichkeit gewöhnten Menschen wird die ganze Welt viel heiterer erscheinen als dem in dieser Hinsicht verwahrlosten; er wird aber auch geneigt sein, seine kleine Welt, seine Wohnung und Umgebung sich möglichst heiter und freundlich zu gestalten.

2) Der Frohsinn wird zwar von sinnlicher Seite her gefördert, entsteht jedoch nur, wo Reizfrische mit Thätigkeitsfrische sich paart, wird daher durch alles gestört und verdorben, was nur den Sinn reizt oder gar überreizt, was bloß auf Genuß abzielt, ohne die innere Selbstthätigkeit anzuregen. Durch Leckerbissen, prächtige Kleider und Spielsachen, durch Kinderbälle u. dgl. wird nur momentane Lust, aber kein Frohsinn erweckt. Ebenso wird die Unbefangenheit und Harmlosigkeit des Gemüths, die zur rechten Kinderfreude gehört, durch Verfrühung geistiger und ästhetischer Genüsse — z. B. durch Romanlectüre — vernichtet. Hingegen sind Tanz als körperliche Uebung und Gesang, an welchem das Kind selber sich betheiligen kann, sinnige Fabeln und Märchen, die von der Jugend selbstthätig reproducirt werden, und lehrreiche ernste und heitere Geschichten, die ihnen die Alten erzählen — Kinder- und Schulfeste, Turnfahrten und kleine Reisen, welche die ganze Seele erfüllen und zur Freithätigkeit erwecken, sehr wirksame Mittel zur Erheiterung des jugendlichen Lebens.

3) Der Turnerspruch: Frisch, frei, fröhlich, fromm! ist das rechte Motto auch zum Capitel über den Frohsinn. Bei der lebhaften Jugend steigert sich wohl mitunter die Fröhlichkeit zu geräuschvoller Lustigkeit; ist aber die Zucht rechter Art, so wird eine Ueberschreitung des Maßes selten und die Ordnung leichter wieder hergestellt sein; denn der Gehorsam, gegründet auf Ehrfurcht und Liebe zu den Erziehenden, wird als unsichtbares Band das Kind auch da halten, wo es sich selbst überlassen ist, und in der Freudigkeit des Gehorsams, die auch dann noch sich bewährt, wenn mitten im Spiel der Ruf zu ernster Beschäftigung erschallt, soll es ganz besonders seine Frömmigkeit zeigen — nicht aber durch Kopfhängerei oder Absonderung von den Spielgenossen.*)

*) Wir haben schon im Art. „Abneigung" (Bd. I. S. 21) auf die Fälle hingewiesen, in denen das Meiden der Kinderspiele auf einem edleren Grunde beruht. Dr. Döderlein in seiner

4) Im Spiele, wo die jugendliche Phantasie sich freithätig und schöpferisch eine Welt gestaltet, findet der Frohsinn seine liebste Bethätigung. Mit der Spielfreiheit würde auch die Spielfreudigkeit unterdrückt. Darum sollen die Erwachsenen jene nicht schmälern, das Spiel fördert die Arbeit, weil es den jugendlichen Geist munter und frisch erhält und das Gleichgewicht in seiner Thätigkeit wieder herstellt. Aber umgekehrt muß auch die Arbeit das Spiel würzen; ohne sie würde es den Reiz verlieren. Darum trage man nicht das Spiel in die Arbeit hinein; auch das Kind schon verlangt nach festbestimmter Thätigkeit und freut sich der größten Anstrengung, wenn sie seine Kräfte nicht übersteigt. Ein tändelnder spielender Unterricht ohne den Ernst der Arbeit würde geradezu den Frohsinn untergraben. Im Ueberwinden von Schwierigkeiten, wo jedes Gelingen das freudige Gefühl erhöhter Kraft*) gewährt und zu neuer Anstrengung treibt, sprudelt eine unversiegbare Freudenquelle. Die Jugend, die nicht arbeiten gelernt hat, wird schwerlich auch recht beten lernen und jenen höheren geistigen Ernst gewinnen, ohne welchen Freude und Fröhlichkeit zu bloß sinnlicher Lustigkeit werden. Daß es unserer Jugend vielfach an der rechten Spiellust und Frohmüthigkeit gebricht, hat gewiß nicht seinen Grund darin, daß wir ihr zu viel Arbeit zumuthen; viel eher darin, daß wir ihre Thätigkeit zu sehr zersplittern und an ruhiger Vertiefung hindern, daß wir ihre Geistesentwicklung verfrühen und sie die Genüsse späterer Altersstufen anticipiren lassen. Die Hast und Unruhe und Disharmonie unseres Gesammtlebens wirkt auch hier ein.

5) Je mehr das Kind an geregelte Beschäftigung und fleißige Arbeit gewöhnt wird, desto seltener werden auch Laune und mürrisches Wesen sich geltend machen, und desto leichter wird es dem Erzieher, Uebellaune und Schmollen zu beseitigen; keinenfalls darf er solchen Stimmungen sich selbst überlassen, sondern er muß sie von der moralischen Seite fassen als Pflichtverletzung, wodurch der Friede und die Harmonie der Umgebung gestört wird, und die Selbstthätigkeit wach rufen, welche die schlechte Laune muthig bekämpft und überwindet. (Vgl. Schreber „Kallipädie" S. 130).

6) Verdrießlichkeit und Trübsinn wirken ansteckend; Kinder folgen dem Beispiele auch hier und stimmen sich auf den Ton ihrer Umgebung. Darum haben Eltern, Lehrer und Erzieher vor allem zu sorgen, daß sie selber sich leiblich und geistig frisch erhalten und die Heiterkeit des Gemüths sich wohl bewahren. Salzmann stellt in seinem „Ameisenbüchlein" als erste Forderung an den Erzieher: Sei gesund! und läßt als zweite folgen: Sei heiter! Der kränkliche Lehrer und Erzieher fühlt seinen Zustand zu sehr im Contrast mit der Lebensfrische und Lebenslust der Jugend, als daß er freudig ihren Bewegungen zu folgen und theilnehmend sie zu leiten vermöchte. Darum sollten Lehrer mindestens der Nahrungssorgen enthoben sein und nicht durch Privatstunden und sonstige Nebenarbeiten in die Nothwendigkeit versetzt werden, sich die frische Lehrkraft für die Schule zu schwächen. Uebrigens thut es leibliches Wohlsein für sich allein auch nicht;

Rede über den jugendlichen Frohsinn (Neue Jahrbücher f. Pädagogik, 1851, 1) hat auch auf diesen Punct Rücksicht genommen, setzt dann aber hinzu: „Inniges Mitleid mit einem Knaben, welcher nur aus Mangel an Lebenskraft vom frohen Kreise seiner Altersgenossen sich zurückzieht und die Einsamkeit oder den Umgang Erwachsener sucht: ganz gegen die Natur, gleichviel ob ein eitles Streben nach Altklugheit zu Grunde liegt oder feige Furcht vor den Genossen, weil ein ungebundener Jugendkreis den Feind nicht schonen will, den Freund nicht schonen darf. Er versäumt eine nothwendige Entwicklung seines Selbst, während sein heiterer, geselliger Mitschüler streitend seine Kräfte übt."

*) Vgl. den Art. „Arbeit" (Bd. I, S. 197). Doch auch zu beherzigen, was Herbart (Umriß päd. Vorlesungen, 2. Aufl. S. 79) bemerkt: „So schädlich ein durchgehends tändelndes Benehmen ist, wenn es einen ernsten und gründlichen Unterricht verdrängt: so nöthig ist es oft in Fällen, wo etwas nicht schwer ist aber schwer scheint, den Lehrling durch ein gewandtes und heiteres, fast spielendes Vorzeigen dessen, was er nachahmen soll, in Gang zu bringen; wogegen unnütze Umständlichkeit und Schwerfälligkeit schon durch die Langeweile, die sie erzeugt, auch das Leichteste misrathen macht."

der Schwerpunct der Heiterkeit liegt in der Freiheit des Gemüths. Die Arbeits- und Berufsfreudigkeit des Lehrers vermag auch körperliche Schwächen zu überwinden; sie ist die erwärmende und belebende Sonne, der sich die Schülerseelen freudig öffnen und in deren Strahl sie mit Lust auch das schwerste Werk vollbringen. Wir dürfen nicht vergessen, daß der Frohsinn einerseits aus dem Gefühl der frei und frisch von Statten gehenden Thätigkeit Leibes und der Seelen entspringt, andrerseits auch wieder zum Hebel wird für eben diese Thätigkeiten, daß die Freudigkeit des Gemüths alle Functionen unseres Organismus lebhafter, elastischer, wirksamer macht.

7) Wie verhält sich der jugendliche Frohsinn zum Ernst des christlichen Lebens? Es giebt zarte fromme Seelen, aber auch starre Rigoristen, die in einer finsteren Lebensansicht befangen in der Jugendlust, weil sie mitunter tobt und lärmt, etwas unstatthaftes wo nicht sündliches erblicken, die auch dem Kinde schon das Sündenbekenntnis und den Bußernst der Erwachsenen zumuthen und sich nur abweisend und verbietend zur heiteren Lebhaftigkeit der Kinder verhalten.*) Diese übersehen ganz, daß sich die Jugend erst in die Welt hineinbilden, in der frohen Hingabe an das gegenständliche Sein den Geist entwickeln und stärken muß, damit er zu jener Kraft gelange, welche sich auch der Welt entgegenzusetzen und sie innerlich zu überwinden vermag. Den Frohsinn der Jugend dämpfen oder gar tilgen wollen, hieße ihre Werdelust hemmen, ihren Lebenssaft verstocken, ihre Federkraft abspannen. Wem die Heiterkeit der Jugend getrübt und vergällt wurde, dessen Gemüth wird für die ganze Lebenszeit etwas schweres und gedrücktes behalten — er ist flügellahm geworden. Jene „unbefangene Glückseligkeit" (vgl. Rothe Ethik. III, S. 700) der Kinderjahre ist ein warmer Lebenshauch, der noch im spätesten Alter sich spüren läßt und sich freundlich mit der Stimmung christlicher Liebe eint, die, obwohl auf tiefstem Ernste ruhend, in ihrem Wesen doch durch und durch heiter ist. **A. W. Grube.**

Frühaufstehen. Die Zeit des Aufstehens am Morgen bedingt die Eintheilung des Tages. Es wurden im vierzehnten Jahrhundert in Paris alle Läden um 4 Uhr geöffnet, jetzt um 7 Uhr. Damals dinirte Frankreichs König um 8 Uhr des Morgens, unter Heinrich VIII. wurde um 7 Uhr gefrühstückt und um 10 das Mittagsmahl gehalten. Jetzt ist in vielen Städten 4, 5 oder 6 Nachmittags die Stunde des Mittagessens und die Morgenstunde beginnt nach 7. Das ganze Geschäfts- und Familienleben verschiebt sich nach der Zeit des Aufstehens. Das Frühaufstehen der Kinder ist durch das der Eltern und deren Lebensweise bedingt. Da die letztere durch Ort und Berufsarbeit u. s. f. bestimmt wird, so ergiebt sich eine große Verschiedenheit der Lebensweisen, wie denn schon ein Unterschied zwischen dem Stadt- und Landleben augenfällig ist. Von dem Berufe und Stand der Eltern ist das Aufstehen zur Tagesarbeit abhängig, und davon wieder das Aufstehen der Kinder. Jedoch ist auch das Alter maßgebend. Ein Kind von 1 Jahre hat viel mehr Schlaf nöthig, als das von 6, 12 oder 16 Jahren. Außerdem ist zu beachten die Körperbeschaffenheit der Kinder selbst, ihre Nahrung, geistige und körperliche Anstrengung. Es läßt sich deshalb keine allgemeine Norm der Schlafzeit aufstellen. — Ziehen wir die Zeit in Betracht, worin die Kinder schulpflichtig werden. Es ist sehr begreiflich, daß Kinder, welche um 4 Uhr aufstehen und vor der Schule 3 Stunden arbeiten, um zehn Uhr schläfrig sind. Es sollte sich also das Frühaufstehen während der Schul- und Studienzeit nach dem Beginn des Unterrichts und der Vorlesungen richten oder umgekehrt. In Städten,

---

*) „Das viele Bußpredigen, das viele Reden von den Sünden der Menschen im allgemeinen giebt nur einen hohläugigen widerlichen Ernst, dem es an Trübheit nicht fehlt, dem aber die Tiefe abgeht, der wohl sauer aber nicht reinigend ist. — Man wolle nicht schon die Kinder die Sünden schmecken lassen, welche sie erst künftig begehen werden, und die vierjährigen Blütenmenschen nicht schon mit dem Herbst bekannt machen, der sie erwartet, nachdem sie vierzig Jahr in der Ehe gelebt haben." W. Harnisch, Frisches und Firnes III. S. 21 ff. vergl. den Art. Frömmigkeit.

worin die meisten Gesellschaften Abends gehalten werden, wird ein guter Theil der Zeit vor Mitternacht, die am zuträglichsten für den Schlaf sein soll, in Gesellschaften zugebracht und infolge dessen ergiebt sich ein spätes Aufstehen, so daß oft am Morgen vor der Geschäfts- und Schulzeit Eile und Uebereilung bemerklich sind.*) Auf dem Lande ist's Regel, mit der Sonne aufzustehen. Für die schulpflichtigen Kinder sollte durch Eltern, Lehrer und Erziehungsrath eine Verständigung darüber stattfinden, daß nicht zu früh vor den Lehrstunden aufgestanden werde, oder daß diese nicht zu lange nachher den Anfang nehmen.

