B.

Bachanten oder fahrende Schüler, scholastici oder scholares vagantes (jenes bezeichnet sie als Lehrer, dieses als Schüler, sie spielten aber beiderlei Rollen) — eine Art der Schulbevölkerung des Mittelalters in seiner zweiten Hälfte, für die sich kaum noch in vereinzelten Erscheinungen (s. unten) ein Analogon in der Gegenwart auffinden läßt. Das Wort Bachanten, obgleich die darin liegende Reminiscenz an den heidnischen Weingott sich zu dem Bilde ganz gut schickt, das wir uns von den Trägern jenes Titels zu machen haben, ist doch ohne Zweifel eine vom Volkswitz oder von diesen Musensöhnen selbst herrührende corrupte Form für vagantes. Während aber das Vagiren durch ein halbes Jahrtausend das gemeinsame Merkmal dieser Menschenclasse blieb, so können wir, die Ergebnisse neuerer Forschungen zusammenhaltend, mehrere Perioden unterscheiden, in deren letzter erst die eigentlichen Bachanten mit ihren Schützen (s. d. Art. ABC-Schützen) auftreten.

1. In der römischen Kirche war es seit frühen Zeiten*) Gesetz, daß kein Bischof einen Geistlichen weihen sollte, der noch kein bestimmtes Amt an einer Gemeinde habe. Allein trotz wiederholten Einschärfungen, selbst ungeachtet der von Papst Alexander III. auf der Lateransynode 1179 gegebenen Verordnung, daß jeder Bischof, der solch eine Weihe sine titulo vornehme, den Geweihten auf eigene Kosten (de mensa episcopali) erhalten müße, wurden immer solche Weihen vollzogen, theils aus Gunst, theils unter dem Vorwande des Missionsdienstes. So entstand eine eigene Classe von Geistlichen, die clerici vagantes, die überall etwas zu verdienen suchten, die sich namentlich bei Rittern und Grafen auf ihren Burgen einstellten und als Kaplane, Gesellschafter ꝛc. Dienste thaten.

2. Müßen wir uns bis dahin diese Leute als einzeln herumschweifend und Brod suchend denken, so treten sie mit dem Beginne des 13. Jahrhunderts als eine Art Corporation, als eigener Stand mit sehr ausgebildetem Standesbewußtsein auf. Sie führen jetzt den Namen Goliarden, angeblich von einem Bischof Golias, der als fingirtes Haupt der Gesellschaft in ihren Gedichten figurirt, der übrigens in diesen auch unter den Titeln primas und archipoëta auftritt. J. Grimm, Gedichte des Mittelalters auf König Friedrich I., Berlin 1844, bringt diesen Namen mit romanischen Wörtern: gouliard, gouland-gourmand, auch mit dem provencalischen qualiar, betrügen, in Verbindung, denkt aber auch an den Riesen Goliath, dessen Rolle bei Processionen nicht selten vorkam; letzterer Ansicht ist auch Giesebrecht (s. dessen Abhandlung über „die Vaganten oder Goliarden und ihre Lieder", in der allgem. Monatsschrift für Wissenschaft und Literatur, 1851; Augustheft, S. 29). Es strömten nämlich jetzt, da die hohen Schulen in Paris, Rheims, Orleans erblühten, „hier die jungen Kleriker aus dem ganzen Abendlande massenweise zusammen, hier bildete sich neben einer höchst ungebundenen Lebensweise der Studirenden auch eine freiere Denkungsart aus, als die frühere Zeit gekannt hatte." Zwei Dinge aber haben wir aus dem Bilde dieser Goliarden insbesondere hervorzuheben: nämlich ihre Wanderlust und ihr poetisches

---

*) Die Spuren gehen bis ins fünfte Jahrhundert zurück. Im 67. Briefe des Bischofs Synesius von Ptolemais (410—431) wird bereits geklagt über Geistliche, die keinen festen Sitz haben wollten, und wenn sie einen solchen hatten, ihn eigenmächtig verließen, um da, wo sie den besten Unterhalt fanden, sich niederzulassen, denen deshalb, wie Synesius glaubt, alle geistlichen Functionen untersagt und selbst der Sitz, der in den Kirchen den Geistlichen gebührte, verweigert werden sollte. Diese nun bezeichnet Synesius mit dem Worte *Βακαντίβοι*, entschuldigt sich aber für dieses barbarische Wort (*ἀνέξῃ γάρ μου μικρὸν ὑποβαρβαρίσαντος, ἵνα διὰ τῆς συνηθεστέρας τῇ πολιτείᾳ φωνῆς τῶν ἐνίων κακίαν ἐμφαντικώτερον παραστήσαιμι*), woraus hervorgeht, daß jener Name nicht griechischen Ursprungs, überhaupt nur ein vulgo-Ausdruck ist, der gemäß der griechischen Umsetzung des lateinischen v in *β* von vacare oder vagari abzuleiten ist.

Treiben. In ersterer Beziehung folgen sie demselben allgemeinen Zuge ihrer Zeit, der in den Kreuzzügen eben so sehr eine Befriedigung als eine Anregung gefunden hatte, und für den zu gleicher Zeit das mit dem Aufblühen der Städte und ihrer Gewerke in Gang kommende Wandern der Handwerksbursche eine Parallele darbietet. „Wie gewohnt die Kleriker waren, von einer Schule zur andern zu ziehen", heißt es bei Giesebrecht a. a. O. S. 18: „und um der Wissenschaft willen ein wechselndes Leben zu führen, sagt uns ein eifriger Prediger jener Zeit, der Mönch Helinaud (bibl. cistere. VII. 257): Die Städte und den ganzen Erdkreis durchirren die Scholastiker, und das viele Studiren bringt sie um den Verstand. Die Kleriker suchen die schönen Wissenschaften zu Paris, die Kenntnis der alten Schriftsteller zu Orleans, die Rechtswissenschaft zu Bologna, die Medicin zu Salerno und die schwarze Kunst zu Toledo; nirgends aber suchen sie die gute Sitte . . . . Welcher Abstand zwischen der damaligen Lebensart der Scholaren und der klösterlichen Abgeschiedenheit und Strenge, die früher auf den Schulen geherrscht hatte!" — Poeten aber waren sie in einer Weise, die einerseits ihr abenteuerliches Leben vollständig erkennen läßt, und doch andererseits sich (s. a. a. O. S. 21) von der Poesie der Troubadours dadurch wesentlich unterscheidet, daß, während diese in der Volkssprache als Laien dichteten, jene Goliarden dagegen ihrem klerikalen Charakter durch Festhaltung der lateinischen Sprache treu blieben; der Inhalt aber war so lasciv als möglich*). Neben der Lyrik der Liebeslieder, Trink-

*) Es sind zwei reichhaltige Sammlungen solcher Goliardenlieder veröffentlicht worden; eine in London von Thomas Wright, 1841 unter dem Titel: the latin poems commonly attributed to Walter Mapes; die andre in der Bibliothek des literarischen Vereins in Stuttgart, Band XVI. 1847, unter den: carmina burana, d. h handschriftlichen Gedichten, die bei der Aufhebung der Klöster in Bayern in der Abtei Benedictbeuren gefunden worden. Da diese Werke nicht allen unsern Lesern zugänglich sein werden, fügen wir aus dem ersteren eine poetische Epistel hier an, die jene Vaganten als Dichter charakterisiren mag. (Wright S. 69.)

Epistola Goliae ad confratres gallicos.

Omnibus in Gallia Anglus Goliardus,
Obediens et humilis frater non bastardus,
Goliae discipulis, dolens quod tam tardus,
Mandat salutem fratribus nomine Ricardus.
Accedit ad vos nuncius, vir magnae probitatis,
Magister et dominus Willelmus de Conflatis,
Goliardus optimus, hoc non timeatis;
Sicut decet socium ipsum admittatis.
Quidquid de me dixerit, verum teneatis,
Et quod volueritis, per eum rescribatis,
Quae mihi scripseritis, vel ore mandatis,
Pro posse meo faciam certissime sciatis.
De adventu nobilis nuncii gaudete,
Villam quam intraverit, in illa manete,
Et hora cum fuerit, cum ipso prandete,
Mero delectabili calices implete;
Tempus cum sit frigidum, ad prunas sedete;
Vinum meracissimum manibus tenete;
Calices si fuerint vacui, replete,
Ut bibat et rebibat saepe suadete.
Modum si excesserit, blande sustinete;
Quod fit in consortio pandere cavete.
Nunc, fratres carissimi, scribere studete,
Ordo vester qualis est, modusque dietae;
Si fas est comedere coctas in lebete
Carnas vel pisciculos fugatos ad rete;
De Lydaeo bibere vel de unda Thetae;

lieder ꝛc. blühte unter den Goliarden namentlich die Satire; und doch, — mit beidem fanden sie gerade an den Höfen der Bischöfe und bei den Aebten die beste Aufnahme. Als Kleriker müßen wir uns diese Leute wohl ihrem Hauptstamme nach denken; jedoch erlaubt schon die Menge derselben (denn sie begegnen uns im 14. Jahrhundert auch in den Donaugegenden, wie in Schwaben und Franken in Masse) nicht mehr, an lauter wirklich geweihte clerici vagantes zu denken; sondern theils sind es Studenten, die erst Kleriker werden wollen, theils Abenteurer, die sich dafür ausgeben, theils hat ihnen der gelehrte Anstrich in den Augen des Volks einen klerikalen Nimbus gegeben, der mit ihrer Lebensweise darum in weniger grellem Widerspruche stand, weil die Sitten des wirklichen Klerus und der Mönche vielfach nur dem Grade, nicht der Art nach von denen der Vaganten sich unterschieden.