Warum soll man auf Frühaufstehen halten? Es ist ein Stück der nothwendigen körperlichen Abhärtung. Mit 7 Stunden Schlaf soll der Erwachsene genug haben. Das Kind soll mit den Jahren auf dieses Maß verkürzt und deshalb an das Frühaufstehen allmählich gewöhnt werden. Das Kind muß angehalten werden, rasch und schnell munter zu werden und die Sinne zusammen zu haben. So singt denn auch das Volkslied: „Und wird's dann wieder hell, so wecken sie mich schnell. Dann spring ich so munter vom Bettlein herunter. Hab Dank, Gott Vater du, ihr Englein auch dazu!" Nur der nicht über das Maß ausruhende Körper ist zur Arbeit frisch und behend. Ein gesundes Kind, das durch Lernen, Arbeit und Spiel ermüdet ist Abends um 9, kann zwischen 5 und 6 aufstehen. Anders wird es mit schwächlichen Kindern sein; diesen rechne man die Schwachheit des Leibes an und setze zu. Am besten ist es dann, sich mit einem verständigen Arzte zu benehmen. Gewaltsame Nöthigung wäre bei kränklichen Kindern verwerflich.

Viele bedeutende Männer zeigen an ihrem Beispiele, daß eine Menge Zeit durch Frühaufstehen gewonnen und dadurch viel mehr gearbeitet werden kann. Der praktische Engländer wird auch darauf sein „time is money" anwenden, wiewohl in London dadurch, daß man die Arbeitszeit in die Nacht ausdehnt, viel Geld vergeudet wird für Beleuchtung u. s. f.; denn das späte Aufstehen, resp. der späte Anfang der Arbeitszeit vertheuert den Lebensunterhalt. Friedrich II., König von Preußen, schlief nur bis 4 Uhr. Peter der Große von Rußland stand stets vor Tagesanbruch auf nach dem Grundsatze: „Ich mache mein Leben so lang als ich kann und schlafe deshalb so wenig als möglich." Dean Swift sagte, er hätte nie einen Mann zu Größe und Bedeutung kommen sehen, der den Morgen im Bette gelegen. Buffon wie Doddrige bekannten, daß sie ihre großen Arbeiten der durch Frühaufstehen gewonnenen Zeit verdankten. Franklin sprach aus: „Wer spät aufsteht, mag den ganzen Tag laufen, und hat doch Abends die Arbeit nicht eingeholt." Als Arbeitszeit empfiehlt sich die Morgenstunde besonders. Das Sprüchwort: „Morgenstund hat Gold im Mund" bezeugt, welchen großen Werth die Volksweisheit darauf legt. Auch soll nicht bloß das Gesinde früh aufstehen und die Herrschaft lange schlafen, vielmehr muß die Herrschaft selbst darin vorangehen, wie von Glaubrecht neuerdings in der Geschichte vom weißen Spatz mit Humor dargethan wurde. Daß der ausgeruhte Körper in den Morgenstunden zu geistiger Anstrengung am tauglichsten ist, belegen die Aussprüche der genannten Gelehrten und der Römer: **Aurora Musis amica.**

Das Frühaufstehen ist heilsam für den Körper und Geist, gewinnbringend an Zeit und überaus wichtig in moralischer Beziehung. Nichts hat mehr Einfluß die Willenskraft abzustumpfen, Geist und Körper gleichmäßig erschlaffen zu lassen, als das Träumen und Halbwachen in den Frühstunden. Wie viele Stunden sind zur Arbeit gradezu verloren, weil des Morgens im Bette zu lange über das Schicksal nachgedacht wurde, und daran schließt sich dann ein Tag mit Gähnen und Langeweile und Unlust. Sehr verderblich ist's, wenn Kinder, insbesondere erregte, durch das lange Liegen im Bette Zeit erhalten, dem Spiel der Phantasie nachzuhängen. Dann kommt jenes träumerische Gebahren, das mit den Augen auf das Buch sieht und mit den Gedanken draußen her-

*) Aber auch deswegen sollten die Kinder eben an keinen nächtlichen Gesellschaften von solcher Ausdehnung Theil nehmen. D. Red.

umschweift. Am bedenklichsten ist jenes halbwache Liegenbleiben in der Zeit der Entwicklung der Mannbarkeit. Ist die Umgebung auch rein, was aber selten der Fall ist, so wird doch durch jenes oft „die verderblichste der verderblichen Neigungen" hervorgerufen, bestärkt und unterhalten, die in einem furchtbaren Grade die Jugend ergriffen hat, die Onanie. (Dr. E. W. Posner: Medicina pastoralis et ruralis. Ein Hand- und Hülfsbuch für Aerzte, Lehrer und Menschenfreunde. Glogau, 1844). Unter den Regeln, die Posner zur Vertreibung und Verhütung mittheilt, steht auch diese: „Gewöhne sie (die Kinder) zeitig, auf der Seite und nicht auf dem Rücken zu schlafen*) und Morgens beim Erwachen baldigst aufzustehen." Dadurch werden Verirrte herausgerissen aus dem verderblichen Nachhängen unzüchtiger Bilder u. s. f. Gut ist es, wie für Gesunde, so auch für Verirrte, wenn das äußerliche Mittel nach Luthers Sinn und Meinung in christliche Ordnung eingereiht ist, wie denn im Katechismus gelehrt wird: Des Morgens, so du aus dem Bette fährst, sollst du sagen: Das walte Gott Vater, Sohn und heiliger Geist. Amen. Darauf knieend oder stehend den Glauben und das Vaterunser beten u. s. f.

Hie und da wird ein Morgenspaziergang, um die Sonne aufgehen zu sehen, den Kindern Freude machen; das Frühaufstehen kommt sie in solchen Fällen (wie auch wenn es auf eine Reise geht) nicht sauer an. Im allgemeinen aber kann das Spazierengehen in frühen Morgenstunden den jungen Leuten nicht empfohlen werden, da es sehr leicht die Folge hat, daß sie dann zur Arbeit des Tages nicht mehr die nöthige Frische und Munterkeit haben; an Werktagen gehören die Frühstunden der Arbeit.

Mittel anzuwenden, um das Frühaufstehen zu erreichen, ist auf dem Lande weniger nothwendig als in Städten. Auf dem Lande ruft die Feldarbeit hinaus in's Freie. Hier sind es nur die Beamten und Vornehmen, welche der Volkssitte entgegen leben. In Städten werden allerlei Kunstmittel nöthig sein und fürs erste auch bleiben. Eines ist der zeitige Anfang des Schulunterrichts oder der Vorlesungen für Jünglinge u. s. f. Im Rauhen Hause wird um 5 Uhr aufgestanden und beginnt darin das Tagewerk mit Springen (aus dem Bette nämlich), Beten und Singen. In Lehranstalten, besonders in Convicten, bringt die Hausordnung mit sich, daß eine Glocke gezogen wird, und hat das seinen guten Einfluß auch fürs spätere Leben.**) Die Reveille des Militairs ist für die Umwohnenden oft ein Zeichen zum Aufstehen. Der Einzelne kann sich helfen mit einem Wecker an der Uhr, mit seinem Hausknecht Johann, wie denn auch Buffon seinem Bedienten einen Theil seiner Werke verdanken will. Mit unbedingter Vollmacht zu rütteln und zu schütteln, ein nasses Tuch aufzulegen u. s. w. muß aber der dienstbare Geist ausgerüstet sein, denn der Schlaf fällt sonst wie ein Gewappneter nochmals auf seine Beute. Das Beste ist das Sprüchwort: „Jung gewohnt, alt gethan" zu befolgen, d. h. hier, die Ordnung des Hauses, früh aufzustehen, den Kindern anzuerziehen und zur Gewohnheit zu machen. **Stromberger.**

Frühreife bezeichnet in der herkömmlich gewordenen Bedeutung des Wortes nicht nur die früh eintretende wirkliche Reife, d. h. Männlichkeit im physischen und geistigen Sinne, sondern es wird auch, namentlich auf geistigem Gebiete, von jeder Entwicklungsstufe gebraucht, die im Verhältnis zum Alter ungewöhnlich früh eintritt. Wir sind ebenso geneigt ein Kind frühreif zu nennen, welches etwa mit dem dritten Lebensjahre schon fertig und mit Verständnis und Ausdruck lesen kann, als einen jungen Mann,

---

*) In diesem Punct sind die Ansichten verschieden, vgl. d. Art. Erholung S. 247. D. Red.

**) Wie in solchen Anstalten die Erlaubnis, an einem Tag in der Woche oder bei besondern Veranlassungen eine Stunde länger schlafen zu dürfen, auf die fleißigen Zöglinge wirken kann, nämlich so, daß sie gerade an diesen Tagen viel früher aufstehen und ihren Privatstudien obliegen (was sich psychologisch aus dem Motiv der Freiheit gegenüber dem sonstigen unentbehrlichen Zwang erklärt), darüber s. Heiland, in der Abhandlung: „Zur Gymnasialfrage" in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen X, I, S. 79. D. Red.

der mit 17 oder 18 Jahren wissenschaftliche Leistungen zeigt, die man nur vom reiferen Mannesalter erwartet. Das Wort hat sogar, vermuthlich unter dem Einflusse einiger auffallender Beispiele, die in den letzten Jahrhunderten vorgekommen sind, vorwiegend die Bedeutung angenommen, daß es den Zustand der sogenannten Wunderkinder bezeichnet, die schon im frühesten Lebensalter Erstaunliches leisten, aber nachher entweder physisch zu Grunde gehen oder zurückbleiben und die rechte Reife nie erreichen. Wenn man den Begriff der Frühreife in dieser Weise beschränkt und also nur die ungünstig ausgehende Verfrühung der Entwicklung darunter versteht, so darf man offenbar Männer wie Phil. Melanchthon, Torquato Tasso, Hugo Grotius, Albrecht von Haller, die alle in ihrer Entwicklung ungewöhnlich früh waren, aber dabei auch nachhaltige Kraft und Tiefe besaßen, nicht als frühreif bezeichnen. Ein Heinecke, Baratier, K. Witte und andere werden die charakteristischen Beispiele der Frühreife sein. Allein die Natur scheint hier wie auf so manchen anderen Gebieten der menschlichen Eintheilungen und Begriffsbestimmungen zu spotten. Es wird vergeblich sein, der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen gegenüber und ohne die zahlreichen Zwischenstufen außer Acht zu lassen, irgend einen der beliebten Sätze über Frühreife mit einiger Bestimmtheit aufrecht zu erhalten. — „Fructus idem diuturnus ac praecox esse nequit," ist ein Spruch, der sich auch den Bewunderern des jungen Mozart aufdrängte, als dieser in seinem sechsten Lebensjahre zu Wien als Claviervirtuose auftrat (vgl. Jahn, Leben Mozarts I, S. 41). Kein Kind ist wohl entschiedener als Wunderkind aufgefaßt, durch ganz Europa mehr als die außerordentlichste Erscheinung gepriesen worden, denn gerade Mozart. Alles an ihm schien abnorm. Ja noch mehr; er hat auch in der That kein hohes Alter erreicht und es wird sich kaum leugnen lassen, daß sein früher Tod mit seiner frühen Entwicklung in einigem Zusammenhange stand. Sein ganzes Leben hatte ein etwas beschleunigtes Tempo, allein diese Beschleunigung war nicht nur mäßig, sondern auch in sich regelmäßig und gleichmäßig. Sie verband sich mit jener frühen Entwicklung eines Tasso, Melanchthon, Grotius, einer Entwicklung, von der sich bei den meisten sehr bedeutenden Geistern, sei es im Kindesalter, sei es gegen die Zeit der Reife hin unverkennbare Spuren finden. Mit Recht sagt daher Mozarts geistvoller Biograph, das Erstaunenswertheste bei Mozart sei, daß diese für so junge Jahre unerhörte Productionskraft weder durch Ueberreizung noch durch Ueberbildung in dieser Weise gesteigert war, sondern daß wir diese Entwicklung für die dieser Natur normale erkennen müßen.*) Mozart trug die Norm seiner Entwicklung in sich selbst. Sein Lebensgang war nicht so beschleunigt, daß er ihm nicht Raum zur Entfaltung der größten und reifsten Leistungen gegönnt hätte. Auch darf wohl daran erinnert werden, daß es gerade in der Natur der Musik liegt, der frühen Entwicklung einen ungeheuren Spielraum zu verschaffen, ohne der körperlichen Kraft zu sehr zuzusetzen. Die fast jedes Jahr auftauchenden jungen Virtuosen beweisen dies, denn wenn auch manche derselben später vom Schauplatze verschwinden, so erlangen doch auch viele wenigstens als Virtuosen, wo nicht als Componisten vollkommene Reife. Das auffallendste Beispiel musikalischer Frühreife ist wohl das des kleinen Engländers William Crotch, der zwei Jahre alt, also reichlich ein Jahr früher als Mozart, bereits zu spielen begann. Derselbe Knabe soll auch anderweitig, z. B. im Zeichnen äußerst begabt gewesen sein (vgl. über ihn die leider nicht kritischen Zusammenstellungen bei Lichtenberg, verm. Schr. 4. S. 200 ff.). Ein interessanter Vergleich mit Mozart ergiebt sich, wenn man das Leben des bekannten frühreifen Gelehrten, Joh. Phil. Baratier, betrachtet. Dieser, Sohn eines französi-

*) O. Jahn, W. A. Mozart I. S. 190. Jahns eingehende Vertheidigung Mozarts hebt den gewöhnlichen Vorwurf auf, daß er durch eigentliche Liederlichkeit seine Gesundheit untergraben habe, die aufreibende Wirkung einer durch geistige Getränke unterstützten übermäßigen Production bleibt aber bestehen. Auch scheint es uns doch bei der Lesung von Mozarts Briefen, als ob ein gewißes Zurückbleiben im Kindischen auf dem Gebiete des gewöhnlichen Lebens sich nicht so völlig wegleugnen ließe. L.

schen Predigers zu Schwabach im Anspachischen, sprach am Schluß seines dritten Lebensjahres geläufig lateinisch, französisch und deutsch. Später lernte er, zum Theil durch Selbststudium, griechisch, hebräisch, syrisch und chaldäisch, trieb Philosophie, Mathematik, Astronomie und Kirchengeschichte, trat im dreizehnten Jahre als Schriftsteller auf, starb aber schon (1740) an der Schwindsucht, als er sein Leben auf 19 Jahre gebracht hatte. Auf den ersten Blick ist hier gegen Mozart nur Verschiedenheit, es scheint das Urbild krankhafter Frühreife der gesunden gegenüberzustehen; allein die Sache gestaltet sich bei näherem Zusehen etwas anders. Auch in dem jungen Baratier fand sich, wie aus vielen Zügen seiner Biographie hervorgeht, eine ungewöhnliche Kraft und Selbständigkeit des Geistes. Auch kann man von ihm, wie von Mozart sagen, daß seine Entwicklung ihre Norm in seiner eigenen Natur gehabt habe; die Bemühungen des Vaters um ihn waren freilich bedeutend, allein bei weitem das Meiste kam aus eigenem Streben. Er war früh productiv, allein seine Producte konnten aus Mangel an Zeit und Ruhe nicht zur Reife gelangen. Das Lebenstempo, welches sich bei Mozart nur wenig beschleunigt zeigt, nimmt hier die Form der rasenden Hast an; ein Studium jagt das andere, ein Plan zu umfassenden Untersuchungen den andern. Das Ergebnis hiervon war eine früh sich einstellende greisenhafte Skepsis, die doch immerhin ebenfalls wieder ein Zeichen von Originalität bleibt. Man gebe einem solchen Geiste mehr Körperkraft, mehr Ruhe und jene weise, mäßigende und ernsthafte Leitung, die Mozart bei seinem Vater genoß, und es würde wohl eine Frucht sich ergeben, die noch in anderer Hinsicht als der der Frühreife glänzte. Baratiers Vater erzog dem Kleinen die Frühreife nicht an, aber er stachelte sie. Ersteres wirft ihm der Prediger Witte vor, während es in der That weit mehr auf ihn und die Erziehung seines Sohnes Karl paßt (Erz.geschichte I, 350). Die letztere gewährt uns wieder ein ganz anderes Bild, eine völlig verschiedene Combination der bei der Frühreife wirksamen Factoren. Der Knabe K. Witte war schon vor seiner Geburt bestimmt, ein ausgezeichneter Mensch zu werden. Es sollte an ihm der Satz bewiesen werden, daß jeder wohlorganisirte Mensch ein ausgezeichneter werden könnte, wenn er die geeignete Erziehung fände. Der Vater, ein Prediger, dem seine Umstände viel Zeit und Freiheit ließen, war Erzieher von Fach gewesen, er theilte die Schwächen der Pädagogen jener Uebergangszeit von Basedow zu Pestalozzi, allein er war jedenfalls in einem ganz seltnen Grade Meister der pädagogischen Technik und befolgte namentlich auch hinsichtlich der physischen Erziehung vernünftige Grundsätze mit äußerster Sorgfalt. Die Anlagen des Sohnes, an dem jene Probe gemacht wurde, waren, wenn auch nicht mittelmäßig, wie ein Freund des Vaters sie nennt (I, 24), so doch auch keineswegs ganz außergewöhnlich. Das Experiment hat insofern alle erforderlichen Bedingungen gehabt und bleibt für Pädagogik und Psychologie äußerst werthvoll. Das Resultat war der bewunderungswürdigste Fortschritt ohne Hemmung der Gesundheit bis zum sechszehnjährigen Doctor der Jurisprudenz und der Philosophie; späterhin Stillstand. K. Witte lebt noch jetzt als Professor des Rechtes in Halle. Die frühe Reife hat ihm nichts genützt, als daß er durch sie einen Namen erhielt und einige Jahre früher da anlangte, wohin auch andere kommen können; was sie geschadet hat, ist schwer zu übersehen. Ein bemerkenswerther Zug, der Baratier und K. Witte gemeinsam ist, ist der ungewöhnlich lange Schlaf von 10—12 Stunden bis in das Jünglingsalter: offenbar ein Ersatz für die außergewöhnliche Anstrengung der jugendlichen Denkkraft. — Bei Christ. Heinr. Heinecke, dem Lübecker Wunderkind (geb. 1521) trat offenbar verfrühte natürliche Reizbarkeit mit methodischer, aber nicht vernünftiger Ausbildung durch den Vater zusammen. Es ergab sich die Merkwürdigkeit eines Kindes, das mit 5 Jahren eine lateinische Rede hielt, dabei noch die Mutterbrust genoß und bald darauf über der Entwöhnung starb. Als zu Tode erzogen kann man wohl auch die Söhne Quintilians betrachten (vgl. die ziemlich ausführl. Erzähl. in inst. or. C. VI. prooem., wozu Anm. bei Colomerius). Eine große Reihe älterer Beispiele findet man namhaft gemacht bei Crenius de eruditione comparanda Lugd. Bat. 1699. p. 37 u. ff. in einer Anmerkung zu Joach. Camerar. praecepta vitae puerilis. —

Beispiele von kindlicher Frühreife im Rechnen giebt Jessen, Psychol. S. 153 u. f. Interessant ist das Beispiel eines frühreifen Schachspielers, des Amerikaners P. Morphy, der schon als Knabe die bedeutendsten Meister schlug und kürzlich auf seiner Reise nach Europa großes Aufsehen erregt hat. Körperliche Frühreife bespricht Schwarz, Erziehungsl. 2. Aufl. III, S. 354 f., geistige ebendas. 349 ff. — Ueber Baratier vgl. Formey, la vie de Jean Phil. Baratier, Francf. et Leipzig 1755. — Ueber Witte die Werke seines Vaters: Erziehungsgeschichte, Leipz. 1819. 2 Bde. u. K. Witte's höchst glückliche Jugendjahre. Als Manuscr. gedr. 1843 (trägt Spuren von Geistesverwirrung des Vf.). Nur ersteres dieser Werke ist benützt in einem trefflichen Aufsatz der anonym erschienenen Erziehungsresultate, Hannover 1857. S. 1 ff.*)

A. Lange †.

Fürstenschulen. Mit diesem Namen werden gewöhnlich die drei sächsischen Landesschulen bezeichnet, ursprünglich im Gegensatze gegen die städtischen Schulen, weil diese nicht wie jene auf Stiftung des Landesfürsten beruhten und unter dessen unmittelbarer Aufsicht und Leitung standen. Nachdem Herzog Heinrich, 1539 seinem Bruder Georg gefolgt, die Reformation in den albertinischen sächsischen Landen ein- und durchgeführt hatte, mußte natürlich in ernsteste Berathung gezogen werden die Verwendung und Verwaltung der geistlichen Güter, namentlich der Klöster, welche sich von selbst entleert hatten. Weit entfernt waren die Fürsten und ihre Räthe von dem Gedanken, daß das Kirchengut zu etwas anderem verwendet werden dürfe, als zu dem Dienste des Herrn; daß man jedoch reifliche Erörterungen namentlich mit den Ständen des Landes pflog, beweist das weise Streben etwas durchaus sich bewährendes zu schaffen. Die Verhandlungen zu Ende zu führen blieb Heinrichs Sohn und Nachfolger Moriz (regiert seit 21. März 1541) vorbehalten. Bei diesem einsichtsvollen und selbst wissenschaftlich gebildeten Fürsten fand den lebhaftesten Anklang der Vorschlag seines Raths Dr. Komerstadt, welchem entsprechend schon am 18. Nov. 1541 auf dem Ausschußtage zu Dresden in Bezug auf die Klostergüter der Antrag gestellt ward: „So kondt mon auch davon vorordnen eyne underhaldung der schulen lar und Kinder Zucht das armer Leuthe Kinder wol gezogen und gelernet werden, Auch ezliche außerhalb und innerhalb Landes underhalden wurden. — Das ist der Kloster erste ankunft und gerechtigkeit das sie zur Zucht und lehr gestift seyn. Wan mans nuhn wiederumb dohin richtt so kan mans

*) Präcocität = unnatürlich frühe Geistesreife und Altklugheit bespricht als eine weitverbreitete Erscheinung und ein schlimmes Zeichen der Zeit Döderlein in den Reden und Aufsätzen I. S. 150 ff. Die Kinder und Knaben wollen wie die Männer sein und was dem reiferen Alter an Rechten und Genüssen vorbehalten bleiben muß, für sich in Anspruch nehmen, und leider werden sie von einem Theil der Erwachsenen hierin thörichterweise unterstützt, weil man so oft alle von der Natur eigenhändig gemachten Unterschiede nicht mehr gelten lassen will; gar viele Väter und Mütter haben nicht Vernunft und Einsicht genug, um in der dem Alter vorauseilenden Entwicklung ihrer Kinder mehr Gefahr, als Hoffnung und Ruhm zu sehen. Auch die Schule hat ihren Antheil an der gemeinsamen Schuld der Zeit, indem sie z. B. dem Knaben, der die Anfangsgründe der Grammatik einübt, schon die abstractesten Begriffe, wie subjectiv und objectiv, absolut und relativ u. dgl. in den Mund legt. Der Gärtner wartet auf Blüte und Frucht und weiß, wie es um Treibhauspflanzen steht; der Pferdezüchter kennt die Folgen davon, wenn ein Thier zu früh eingespannt wird; aber unter den Erziehern sind viele, welche die natürliche Entwicklung mit künstlichen Reizmitteln verfrühen wollen, anstatt die Blüte, damit sie um so voller und schöner sich entfalte, möglichst lange in der Knospe zu halten. Gegen dieses Uebel hilft nichts, als wenn wir uns entschließen, uns der verkehrten Mode, die sich Zeitgeist nennt, mit aller Entschiedenheit zu widersetzen, wenn wir die Natur in ihrer gesetzmäßigen Entwicklung beobachten und von den Irrwegen der Hypercultur zu ihr zurückkehren. Die höhere Schule hat ein vortreffliches Gesundheitsmittel in der Beschäftigung mit den Classikern: „der Umgang mit den edelsten Geistern längst untergegangener Völker bildet ein abgeschlossenes, harmloses Stillleben, wie es der Jugend noth thut." (Vgl. die Art. Altklug, Blasirtheit.) D. Red.

mit got und rechte erhalten."*) Die Stände nahmen diesen Antrag bereitwillig auf und in der vom 21. Mai 1543 datirten neuen Landesordnung heißt es: „Und nachdeme zu Christlicher Lahr und wandel, auch zu allen guten ordenungen und Pollicey von nöthen, das die Jugent zu Gotts Lobe und im gehorsam erzogen, in den Sprachen und Künsten, und dann vornemlich in der Heyligen Geschriefft gelernet und underweiset werde, damit es mit der zeit an Kirchendienern und andern gelahrten Leuthen ine unseren Landen nicht mangel gewinne, Seindt wir bedacht von den vorledigten Clöster und Stiefftgüthern, Drey Schulen aufzurichten, Nemlich eine zu Meißen, Dorinne ein Magister, zwene Baccalaurien, ein Cantor und sechzig Knaben, die Ander zu Merseburg, Dorinnen ein Magister, zwene Baccalaurien, ein Cantor und siebentzigk Knaben, die Dritte zu der Pforten, Dorinnen ein Magister, Drei Baccalaurien, ein Cantor und ein Hundert Knaben sein, und an allen Orten mit Vorstehern und Dienern, Lare, Kösten und anderer Notturft umbsonst versehen und underhalden werden." Daß dabei die Bestimmung getroffen wurde, daß die Knaben alle Landesunterthanen und keine ausländische sein sollten, kann nicht Wunder nehmen.**) Das Werk war schon in Angriff genommen und wurde kräftigst gefördert. Am 3. Juli 1543 wurde im ehemaligen St. Afra Kloster zu Meißen die neue Landesschule eröffnet***) und am 1. Nov. desselben Jahres zog auch in Pforta der erste Zögling ein.†) Nur die Errichtung der dritten Schule zu Merseburg gelang dem eifrigsten Streben des Herzogs Moriz nicht, da das Stift durch Widerspruch und endlich Errichtung einer unbedeutenden eigenen Schule zu St. Petri die Bemühungen vereitelte.††) Gleichwohl gab Moriz den einmal gefaßten Gedanken nicht auf, um so weniger als er durch die Erwerbung des Kurfürstenthums sich verpflichtet fühlte, seinen neuen Unterthanen dieselbe Wohlthat wie seinen alten zukommen zu lassen, und es ihm Ernst damit war seine Treue für die evangelische Kirche den Verdächtigern gegenüber durch die That zu beweisen. Als nun in Grimma Ende April 1549 eine Versammlung von angesehenen Theologen — auch Melanchthon war dabei — zur Berathung über die Einführung der 1548 zu Leipzig festgestellten Kirchenordnung gehalten wurde, ließ der Kurfürst seinen Entschluß, eine dritte Landesschule zu errichten von neuem erklären und der Rath der genannten Stadt ergriff freudig die Gelegenheit, das seit 1529 leergewordene und in seinen Besitz übergegangene Kloster der Augustiner-Eremiten anzubieten. Unter der Mitwirkung der schon bei den beiden früheren Schulen hauptsächlich thätig gewesenen Räthe Dr. Komerstadt und Ernst von Miltitz wurde denn nun auch hier das Werk rüstig gefördert und am 14. Sept. 1550 die dritte Landesschule eingeweiht.†††) Die Gründung der drei Fürsten-

*) Um nicht eine Menge einzelner Citate zu geben, bezeichne ich als die Hauptschriften, welche der folgenden Darstellung überall zu Grunde liegen: Pertuchs Chronicon Portense. Kraft und Schmidt: Die Landesschule Pforte. Schleusingen 1841. Kirchner im Programme von Pforte 1843. Müller, Versuch einer vollständigen Geschichte der churfächsischen Fürsten- und Landschule Meißen. Leipzig 1789. 2 Bde. Dippoldt: histor. Beschreibung der Landsschule zu Grimma. Lorenz: Bericht über die Landesschule zu Grimma. Grimma 1850. Palm: de pristina illustris Moldani disciplina narratio. Grimma 1850. Lorenz; series praeceptorum III. Moldani. Grimma 1846. Selbstverständlich sind auch die Werke über sächsische Geschichte, namentlich von Langenns Herzog Moriz benützt.

**) Der Besuch der Landesschulen ist nie Ausländern verwehrt, aber der Genuß der Beneficien auf Inländer beschränkt gewesen.

***) Erster Rector war M. Hermann Vulpius, dem 1546 der berühmte Georg Fabricius folgte.

†) Lutze aus Kindelbrück. Bis zum 24. Dec. folgten 43 nach. Erster Rector war M. Joh. Gigas aus Nordhausen.

††) Fraustadt: Die Einführung der Reformation im Hochstift Merseburg. Leipzig 1843 S. 136—40.

†††) Der erste Rector war M. Adam Siber, ein Schüler von Rivius und einer der bedeutendsten Pädagogen seiner Zeit. Nur für Meißen ist eine Stiftungsurkunde vorhanden vom 23. Jan. 1544, abgedruckt bei Müller I. S. 12 ff. Für die beiden anderen sind solche nie förmlich ausgestellt worden; s. Lorenz Bericht S. 21 f.

schulen ist eine bedeutende Thatsache in der Geschichte der Reformation, indem sie die erste aus dem Herzen und Geiste der evangelisch-lutherischen Kirche hervorgegangene, zu ihrer Stützung, Förderung und Erweiterung gegründete Schöpfung sind. Den evangelisch-lutherischen Charakter, der von vornherein ihr Wesen war, haben sie fort und fort bewahrt.*) Und schon an und für sich mußte eine Stiftung, welche einer großen Zahl junger unbemittelter Knaben die Mittel zur wissenschaftlichen Ausbildung gewährte, als ein Werk eben so hochherziger christlicher Liebe, wie tiefer staatsmännischer Weisheit anerkannt werden. Für die Geschichte der Pädagogik hat sie aber auch noch die Bedeutung, daß dem längst gefühlten Bedürfnis einer gründlichen Vorbereitung für das eigentlich wissenschaftliche Studium der Universitäten eine festgeregelte und umfassende Befriedigung zu Theil wurde. Die sächsischen Fürstenschulen haben nun auch stets sich eines großen Ansehens in der pädagogischen Welt zu erfreuen gehabt, sie sind häufig als wahre Musterschulen bezeichnet worden und im eigenen Vaterlande hat man sich des Segens, den sie gestiftet, mit frommer Dankbarkeit stets gefreut. Es ist nicht dieses Orts, eine ausführliche Geschichte der drei Anstalten zu geben, wohl aber in möglichster Kürze die Ursachen, worauf ihre Bedeutsamkeit beruht, darzulegen.

Die Stürme der Zeit haben die drei Landesschulen nicht unberührt gelassen, die gewaltigen Kriege, welche auf Sachsens Gebiete geführt wurden, haben ihr Bestehen mehr als einmal gefährdet,**) die Streitigkeiten in Glaubenssachen wie Zerwürfnisse unter den Lehrern haben zu Zeiten eben so ihr Inneres, wie gewissenlose Verwaltung ihr materielles Bestehen gefährdet, aber sie haben gerade auch dann die gnädige Bewahrung Gottes und die treue Fürsorge der Landesfürsten und der denselben vertretenden Behörden — nach dem Uebertritt Friedrich Augusts zur katholischen Kirche: des evangelischen Kirchenraths — in reichstem Maße erfahren. Ihr Aeußeres hat sich vielfach durch Umbauten und Erweiterungen, aber immer nur zum Bessern verändert,***) und die zu ihrer Erhaltung gestifteten Mittel sind vermehrt und vergrößert worden. Freilich ist manches, was ursprünglich beabsichtigt war, unterblieben oder unterlassen worden, die gänzliche Unterhaltung der Alumnen selbst mit Kleidern†) und Büchern ist später hinweggefallen, aber dagegen die Zahl der Stellen allmählich erhöht und erweitert worden.††) Alle drei Schulen sind in herrlichen Gegenden gelegen, kurz alle äußeren Be-

*) Katholiken können nicht zum Genusse einer Stelle gelangen.

**) Der 30jährige Krieg hat mehrmals die völlige Schließung nöthig gemacht. Bei dem Einfalle des Schwedenkönigs Karls XII. verhütete nur ein später hochherzig in eine Stiftung verwandelter Vorschuß des Herrn Wilh. Ernst Bernh. Vitzthum von Eckstädt die Nothwendigkeit einer Schließung von Grimma und Meißen. Der 7jährige Krieg traf am härtesten Meißen, ließ aber auch die beiden anderen Schulen nicht verschont. Glücklicher wurden die Gefahren während der Napoleonischen Kriege abgewandt.

***) Als eine gnädige Bewahrung Gottes muß es erkannt werden, daß kein Brandunglück die Landesschulen getroffen hat, und daß selbst solche Unfälle, wie der Einsturz des Speisesaals (Rempter) in Pforta, den Verlust keines Menschenlebens gekostet haben (Schmidt u. Kraft S. 62 f.)

†) Bis zu Ende des vorigen Jahrhunderts blieb eine vorgeschriebene Tracht, ein kurzer Mantel (Scholana, daher Schalaune). Die hohe runde Mütze (der sogenannte Spanier in Pforta) wich zuerst dem Hute.

††) Die ursprünglich beabsichtigte Zahl siehe oben. Bei der Stiftung wurde denen, welche ein geistliches Lehen im Betrag von jährlich 25 fl. zu vergeben gehabt hätten, das Recht, einen Knaben zu einer Stelle in den Landesschulen zu präsentiren zugesagt. Die vielfachen Veränderungen im Laufe der Zeit übergehend, theilen wir das jetzt Bestehende mit. In Pforta bestehen laut der Bekanntmachung des Kgl. Provincialschulcollegiums zu Magdeburg vom 20. Febr. 1858 140 Freistellen, 20 alte Koststellen (deren Inhaber zu den Kosten der Verpflegung einen Beitrag zu leisten haben), 20 neu fundirte Koststellen, 20 Extraneerstellen. Von den Freistellen sind 60 königliche, eine (die Organistenstelle) wird von dem Rector verliehen; 69 haben Städte, 5 das Domstift Naumburg, 5 adelige Familien zu verleihen. Bei der Aufnahme werden 10 Thlr. 25 Sgr. nebst einem freiwilligen Beitrag zur Bibliothek entrichtet, beim Abgang 10 Thlr. 17½ Sgr., sonst nach den Vermögensverhältnissen jährlich 6, 8, 10, 12, 14 Thlr. Beitrag zur Schulkasse.

dingungen zu einem fröhlichen Gedeihen haben sich vereinigt. Zahlreiche Schüler*) sind denn auch aus ihnen hervorgegangen. Pforta rühmt sich seines Klopstock, Meißen seines Lessing, Grimma seines Paul Gerhardt und wir könnten eine große Reihe der namhaftesten Gelehrten und bedeutendsten Männer aus allen Jahrhunderten aufführen, welche einer jener Anstalten die Grundlagen ihrer Bildung verdankten. Allein alle Schulen haben einzelne große Geister unter ihren Schülern aufzuweisen, und mancher ist trotz seiner Schule oder doch mehr durch deren negative Einwirkung zu einem großen Manne geworden. Auch die mittleren Talente — sie sind ja stets die größere Mehrzahl — gefördert, in der Mehrzahl ihrer Schüler ernsten Sinn, Arbeitsamkeit, Fleiß, kurz die zur Erwerbung wahrer höherer Bildung erforderlichen Eigenschaften hervorgerufen zu haben ist die wahre Bewährung einer Schule, und darum setzen wir den Ruhm der Fürstenschulen in die Bildung so vieler Männer, die zwar nicht geglänzt, aber in ihrem Kreise und Berufe in ehrenvoller und tüchtiger Weise gewirkt haben, in die zahlreichsten Aeußerungen der Dankbarkeit und Verehrung derer, welche die an ihnen geübte Zucht als einen für ihr ganzes Leben und Wirken fortdauernden Segen gerühmt haben.**) Es ist nicht zu verkennen, daß rücksichtlich der Schüler die Fürstenschulen durch die bei der Aufnahme gestellten Forderungen, wie durch die an den Genuß einer Stelle geknüpften Bedingungen Vortheile vor anderen Anstalten besitzen, daß von jeher in ihren Zöglingen ein gewißes Bewußtsein einer Bevorzugung vorhanden gewesen und den Bemühungen der Lehrer entgegengekommen ist, allein die Praxis ist immer in Bezug auf jene Forderungen***) eine milde gewesen und der Geist hat in den Schülern immer erst

---

Kost, Wohnung, Heizung, Licht, Unterricht werden ganz unentgeltlich gewährt. Die 20 alten Koststellen zahlen jährlich 21 Thlr. 26 Sgr. 3 Pf., die 20 neuen 80 Thlr. jährlich an die Schulkasse. Die Extraneer haben Wohnung und Verpflegung bei einem Lehrer und nur den Unterricht in der Anstalt für gegen 14 Thlr. jährlich. In Grimma sind 104 Freistellen (16 königliche, 85 städtische, 3 adl.) 16 Kost- und 6 außerordentliche Kostenstellen, in Meißen 104 Freistellen (16 königliche, 36 adl., die übrigen städtischer Patronate), 16 Kost- und 12 außerordentliche Koststellen. Die Freistellen zahlen 12 Thlr. Eintritts und 12 Thlr. Abgangsgebühren und jährlich 15 Thlr. an die Schulkasse, und haben sonst alles frei; eine Koststelle erlegt außerdem 40, eine außerordentliche 70 Thlr. an die Schule. Die Extraneer zahlen 30 Thlr. Aufnahme- und Abgangsgebühren und 30 Thlr. jährlich Beitrag; das Kostgeld, auf Privatvertrag zwischen den Eltern und dem Lehrer beruhend, nie unter 200 Thlr., jetzt natürlich beträchtlich höher. Wir könnten die zahlreichsten Zeugnisse dafür anführen, daß zu allen Zeiten für das Leibliche der Schüler in einer alle vernünftigen Wünsche befriedigenden Weise gesorgt worden ist, ja die Pförtnerkost ist öfters als zu luxuriös verschrieen gewesen. Die Staatszuschüsse zu den Stiftungseinkünften werden bei den statistischen Darstellungen der Länder Berücksichtigung finden. Aufnahmetermine sind Ostern und Michaelis jeden Jahres. Ausländer können in Sachsen gegen ein Kostgeld von 100 Thlr als Alumnen aufgenommen werden.

*) Das von Bittcher herausgegebene Pförtneralbum (Leipzig 1843) hat 542 Seiten groß Octav. (S. auch Schmidt u. Kraft S. 187 f.). Das mit dem bewundernswürdigsten Fleiße gearbeitete und für Gelehrtengeschichte und Biographie bedeutende Grimmenser-Album (Grimma 1850) weist auf 450 Seiten gegen 6000 Schüler nach. Für Meißen findet sich keine solche Arbeit vor. Die während seiner Amtsführung dort aufgenommenen Schüler sind in Kreyssigs von seinem Sohne herausgegebenem Leben namhaft gemacht.

**) Das ominöse fugitivus factus est (entlaufen) erscheint in den alten Schülermatrikeln doch im ganzen selten. Es versteht sich von selbst, daß auch von den Fürstenschulen Zöglinge zu Grunde gegangen sind, immerhin aber weniger als bei anderen Schulen. Wer aufmerksam die Schülerverzeichnisse durchgeht, wird finden, daß auch die Zahl derer, welche nicht zum Studium der Wissenschaften gelangt sind, verhältnismäßig gering ist, obgleich viele sich finden, welche den Schulcursus auf anderen Schulen absolvirten. Anfänglich mußte jeder Zögling bei seinem Eintritt sich schriftlich zum Gehorsam und zum Gebet für den Landesfürsten verpflichten, auch geloben sich dereinst im Kirchen-, Schul- oder anderem Dienste des Landes gebrauchen zu lassen. S. einen solchen Eid bei Lorenz Bericht S. 17, N. 46.

***) Von dem Aufzunehmenden wird an allen drei Schulen der Stand der Kenntnisse verlangt, welche das Progymnasium giebt; allein im Königreich Sachsen gilt die gesetzliche Bestim-

gebildet und befestigt werden müßen. Daß die Behörden zu aller Zeit für würdige Besetzung der Lehrerstellen Sorge getragen, lehrt die Geschichte der Fürstenschulen. Mancher bedeutende Name glänzt unter denselben. Aber es ist auch ebenso gewiß, daß es Zeiten gegeben hat, wo die Lehrer weder als Gelehrte noch als Pädagogen besonders ausgezeichnet waren, und dennoch haben die Schulen geblüht. Sie verdankten dies ihren eigenthümlichen Einrichtungen. Diese bildeten stets einen Gegenstand der Aufmerksamkeit der Behörden. Die Schulordnungen von Kurfürst August (1. Jan. 1580), von Christian I. (25. Febr. 1588), von Christian II. (von 1602)*) beweisen das Bestreben die Schulen immer mehr zu vervollkommnen. Der jeder Schule vorgeordnete adelige Inspector — erst in diesem Jahrhundert wurde dies Amt in Wegfall gebracht — übte eine stete Aufsicht namentlich über Disciplin und Verwaltung und dazu kamen seit 1654 jährliche Visitationen, meistens durch Universitätsprofessoren gehalten.**) Zwar wurde 1700 die Regelmäßigkeit derselben aufgehoben, aber die Sache noch häufig durch Mitglieder des Oberconsistoriums geübt. Wenn auch einige Verordnungen vieles in den Schulordnungen veränderten, so wurde doch erst 1773 eine umfassende neue Schulordnung erlassen.***) Doch wurden auch später noch, namentlich durch Reinhard, vielfache Verbesserungen, besonders in Bezug auf Anpassung des Lehrgangs an die Forderungen der Zeit, Vermehrung der Lehrkräfte, Classeneintheilung und Disciplin vorgenommen; †) jetzt gelten für die Fürstenschulen dieselben Bestimmungen, wie für alle Gymnasien. Gehen wir die vorhandenen Lectionspläne durch, so finden wir die Fürstenschulen mit den meisten für wohl eingerichtet geltenden Gelehrtenschulen der jedesmaligen Zeit in Einklang (S. die Beilagen bei Palm a. a. O.). Theologische und classische Studien überwiegen anfänglich die nur spärlich bedachte Mathematik, während der Gesang eine ausreichende Berücksichtigung findet, dann aber Logik und Dialektik stark betrieben. Die mathematischen Studien fanden zuerst ernste Beachtung. In Meißen ward 1724, in Pforta 1725, in Grimma 1726 ein eigener Lehrer dafür angestellt. Das Bedürfnis des Geschichtsunterrichts wurde im Anfange des 18. Jahrhunderts tief gefühlt††) und bald seit 1727 durch geographische und geschichtliche Lectionen zu befriedigen

---

mung, daß wenn die Eltern die Unmöglichkeit einer genügenderen Vorbildung nachweisen können, eine Aufnahme sub conditione, d. h. mit der Forderung, daß in einer bestimmten Zeit das Fehlende nachgeholt werde, statt zu finden hat. Auch die Bedingung, den Schulcursus innerhalb 6 Jahren zu vollenden, wird vielfach mild geübt. Wenn aus mehreren zum Genusse einer Stelle einer zu erlesen ist — dies Certiren kommt nur bei den Koststellen vor, wenn vom Ministerium mehr zur Anwartschaft zugelassen, als Stellen vorhanden sind — so wird bei der Aufnahmeprüfung doch vor allem die Frage, ob die Reife überhaupt vorhanden sei, beantwortet und derjenige, welcher dann auch nicht die Stelle erhält, findet doch in der Regel Aufnahme, wenn auch zeitweise mit höherer Bezahlung. Die königl. Freistellen werden stets nur solchen verliehen, welche bereits recipirt sind. (Anders bei den württemberg. Seminaren, vergl. d. Art. Klosterschulen, sowie den Art. Landexamen.)

*) Die erstere findet sich in dem Codex Augusteus p. 574—94; auch die beiden anderen sind mehrmals abgedruckt.

**) Müller I. S. 113—16.

***) Erneuerte Schulordnung für die kursächsischen drei Fürsten- und Landesschulen. Dresden 1773. 160 S. 8. Sie ist hauptsächlich das Werk J. A. Ernestis (vgl. d. Art.) und verdient als eine vollständige Gymnasialpädagogik des vorigen Jahrhunderts alle Beachtung. Der heilige Ernst, der sie durchdringt, kann noch jetzt vielen zum Spiegel dienen.

†) Während ursprünglich nur Ober- und Unterlection unterschieden wurden, erhielt später der Cötus eine vielfältigere Gliederung. Jetzt haben die Sächsischen Fürstenschulen jede 4 Classen mit 1½ jährigen Cursen, Pforte 5 Classen, 4 mit einjähr., Prima mit 2jähr. Curs. Die 1801 erfolgte Anstellung von Collaboratoren hat sich als mit den ursprünglichen und traditionellen Einrichtungen nicht harmonirend nicht bewährt; man mußte vielmehr die Erfahrung machen, daß nur mit der vollen Auctorität bekleidete Lehrer auch gut zu wirken im Stande seien. S. Kirchner im Progr. 1843 S. 69 ff.

††) Müller I. S. 39.

gesucht. Die Uebung in der deutschen Sprache blieb freilich lange Zeit auf das Uebersetzen aus den alten Sprachen beschränkt, doch wurde schon 1727 und 28 die Uebung der unteren Schüler in deutschen Briefen und das Achten auf die Reinheit der deutschen Sprache bei dem Uebersetzen, bald auch die Correctur deutscher Aufsätze anempfohlen; schon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts begann in Pforta der Professor M. Johann Gottlieb Schmidt deutsche Literatur zu lehren. Für die neueren Sprachen wurde bereits im vorigen Jahrhundert gesorgt (1724 ein französischer Sprachmeister in Meißen), auch seit 1719 Tanzunterricht ertheilt. Man kann daher nicht mit Recht behaupten, daß die Fürstenschulen neben den alten Sprachen alle anderen Elemente der Bildung ausgeschlossen hätten, wohl aber haben sie den classischen Unterricht als den Kern und Mittelpunct stets festgehalten und selbst mit tyrannischer Kraft.*) Ebenso ist es ein Irrthum, wenn man die philologische Gelehrsamkeit als das Ziel der Fürstenschulen hinstellt. Ihr Hauptverdienst ist vielmehr zu allen Zeiten darein zu setzen, daß sie nicht auf den Unterricht, sondern auf das eigne Arbeiten der Schüler das größte Gewicht legten. Schon die ältesten Ordnungen stellten überall Arbeitsstunden zwischen die Lectionen und ganze Tage zu dem eignen Studiren hin; die Emendation (die Zurückgabe und Verbesserung der gefertigten Arbeiten) nimmt immer einen bedeutenden Raum ein. Allerdings hatten hierbei die Fürstenschulen als Alumnate größere Mittel die Thätigkeit zu erhalten und zu überwachen, allein wir könnten auch hunderte von Zeugnissen anführen, welche darlegen, wie schnell der Geist den Zögling ergriff, mit welcher Lust gearbeitet wurde**) und zu welcher staunenswerthen Fertigkeit, in lateinischen Versen z. B., es im allgemeinen gebracht wurde. Und hat etwa diese von manchen einseitig gescholtene Uebung, hat etwa diese im Leben keinen materiellen Vortheil gewährende Fertigkeit nicht die besten Früchte getragen? Ist sie nicht der einzige Grund der in der ganzen Welt anerkannten Tüchtigkeit der Fürstenschüler? Wenn die Fürstenschulen daher in der Pädagogik einen anerkannt heilsamen conservativen Einfluß geübt haben, so verdanken sie dies jenem Geiste, in dem sie gegründet wurden und der nie aus ihnen entschwunden ist, jenem gesunden, pädagogischen Grundsatze, der weit entfernt das Wissen zu verachten, doch das Können, die Entwicklung und Stärkung der Kraft voranstellt, jenem in ihnen traditionell fortlebenden Grundzuge ihres Wesens, der jeden schnell ergriff und forttrug. Nicht übergehen dürfen wir, wie viel zu der wissenschaftlichen Ausbildung der Zöglinge jene gleich von Anfang getroffene Einrichtung, wonach die Oberen den Unteren Unterricht zu ertheilen haben, beitrug.

Neben der Lehre haben wir in den Stiftungsurkunden am Eingange dieses Artikels die Zucht betont gefunden, das zweite Erziehungsmittel, welches Gottes Wort den

---

*) Wenn im vorigen Jahrhunderte die Uebung in deutschen Versen und die Lectüre der Modeschriftsteller für ein Verbrechen galt, so kann man vernünftigerweise darin nichts anderes sehen, als wenn heutzutage ein Lehrer einen Schüler, den er dem Literatenthum statt einem ernsten Lebensberufe entgegeneilen sieht, mit allen Mitteln davon abzubringen sucht. Die Lesewuth unserer Jugend sollte eine billigere Beurtheilung der Vergangenheit vermitteln. Man braucht übrigens nur auf die Valediction Klopstocks bei seinem Abgange von Pforte hinzuweisen, um den Beweis zu liefern, daß die Fürstenschulen ein wahres inneres Streben nach dem Höchsten nicht tödteten, sondern hoben. Wenn Danzel im Leben Lessings dem Pedantismus der Meißner Schule manches in dessen späterem Leben zuschreibt, so muß man dagegen in die Wagschale werfen, wie viel denn der große Geist eben dadurch gewonnen.

**) Es genüge eine Aeußerung Klopstocks aus einem Briefe an den Rector Heimbach (Schmidt und Kraft S. 51): „Die Pforte bekommt, wie ich höre, noch 6 Lehrer und ein neues Schulgebäude. Werden jene in den Repetirstunden (d. h. Arbeitsstunden) vorgeschriebenen Unterricht geben? Oder wird den Schülern, wie sonst, freistehen, nach eigener Wahl zu arbeiten, sollte es auch zuweilen nur wenig sein? Wenn im ersten Falle das Lehren in einem fort geht, und dann die Repetirstunden eingehen, so wird die Pforte ein Pädagogium und es ist, fürchte ich, bald aus mit ihr." Vgl. auch die Aeußerungen von Thiersch und Döderlein in den pädagogischen Verhandlungen der Philologenversammlung zu Stuttgart.

Eltern ans Herz legt. Auch hier bewährt sich die Weisheit der Stifter darin, daß die Grundzüge der disciplinellen Einrichtungen trotz vielfacher Modificationen im einzelnen dennoch bis auf den heutigen Tag stehen geblieben sind. Wenn man die ältesten Schulgesetze*) betrachtet, so wird man überall Gottes Gebot als den Ausgangspunct finden, und den tiefsten Ernst, dasselbe auch im Kleinsten zu erfüllen, Demuth, Gehorsam, Bescheidenheit, Züchtigkeit selbst im Aeußern darzustellen. Die Disciplin trug nach dem Charakter der Zeit in den häufigen vorgeschriebenen religiösen Uebungen und in der Beschränkung der Freiheit, die sogar beim Essen das Anhören nützlicher Vorlesungen forderte, einen mönchischen Charakter,**) aber wer da weiß, daß Frömmigkeit, Selbstüberwindung, Entsagung, Pünctlichkeit und Ordnungsliebe die Grundpfeiler der Erziehung sind, der wird wohl hier und da die Wahl falscher Mittel tadeln, aber dem Willen und Streben die vollkommenste Anerkennung zollen, und selbst dem Streben allen Kleiderluxus abzuschneiden. Die Fürstenschulen würden in der That einen frevelhaften Abfall von dem Willen ihres Stifters begehen, wollten sie den Ernst der Zucht aufgeben, abgesehen davon, daß schon die Selbsterhaltung, was anderwärts pedantisch erscheint, hier zu einem nothwendigen macht. Die Gemeinsamkeit des Lebens, welche ja auch so unendliche Vortheile gewährt, fordert von jedem Zöglinge zu ihrem Bestehen die Auferlegung eines Zwanges, das Versagen vieler Dinge, die anderwärts als gleichgültig betrachtet werden können. Mag mancher Nachtheil einer so ernsten und strengen Zucht nachgewiesen werden, die Heilsamkeit derselben wird durch überwiegende Zeugnisse bewiesen werden.***) Tyrannisch würde diese Strenge nur dann mit Recht werden können, wenn sie der Besserung keinen Raum gestattete; daß aber zu jeder Zeit auf den Fürstenschulen die Langmuth geübt worden ist, welche den Fehlenden Zeit zur Besserung läßt, aber auch eine Zeit ihrer Erschöpfung fest hält, ist ebenso gewiß, wie daß der Laune und Willkür stets ein fester Damm gezogen war. Unter den Strafen findet sich zwar in der ältesten Zeit die baculatio, doch bezeugen alle Nachrichten, daß sie nur selten zur Anwendung gekommen ist. Entziehung der Wohlthat, also Ausschluß aus der Schule ist stets die härteste Strafe gewesen und unnachsichtlich geübt, wo entweder Verwirkung durch gemeine Vergehen oder die Gefährdung des Seelenheiles anderer und des Wohles des Ganzen eingetreten war. Die Strafen innerhalb der Schule sind zu allen Zeiten auf Entsagung und zugleich Auferlegung von einem nützlichen Thun berechnet gewesen. Tyrannisch würde ferner jene Disciplin genannt werden können, wenn sie nicht die Ueberzeugung zu gewinnen trachtete. Daß aber die älteren und bewährteren Schüler selbst zur Handhabung und Aufrechterhaltung der Ordnung als Inspectoren, Obergesellen, Mittelgesellen verwendet werden, hat nicht nur den Ernst gemildert, sondern auch einen Geist erzeugt, der jene Ordnung als nothwendig erkennt, ja der die mores über die leges stellt oder die Beobachtung des Gesetzes als Sitte heiligt.†) Doch will man mehr, so frage man die gewesenen Zöglinge der Fürstenschulen, ob sie nicht, mögen sie auch während ihrer Schulzeit ein noch so heftiges

*) Palm a. a. O. S. 30—38.

**) Daß schon von Anfang an der Zeitgeist gegen die Disciplin sich sperrte, sieht man aus dem Urtheile, welches Joh. Cogeler und Petrus Vincentius um 1570 über die Meißner Schule erstatteten: Non placuit ratio Misnensis, quod propter nimiam disciplinae severioris rigorositatem monachos insulsos potius quam viros politos atque doctos praestaret. S. Müllee I. S. 70, wo aber auch die beifälligen Beurtheilungen Auswärtiger zu lesen sind. Daß auch das Volk bei der Gründung der Fürstenschulen die Aufrichtung einer neuen Möncherei argwöhnte, darüber giebt Lorenz Bericht S. 21 urkundlichen Beweis.

***) Lange's Rede: de severitate disciplinae Portensis. Weichert: de antiqua scholarum provincialium disciplina eiusque salubritate. Grimma 1828; auch in Friedemanns Sammlung von Schulreden abgedruckt.

†) Wir verweisen auf unseren Artikel Alumnate, in welchem auch viele andere Einrichtungen der Fürstenschulen, z. B. die Tutoren oder Verleger, Besprechung gefunden haben. Vgl. auch F. Ranke, Rückerinnerungen an Schulpforte. 1874.

Widerstreben gegen den sie beherrschenden Zwang empfunden, noch in dem späteren Alter mit Freuden an sie als eine glückliche und ihnen heilsame zurückdenken und von dort Güter ins Leben mitgenommen haben, deren Besitz nie genug geschätzt werden kann.*) Möchten durch unsere kurze Darstellung die geneigten Leser ein Interesse gewinnen für die drei Fürstenschulen, die Sachsen stets als seine Kleinodien betrachtet hat und deren eine Preußen, nachdem sie ihm zugefallen ist, mit gleicher Liebe im Geiste des Stifters erhält und hegt! **R. Dietsch †.**

Furcht findet sich, wie alle Affecte, im jugendlichen Alter am häufigsten ein und oft unter bedenklichen Formen. Es ist bekannt, daß namentlich Gespensterfurcht bei Kindern oft die schlimmsten Zufälle, Krankheit und Tod herbeigeführt hat. Wenn daher die Periode der Aufklärung irgend etwas gutes gebracht hat, so gehört gewiß auch dies dazu, daß der Aberglaube aus den Kinderstuben verwiesen und der Jugend manches Schrecknis gespart worden ist. Wenn damit auch manches romantische, Phantasie und Gemüth der Kinder belebende Element verschwunden oder geschmälert ist, so ist hier wohl jedenfalls der Nutzen höher anzuschlagen als der Schaden. Zu warnen ist jedoch vor der systematischen Ernüchterung und der pedantischen Verfolgung jedes phantastischen Restes im kindlichen Gemüthe, an den sich etwa auch Furchtanwandlungen anknüpfen könnten. Ein solches Verfahren, wie es namentlich der Basedow'schen Schule eigen war, erzeugt leicht Altklugheit und Eitelkeit, während die Bildung des Muthes und der Gründlichkeit als Schutz gegen kindische Furcht an den einzelnen Fällen erfolgen kann, ohne daß das Kind von einem Principienkampf gegen Aberglauben etwas zu ahnen braucht. Am schlimmsten wird es, wenn die Kinder bei jenem principiellen Verfahren gewöhnt werden, mit superklugem Selbstbewußtsein auf achtbare Dienstboten oder andere ältere Leute herabzusehen. Es genügt also, wo den Kindern etwa ein unheimliches Geräusch, ein sonderbarer Lichtstreif, ein drohender Schatten Furcht einflößt, sie mit unbefangener Sicherheit und ohne ihren Muth zu sehr auf die Probe zu setzen, auf die nächste Quelle der Erscheinung aufmerksam zu machen und durch Beispiel und Anleitung, wie sie der einzelne Fall darbietet, jene Gründlichkeit in der Betrachtung der Außenwelt anzubahnen, vor der sich das Spuckhafte zurückzieht; die Bildung allgemeiner Sätze aus solchen Erfahrungen überläßt man am besten der natürlichen Selbstthätigkeit und der fortschreitenden Entwicklung des Kindes. — Ganz besonders muß auch davor gewarnt werden, aus Prahlerei oder zur heroischen Uebung Kraftstücke des Muthes mit den Kindern vorzunehmen — sie ohne Noth, ja ohne Zweck im Dunkeln allein auf den Dachboden oder in den Keller, wo nicht gar über den Kirchhof zu schicken. Abgesehen davon, daß solche Kunststücke nicht selten einen verhängnisvollen Ausgang genommen haben, so bleibt es immer verkehrt, das natürliche Grauen, welches Nacht, Finsternis, Einsamkeit für den Menschen und insbesondere für das Kind in sich schließen, gleichsam verhöhnen zu wollen, statt sich zu begnügen, es zu besiegen, wo sich diese Aufgabe unherausgefordert einstellt.

Die Furcht vor der Dunkelheit ist eine der häufigsten Erscheinungen und findet sich auch unabhängig von jedem bestimmten Aberglauben, wenigstens von dem Aberglauben, insofern er Uebernatürliches zum Gegenstande hat; denn in Wahrheit ist die Voraussetzung in allen Ecken lauernder Bösewichter, Diebe und Mörder ihrem Wesen nach auch ein Aberglaube. Wo die Furcht vor der Finsternis bei Kindern stark ausgebildet ist, namentlich bei Kindern, welche über die ersten Jahre hinaus sind, wird in der Regel, wenn auch noch so versteckt, ein Aberglaube dieser oder jener Art zu Grunde liegen und es wird stets erforderlich sein, mit Vorsicht danach zu forschen. Ob die Finsternis auch an und für sich schrecklich sei, ist streitig geworden. Ohne Zweifel kann gut gewöhnten Kindern unter gewöhnlichen Verhältnissen und in ihrer gewöhnlichen Umgebung diese Empfindung ganz fern gehalten werden; allein man muß sich hüten nach solchen Erfahrungen obigen Satz zu verneinen. Die deutschen Philanthropisten, hierin

*) Wohl keine Schule hat so innige Jugendfreundschaften aufzuweisen, wie die Fürstenschulen.

consequenter als Rousseau, haben freilich angenommen, daß auch die Furcht vor der Finsternis, ebenso die Furcht vor gewißen Thieren, wie Mäusen, Spinnen, Fröschen u. s. w. nur durch verkehrte Behandlung in die Kinder hineingebracht würde (vgl. die Anmerkungen von Campe, Trapp, Gedike zu Aeußerungen von Rousseau und Locke, Allgem. Revision II, S. 533 ff. IX, S. 345). Allein die Bemerkung, daß diese Furcht, wenn sie natürlich wäre, auch unter allen Umständen eintreten müßte, genügt nicht, da die Gewöhnung auch manches andre seine Wirkung verlieren läßt. Unter ungewöhnlichen Umständen, namentlich in fremder Umgebung, werden auch gut gewöhnte Kinder leicht in den Fall kommen, das Schauerliche der Finsternis zu empfinden. Um unter allen Umständen zu sichern, muß daher nothwendig zu der Gewöhnung Pflichtgefühl und Gottvertrauen hinzutreten. Daß bei einmal vorhandener krankhafter Neigung zur Furcht nicht mit Strenge zu verfahren und Furcht mit Furcht zu vertreiben ist, wird von einsichtigen Pädagogen aller Richtungen angenommen. Ein ernstes Wort, selbst eine Strafe zur rechten Zeit, mag zwar angewandt werden, aber die Hauptsache wird bleiben, anfangs die Anlässe möglichst zu vermeiden, auf physische und geistige Stärkung im allgemeinen hinzuarbeiten und sodann allmählig und mit möglichster Vermeidung neuer Ausbrüche in der Gewöhnung fortzuschreiten. Noch gefährlicher als die Furcht ist der Schrecken, der nicht nur als acute Form der Furcht zu betrachten ist, sondern auch eigenthümliche Ursachen und Wirkungen hat, die noch weit enger als die der Furcht mit der physischen Natur zusammenhängen. Schreckhaftigkeit kann ebensowohl Folge von Schwäche sein, wie auch heftiger und namentlich wiederholter Schreck physisch zu Grunde richten kann. — Ueber Furcht in physiol. und psychol. Hinsicht vgl. Domrich, psych. Zustände, Jena 1849. Lotze, medicin. Psychologie § 440 ff. Volkmann, Grundr. der Psych. § 127. — Von älteren Pädagogen handelt über Gespensterfurcht Mapheus Vegius I, c. 11. — Von Neueren vgl. Campe, Allg. Rev. II, S. 508 bis 552. Schwarz, Erziehl. 2. Aufl. II, 212 ff. Beachtenswerth ist die Mittheil. in „Erziehungsresultate" Hannover 1857. S. 234 ff. — Vgl. die Art. Aberglaube, Aengstlichkeit, Blödigkeit).*)

A. Lange †.

Fußreisen. (Vgl. A. Kapp, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. 1841, S. 182—191; Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 3. Aufl. 1876, S. 234 ff.; Raumer, Gesch. d. Pädagogik, 1847. III, S. 217; Palmer, Ev. Pädagogik (4. Aufl.), S. 206 ff.; Schreber, Ein ärztlicher Blick in das Schulwesen. Leipzig, 1858; Derselbe, Die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig, 1858). Guts-Muths Gymnastik für die Jugend ausgearbeitet von F. W. Klump, 1847. S. 126—136.

Daß Fußreisen als Erziehungsmittel empfohlen werden, setzt, insoweit es sich dabei um Beförderung des Könnens handelt, Verhältnisse voraus, in welchen das Gleich-

*) Die Furcht vor wirklichen Gefahren kann dem Kinde nicht in jedem Falle erspart, sie soll nur durch Belehrung und durch die Ruhe und den Muth der Erzieher gemäßigt werden. Das Beispiel ist auch in diesem Stücke von besonderer Wichtigkeit; wenn die Mutter bei jedem geringen Leiden, das sie trifft, seufzt und jammert, bei dem kleinsten Unfall, der dem Kinde droht oder zustößt, aufschreit, bei den Donnerschlägen des Gewitters erschreckt zusammenfährt u. dgl., so nimmt oder schwächt sie dem Kinde vielleicht auf sein Lebenlang jenen natürlichen Muth, der auch in sittlicher Beziehung von unschätzbarem Werthe ist. — Am tiefsten steckt in dem natürlichen Menschen die Furcht vor dem Tode, und ihre Bekämpfung fällt in gewißem Sinne mit der Aufgabe der Erziehung im allgemeinen zusammen, sofern nämlich diese dazu helfen will, daß der natürliche Mensch in einen geistlichen umgewandelt werde. Dazu gehört nun auch, was Raumer (Gesch. d. Päd. III, b. S. 183) räth, die Kinder sollen beim Tode der Liebsten lernen, die Todten seien nun beim lieben Gott, durch den Tod gelange man in den Himmel zum Heiland, sie sollen schon frühe die hierauf bezüglichen Bibelsprüche und die schönen tröstlichen Verse aus unsern alten Kirchenliedern lernen, damit sie alle Thränen, die sie vergießen sehen, nur auf das schmerzliche Vermissen der geliebten Seligen beziehen; weichmüthige Kinder weinen mit, denen, die nicht weinen, soll man es nicht als Hartherzigkeit auslegen; der getroste Glaube der Kinder kann in solchen Fällen den Alten selber zum Troste werden. — Eine weitere Art von Furcht, die Furcht vor der Strafe, ist in dem Art. Strafen zu besprechen. D. Red.

gewicht zwischen leiblicher und geistiger Bildung auf Kosten der ersteren gestört ist; insoweit das Wissen bereichert werden soll, Verhältnisse, in welchen dem Gebildeten ein über die unmittelbare Umgebung, worin er zu wirken berufen ist, hinausgehendes Interesse zugemuthet und demgemäß auch von der Erziehung die Erweckung und Befriedigung eines solchen Interesses erstrebt wird: von dem pädagogischen Werthe der Fußreisen weiß darum erst die moderne Pädagogik zu reden. Im Alterthum trat einerseits die Rücksicht auf das Wissen hinter der auf ein den nächstliegenden einfachen Lebensaufgaben diendes Können zurück, andererseits wurde für dieses letztere die leibliche Kraft nicht minder vorbereitet, wie die geistige. Obgleich darum auch z. B. viele griechische Weisen mit Göthe sagen konnten: „Was ich nicht erlernt habe, das habe ich erwandert", und obgleich die griechische Gymnastik, wie die Kraft, Gewandtheit und Ausdauer des Körpers überhaupt, so auch die Marschfertigkeit in hohem Grade ausbildete, wofür namentlich die sogenannten Hemerodromen einen Beweis liefern*): so wurde doch auf Fußreisen als auf ein besonderes Mittel leiblicher und geistiger Bildung kein Werth gelegt, ja den Spartanern erschien bei den Anstrengungen, die ihre Gymnastik dem Körper zumuthete, Spazierengehen als ein erschlaffendes Sichgehenlassen: Aelian (Var. hist. II, 5) erzählt: „Als die Ephoren zu Lacedämon erfuhren, daß ihre Leute, die in Decelia in Besatzung lagen, Abendspaziergänge zu machen pflegten, so entboten sie ihnen: „Gehet nicht spazieren." Denn ihre Ansicht war, es sei dies ein Vergnügen, nicht aber eine körperliche Anstrengung, und die Lacedämonier sollten nicht durch Spaziergänge, sondern durch Leibesübungen für ihre Gesundheit sorgen." Auf der anderen Seite dürfen wir in der Werthlegung der späteren Römer auf die ambulatio ein Symptom des Uebergangs zu modernen Zuständen und Anschauungen erkennen (z. B. Seneca, De tranq. animi, c. 17: Indulgendum est animo dandumque subinde otium, quod alimenti ac virium loco sit, et in ambulationibus apertis vagandum, ut coelo libero et multo spiritu augeat adtollatque se animus. aliquando vectatio iterque et mutata regio vigorem dabunt).

Doch soll hier nicht vom Spazierengehen gehandelt werden, sondern eben von Fußreisen. Eine Fußreise unterscheidet sich von einem Spaziergange hauptsächlich durch die Verschiedenheit des verfolgten Zieles und demnächst durch ihre längere Dauer, woraus die übrigen Unterschiede von selbst folgen. Der Spaziergänger sucht in bekannter, gewohnter Umgebung, die zugleich den Geist angenehm berührt, ohne ihn aufzuregen, in wenig anstrengender Bewegung lediglich Erholung von geistiger Anstrengung oder auch von einseitiger körperlicher Thätigkeit. Der Reisende verfolgt ein bestimmtes Ziel, welches jenseits der gewohnten Umgebung liegt und zugleich im Stande ist, die größere Anstrengung und die längere oder kürzere Verzichtleistung auf die gewohnte Lebensordnung zu belohnen, ohne welche es nicht erreicht werden kann. Wir stehen hiernach nicht an, den Gang nach einer mehrere Stunden entfernten Höhe, einem Strom, einer Burg, oder einem interessanten Puncte anderer Art, wenn Hin- und Herweg einen vollen Tag in Anspruch nimmt, schon unter den Begriff der Fußreise zu fassen; noch mehr ist die Anwendung dieses Begriffes gestattet, sobald die Entfernung so groß ist, daß an einem fremden Orte übernachtet werden muß. Ja, wir haben bei diesem Artikel ganz besonders solche kleinere Fußreisen im Auge, welche ein oder mehrere Lehrer mit

*) Die gewöhnliche Weite eines Tagmarsches betrug bei den griechischen Heeren 3—4 deutsche Meilen; doch kommt in besonderen Fällen eine Steigerung bis zu 6, ja bis zu 10 Meilen vor (Rüstow und Köchly, Geschichte des griechischen Kriegswesens. Aarau, 1852, S. 189. 305). Nach der Schlacht bei Salamis lief der Platäer Euchidas, um von Apollons Altar reines Feuer zu holen, den Weg von Platää nach Delphi und zurück, also 1000 Stadien oder 25 deutsche Meilen, in Einem Tage und wurde freilich ein Opfer dieser patriotischen Anstrengung. Noch mehr und überhaupt das Größte, was in dieser Beziehung geleistet worden ist, würde neuerdings der englische Schnellläufer Cootes geleistet haben, der 1000 englische, also 217 deutsche Meilen, in 100 Stunden, also 4 Stunden mehr als 4 Tagen, zurückgelegt haben soll (Valentin, Lehrbuch der Physiologie des Menschen. 2. Aufl. Braunschweig, 1847, I, S. 117 ff.).

einer größeren Anzahl von Zöglingen ausführen, weil diese fast in allen Schulen möglich gemacht werden können, ohne auch den Sonntag zu Hülfe zu nehmen oder die Ferien abzuwarten, während größere gemeinsame Ferienreisen ein Zusammentreffen von günstigen Bedingungen voraussetzen wie es nur selten eintritt. Doch bieten glücklicherweise auch jene kleineren Reisen, wenigstens der Art nach, im wesentlichen dieselben pädagogischen Vortheile, wie die größeren, und von dem vorzugsweise über sie hier zu Sagenden läßt sich mit Leichtigkeit die Anwendung sowohl auf größere gemeinsame Schulreisen als auf solche Reisen machen, welche ein einzelner Erwachsener mit einem einzelnen Zöglinge, etwa der Vater mit dem Sohne, unternehmen will. Auch für die weibliche Jugend würden jene kleineren Reisen sehr heilsam sein, da in den sogenannten gebildeten Ständen die Mädchen das Gehen nicht selten förmlich verlernen und damit einen Theil der reinsten, kräftigendsten und bildendsten Genüsse entbehren müßen. Uebrigens haben wir hier nur den pädagogischen Gesichtspunct zu vertreten, und von den zahlreichen und anerkannten diätetischen Vortheilen der Fußreisen kann nur gelegentlich die Rede sein. Wer darüber genauere Belehrung wünscht, findet sie bei: Hilarius, Buch vom Reisen. Berlin, 1824; C. H. Th. Schreger, Reisediätetik. Halle, 1827, wo S. 51—75 „Gesundheits- und andere Lebensregeln für Fußreisende" recht zweckmäßig zusammengestellt sind; L. Fleckles, Die Krankheiten der Reichen. Wien, 1834, S. 101 ff.; Oesterlen, Handbuch der Hygieine. 1. Aufl. Tübingen, 1857, S. 651.

Wir beginnen mit den Worten Raumers, der, selbst ein vielgewandter Wanderer, zum Preise der Fußreisen sagt (Gesch. der Päd. III, S. 217): „Die beste Gelegenheit zu Abhärtungen und Entbehrungen aller Art geben Fußreisen. Schlechtes Wetter, böse Wege, elende Wirthshäuser und andere dergleichen Unannehmlichkeiten widerfahren auch dem glücklichsten Reisenden. Das erträgt sich alles, besonders in jugendlicher Gesellschaft mit Muth, ja mit fröhlichem Uebermuth; wer bei Regenwetter und schlechter Kost sauer sieht, der leidet doppelt. Es ist zu beklagen, daß Dampfschiffe und Dampfwagen dem Fußreisen der Jünglinge großen Eintrag thun." — Schade, wenn nicht jeder Erzieher aus eigner Erfahrung einstimmen kann in diesen Preis! wenn ihm nicht die Erinnerung auftaucht an jene glücklichen Tage, wo man am frischen Morgen des Ausmarsches in munterem Schwarme muthig und erwartungsvoll, wie ein Eroberer, ausrückte, einer friedlichen, niemand beeinträchtigenden und doch sicheren Eroberung entgegen. Nach ein paar Stunden schon that eine neue Welt sich auf, wo alles die Aufmerksamkeit wunderbar anregte, zumal da, was viele junge Augen, noch obendrein durch die Ermunterung des Lehrers geweckt, entdeckt hatten, doch einem jeden einzelnen zu gut kam. Wie wurden da so manche Lehren der Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, ihren wirklichen Objecten gegenüber, erst recht lebendig! Wie schloß man im Gefühle gleichen Genusses und gleicher Anstrengung so innig sich aneinander an, wie an den Lehrer, der aus den bestimmt abgeprägten und gleichförmigen Verhältnissen der Schule heraus in den mannigfaltigen persönlichen Verkehr einer Lebensgemeinschaft mit uns eingetreten war, als väterlicher Freund durch wohlmeinenden Rath, ermunterndes Beispiel und freundliche Beihülfe leitend und unterstützend. Gewiß, wer solche Eindrücke sich vergegenwärtigt, dem kann nicht entgehen, wie heilsam es ist, wenn die Lehrjahre unserer Jugend zum Theil auch Wanderjahre sind. Versuchen wir den Grund und die einzelnen Momente jener Eindrücke uns etwas deutlicher zu machen!

Um mit dem allgemeinsten zu beginnen, so haben wir einen Hauptnutzen der Fußreisen schon in dem gesammten Verhältnisse zu erkennen, in welches sie Zöglinge und Erzieher zu einander bringen: in keinem anderen Falle tritt der Zögling so in seiner gesammten Persönlichkeit dem Erzieher gegenüber, in keinem andern ist die pädagogische Einwirkung des Erziehers so unbehindert. Während in der Schule der Zögling eben nur Schüler ist und die beim Schulunterricht unerläßlichen festen Ordnungen die freie Bewegung des Einzelnen nothwendig zurückdrängen, giebt er sich auf der Reise als Mensch und entfaltet unbefangen seine gesammte Eigenthümlichkeit. Der Vortheil, welchen Jahn (Deutsche Turnkunst, S. 215) vor anderen

Erziehern dem Vorsteher einer Turnanstalt zuschreibt, er kommt auf einer Fußreise jedem Lehrer im wesentlichen zu gut: „offenbarer, als jedem andern entfaltet sich ihm das jugendliche Herz. Der Jugend Gedanken und Gefühle, ihre Wünsche und Neigungen, ihre Gemüthsbewegungen und Leidenschaften, die Morgenträume des jungen Lebens bleiben ihm keine Geheimnisse." Andererseits bringt es zwar die Natur der Sache mit sich, daß auf der Reise die Zügel der Disciplin etwas minder straff angezogen werden; aber dafür fallen hier auch eine Menge Hindernisse des pädagogischen Einflusses weg. Insbesondere bieten Fußreisen einen ganz vortrefflichen Anlaß zur Beseitigung verweichlichender häuslicher Gewohnheiten in Bezug auf Kleidung, Nahrung u. s. w. Dergleichen Schwächen thun sich großentheils bei solchen Gelegenheiten erst hervor, werden zum Theil schon durch die Verwunderung kräftiger gewöhnter Genossen zurückgedrängt, und jedenfalls wird es dem Erzieher nicht schwer, ihre Beseitigung anzubahnen, da die Einwirkung überängstlicher Eltern ihn nicht hindert, die allen vorgeschriebene gemeinsame Reiseordnung aber dem Einzelnen es leicht macht, auch Ungewohntes mitzumachen, ganz abgesehen davon, daß zur Befriedigung jener übelangewöhnten Bedürfnisse sich häufig nicht einmal die Möglichkeit finden wird. So können auch kleine Fußreisen in den Zöglingen selbst gegen eine weichliche häusliche Zucht eine heilsame Reaction begründen. Und wie das freiere Zusammensein die Zöglinge auffordert, ihr Wesen dem Erzieher unbefangen zu erschließen, so giebt es auch diesem mannigfaltige Gelegenheit, das Vertrauen der Zöglinge zu ihm zu vermehren und zu befestigen, durch das ermunternde Vorbild der eigenen Rüstigkeit und guten Laune bei den Anstrengungen und Beschwerden, welche die Reise mit sich bringt, durch die Umsicht und Sicherheit in der Behandlung der äußeren Lebensverhältnisse, durch die Fähigkeit, auf die tausend Fragen, welche die wechselnde Umgebung veranlaßt, Rede und Antwort zu geben, durch die freundliche Sorgfalt, womit er die kräftigeren leitet, die ermüdenden ermuntert, die schwachen unterstützt. Und endlich dient nichts so sehr dazu, den eigenen Geist frisch und empfänglich zu erhalten, als die Bewegung mit der munteren Jugend in der freien Natur, so daß der Lehrer schon um seiner selbst willen diese Erholung suchen sollte.

Die für pädagogische Einwirkung so günstige Situation, welche durch Fußreisen herbeigeführt wird, erweist sich nun vor allen Dingen für körperliche Kräftigung und Uebung ersprießlich. Grade darin liegt für unser sitzendes und lesendes und schreibendes Zeitalter der Hauptwerth dieser Reisen. Wie die Turnkunst (Jahn, a. a. O. S. 209), sollen auch sie helfen „die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Ueberfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das nothwendige Gegengewicht geben, und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen." Und wenn die Turnkunst die gleichmäßige Stärkung und Uebung des Muskelsystems voraus hat, während beim Gehen „die oberen Theile unsres Körpers und deren Muskulatur nicht in demselben Grade, wie die Beine in Thätigkeit versetzt werden" (Oesterlen, a. a. O.): so hat dagegen das Wandern den Vorzug, daß es zugleich das vegetative Leben fördert, gegen die Einflüsse der Witterung, der Nahrung u. dgl. in höherem Grade abhärtet und zur Schärfung und Uebung der Sinne die vielseitigste Gelegenheit darbietet. Hierbei handelt es sich nicht bloß darum, die Fernsicht zu schärfen, für deren Uebung sich sonst wenig Anlaß findet; sondern zumal bei der städtischen Jugend wird es darauf ankommen, die Aufmerksamkeit auch für die nächste Umgebung zu wecken. Ausgehend von der Unterscheidung der Getreidearten, der Feld- und Waldbäume aus der Nähe und Ferne, muß der Lehrer zu ausgebreiteterer Kenntnis der Pflanzen- und Mineralwelt anleiten, und während so das Auge geübt wird, darf dem Ohre keine Vogelstimme erschallen, die nicht ihre richtige Deutung erführe. Pflanzen-, Mineralien-, Insectensammlungen, welche letztere durch Anleitung und Aufsicht des Lehrers ihr Bedenkliches verlieren, werden den Reiz, wie den Nutzen der Reise erhöhen; und wenn auf diese Weise ein ernstes Interesse an den Naturdingen sich gebildet hat, so verschwindet von selbst jene Unart der Stadtjugend, die den unbeschäf-

tigten Thätigkeitstrieb nur in der Zerstörung von Blumen und Sträuchen und Bäumen zu üben weiß. Doch hüte sich der Erzieher, daß er die Absicht der Belehrung nicht allzu deutlich merken lasse und dadurch nicht bloß die unbefangene Heiterkeit der Zöglinge verstimme, sondern auch, indem er sie nur das will sehen lassen, worauf er die Aufmerksamkeit geflissentlich lenkt, sich des Vortheiles beraubt, durch die mehr sich selbst überlassene lebhafte Aufmerksamkeit der Jugend einen weit reicheren Stoff der Belehrung sich zugeführt zu sehen. Ueberhaupt aber darf man da keine belehrende Einwirkung der Fußreise suchen, wo die Empfänglichkeit für den Genuß des Fußreisens noch gar nicht vorhanden sein kann. Diese Empfänglichkeit setzt schon eine gewiße Freiheit des Blicks auf Seiten des Zöglings voraus, wie sie Kinder nicht haben, welche das am Wege aufgelesene Steinchen oder Schneckenhäuschen mehr interessirt, als alle Ritterburgen und landschaftlichen Reize der Welt. Eine gesunde Pädagogik hat auch in dieser Beziehung vor jener Verfrühung zu warnen, die überall eine frische und kräftige Genußfähigkeit zerstört. Auch daran werde erinnert, daß, wenn auch die Fußreise, um kräftigend zu wirken, ein gewißes Maß der Anstrengung von den Theilnehmern fordern muß, diese Anstrengung doch nicht, etwa durch Erregung eines ungehörigen Wetteifers, zur wirklichen Erschöpfung getrieben werden darf, und daß, wie beim Unterrichte die Geister, so bei körperlicher Anstrengung die Leiber und ihre verschiedene Leistungsfähigkeit unterschieden werden müßen. Von den Regeln, deren Befolgung die Anstrengung erleichtert, heben wir nur hervor: Möglichst leichtes Gepäcke, durchaus frugale Kost, namentlich Spirituosen in der Regel nur nach vollbrachtem Tagewerk, weil sie während der Wanderung selbst auf eine vorübergehende Aufregung Erschlaffung folgen lassen, und bequeme Fußbekleidung mit dicken Sohlen!

Mit der Kräftigung und Uebung des Körpers steht die Stärkung des Willens in dem unmittelbarsten Zusammenhange. Auch von dem Fußwanderer gelten die Worte des Schiller'schen Reiterliedes: „Da tritt kein andrer für ihn ein, auf sich selber steht er da ganz allein!" Nichts dient so sehr zur Erregung eines kräftigen, gesunden Selbstgefühls, als das Bewußtsein, durch tüchtige Anstrengung die Länge und die Beschwerden des Weges überwunden und ein lohnendes Ziel erreicht zu haben, das Bewußtsein, unabhängig von Locomotiven und Kutschern, Eselstreibern und Packträgern, auf eignen Füßen gehn und stehn zu können. Dem durch Fußreisen geübten rüstigen Knaben und Jünglinge werden Wind und Wetter allmählich zu eingebildeten Uebeln, ja zu willkommenen Herausforderungen, mit der Kraft des Körpers und des Willens den Kampf gegen sie zu versuchen; ein Kampf, der dann für den jungen Kämpfer auch ohne Gefahr ist, wenn dieser, bevor die Anstrengung in Erschöpfung übergeht, auf eine trockne und warme Unterkunft rechnen kann.

Wie ferner Fußreisen für die Bereicherung und namentlich für die Belebung des Wissens nutzbar gemacht werden können, ist bereits berührt worden. Die oben angedeuteten Vortheile, welche der Naturkenntnis erwachsen, sind allerdings die nächstliegenden und bedeutendsten. Doch gehen auch Geographie, Statistik und Geschichte nicht leer aus. Nicht bloß erhalten die geographischen Grundbegriffe von Berg, Thal und Ebene, Gebirgszug, Bergrücken und Wasserscheide, Quelle, Bach und Fluß u. dgl. erst ihren realen Inhalt, sondern auch die Verhältnisse, welche Gegenstand der politischen Geographie bilden, die verschiedene Dichtigkeit der Bevölkerung, der Unterschied des Stadt- und Landlebens, die Verschiedenheit der Bodenbeschaffenheit und der Bodencultur werden klarer werden. Der Besuch industrieller Etablissements wird dazu dienen, nach dieser Seite hin den Blick zu erweitern; ganz besonders aber bieten die Denkmale der Vorzeit zu geschichtlicher Belehrung Veranlassung dar, die gewiß niemals besser haftet, als bei solcher Gelegenheit. Für die so geleitete Jugend sind die Worte des alten Turnerliedes: „Und uns allen wohlbekannt wird das deutsche Vaterland" keine bloßen Worte mehr: daß ihm das deutsche Vaterland bekannt und lieb wird, ist die schönste und werthvollste Errungenschaft des rüstigen Wanderers.

Dies führt uns auf den letzten Punct, auf den Einfluß, welchen Fußreisen auf die

Bildung des Gemüthes üben. Vor allem kommt nur der Fußreisende der Natur und ihren Schönheiten recht nahe; nur er kann sich ihr völlig ungestört hingeben. Aber auch den Menschen kommt er näher. Er kann sie ruhig beobachten in ihrer Arbeit, in ihrer Noth und in ihrem Genuß, und zu dem eingehenden Gespräche mit den Begegnenden, welches das Gesehene erläutert und deutet, findet nur er Gelegenheit. Und wie die glückliche, heitere Jugend für die bittende Armut Herz und Hand offen haben wird, so schließen auch ihre Herzen gegeneinander in innigerer Freundschaft sich auf, und es bietet sich reichlicher Anlaß, in wechselseitiger Aushülfe und in der Unterstützung der schwächeren diese Gefühle zu bewähren. Das freudig bewegte Gemüth aber findet seinen Ausdruck im Gesange, welchen der Erzieher nicht bloß als Symptom einer wünschenswerthen glücklichen Stimmung begrüßen, sondern auch als Mittel, diese Stimmung hervorzurufen, begünstigen wird: ein frisches Lied läßt augenblickliche Beschwerden vergessen und unwillkürlich folgen die ermüdeten Füße seinem muntern Takt.

Zum Schluß sei nur noch an einige rüstige Fußwanderer erinnert, deren Beispiel zur Nachahmung aufzufordern wohl geeignet ist. Vor allen an Göthe. In seinen jungen Jahren war er vom Wandern ein so großer Freund, daß er sich selbst den Namen „Wanderer" beilegte, ja an seinem 23. Geburtstage (28. August 1772), da er von Wetzlar aus seinen Freund Höpfner besuchte, unter diesem Pseudonym in die Gießener Fremdenliste sich einzeichnen ließ. In späteren Jahren war es seine Freude, Knaben auf seinen Reisen zur Begleitung mitzunehmen, denen er als trefflicher Pädagog die Vortheile des Fußreisens aufs beste zuzuwenden wußte (vgl. Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Göthe's. Zittau, 1858, S. 97). Seine schönsten Lieder spiegeln die auf den frischen Wanderungen empfangenen Natureindrücke wieder: den Jubel des „Mailiedes," die wunderbare Schilderung des Grauens der allmählich heranschleichenden nächtlichen Finsternis im Anfang von „Willkomm und Abschied," die unvergleichlichen Verse: „Wie traurig steigt die unvollkommne Scheibe des rothen Monds mit später Glut heran!" und vieles ähnliche, das konnte nur ein „Wanderer" dichten! Nächst Göthe nennen wir Schleiermacher, vorzüglich wegen der sokratischen Herrschaft über sich selbst, womit er einen oft kränklichen Körper zu den Anstrengungen der Fußreise zu zwingen, an ihre Beschwerden zu gewöhnen und am Ende doch seinem Geiste den erfrischenden Einfluß dieser naturgemäßesten Bewegung zu verschaffen wußte. Besser aber können wir nicht schließen, als mit den Worten des rüstigen „Spaziergängers nach Syrakus" (Seume, Mein Sommer, S. 200 der Ausg. in einem Band): „Wer geht, sieht im Durchschnitt anthropologisch und kosmisch mehr, als wer fährt .... Ich halte den Gang für das Ehrenvollste und Selbständigste in dem Manne, und bin der Meinung, daß alles besser gehen würde, wenn man mehr gienge. Man kann fast überall bloß deswegen nicht recht auf die Beine kommen und auf den Beinen bleiben, weil man zu viel fährt. Wer zu viel in dem Wagen sitzt, mit dem kann es nicht ordentlich gehen .... Wo alles zu viel fährt, geht alles sehr schlecht: man sehe sich nur um! So wie man im Wagen sitzt, hat man sich sogleich einige Grade von der ursprünglichen Humanität entfernt. Man kann niemand mehr fest und rein ins Angesicht sehen, wie man soll: man thut nothwendig zu viel oder zu wenig. Fahren zeigt Ohnmacht, Gehen Kraft. Schon deswegen wünsche ich nur selten zu fahren, und weil ich aus dem Wagen keinem Armen so bequem und freundlich einen Groschen geben kann." *) **G. Baur.**

*) Am weitesten verbreitet sind die Fußreisen der Schüler in demjenigen Lande, welches freilich auch am meisten dazu einlädt und auffordert, in der Schweiz. Wer je in der guten Jahreszeit die Schweiz bereist hat, ist gewiß fast täglich Partieen von Schülern und Schülerinnen begegnet, welche zu Fuß, theilweise zu Wagen und mit Dampfkraft, unter fröhlichen, namentlich patriotischen Gesängen das Land durchwanderten. Soweit unsere Erkundigungen reichen, ist es dort allgemein Sitte, daß sowohl niedere als höhere Schulen im Sommer ein oder zweimal in Begleitung von Lehrern oder Lehrerinnen, Mitgliedern von Schulbehörden, einen Ausflug von kleinerer oder größerer Entfernung und Zeitdauer machen. Die jugendlichen Wanderer werden überall freundlich aufgenommen und die schönen Zwecke der Sache auch durch Berücksichtigung von Seiten der Gastwirthe,