3. Das dritte Stadium wird dadurch herbeigeführt, daß, wie schon im 13. Jahrhundert Verordnungen von Bischöfen und Synoden gegen die Theilnahme von wirklichen Klerikern an der Brüderschaft der Goliarden erlassen wurden, so mit dem Ende dieses und dem Anfang des 14. Jahrhunderts (s. Giesebrecht S. 39) wirklich eine Ausscheidung vor sich gieng, und die Vaganten — die sich bis dahin sogar gegen polizeiliche Maßregelung durch ihren geistlichen Charakter zu schützen die Frechheit und das Glück gehabt hatten — förmlich vom Klerus ausgestoßen wurden. Jetzt treiben sie sich nicht mehr an den Höfen, sondern unter den Bauern um und machen als Zauberer und Hexenbanner, als Wunderdoctoren und Kuppler Geschäfte. Daneben aber haben sie Poesie und Gesang keineswegs aufgegeben, nur wird jetzt deutsch und nicht mehr lateinisch gesungen. Bei Hoffmann von Fallersleben (Geschichte des Kirchenliedes bis auf Luther), 2te Aufl. S. 371, finden wir die Notiz, daß diese fahrenden Schüler den Unfug trieben, in die Kirchen einzudringen und frivole Parodien auf kirchliche Hymnen zu singen. Vielleicht dürfen wir aber sogar die seltsame Gattung von Kirchenliedern, von der sich einzelne Reste noch selbst in der evangelischen Kirche bis ins vorige Jahrhundert erhalten haben, nämlich die aus Latein und Deutsch gemischten Lieder, wie In dulci jubilo auf jene Quelle zurückführen; wenigstens sind schon unter den Carmina burana solche Mischlieder zu finden, einzelne Spuren auch bei Wright; und daß die fahrenden Schüler dieses Stadiums besonders aufgelegt zu solcher Poesie waren, ist dem Angeführten gemäß nicht ohne Wahrscheinlichkeit; wiewohl daneben die sonst gegebenen Erklärungen jenes hymnologischen Curiosums immer noch bestehen können.

Utrum frui liceat Rosa vel Agnete;
Cum formosa domina ludere secrete,
Continenter vivere nullatenus jubete.
Qualiter me debeam gerere docete;
Ne magis in ordine vivam indiscrete
Donec ad vos veniam, sum sine quiete:
Quid vobis dicam amplius? In Domino valete.
Summa salus omnium, filius Mariae,
Pascat, potet, vestiat filios Golyae,
Et conservet socios sanctae confratriae
Ad dies usque ultimos Enohc et Helyae. Amen.

Eines der carmina burana, s. in der zweiten der genannten Sammlungen S. 251, enthält eine Art Ordensregel:

De Vagorum ordine
Dico vobis jura,
Quorum vita nobilis
Dulcis est natura etc.

In dieser Goliarden-Poesie, die übrigens einzelne ganz hübsche Partien (z. B. in den Frühlingsliedern) enthält, haben wir die reichhaltige Quelle vor uns, aus der die Studenten- und Commerslieder hervorgegangen sind. So ist z. B. das Mihi est propositum in taberna mori ein Goliardenlied aus den letzten Jahrzehnten des zwölften Jahrhunderts.

4. In ein neues, relativ letztes Stadium treten diese fahrenden Schüler mit dem Ende des 14. Jahrhunderts, von wo an sie erst als Bachanten bezeichnet werden. (Sonst finden wir auch die Namen trutanni, s. a. a. O. bei Hoffmann, ceretani, s. in der Dissertation de vagantibus scholasticis von Joh. Ulr. Mayer, Leipzig 1675, §. 38; der Volksmund hat wohl ihre Titel in infinitum vermehrt.) Wenn sie nämlich gleich ihre Wanderlust und ihre Jaunerei fortwährend beibehielten („sie seien im Venusberg gewesen, haben alle zukünftigen Dinge gesehen, können gegen Stich und Hieb fest machen; sie wissen ein Gebet vom heiligen Gregorius, welches so viel Tugend hätte, daß, als oft sie dasselbe sprechen, eine Seele aus der Hölle erlöset werde, zuvor aber müße man ihnen einen Cronen geben" ꝛc., s. Mayer a. a. O. §. 18, 37, Heinrich Bebels facetiae, in Nik. Frischlins facetiae selectiores, Leipzig 1600, S. 35, und M. Crusius, Ann. suev. tom. II. p. 653; letzterer schildert sie besonders als falsche Spieler), so treten sie jetzt nicht mehr, wie in ihrer zweiten und dritten Periode, als Studenten und Dichter, sondern in der zweideutigen Rolle als alte Schulbuben und zugleich als wandernde Provisoren auf; sie gehen jetzt nicht mehr den Universitäten und den Höfen, sondern den Stadtschulen nach; wo sie in einer Stadt als Unterlehrer angenommen werden, vermiethen sie sich hiezu, wiewohl es scheint, daß sich ihre pädagogische Thätigkeit vorwiegend auf die kleinen Knaben — s. den Art. ABC-Schützen — bezog, die sie auf der Wanderung mit sich führten, angeblich um sie in gute Schulen zu bringen und selbst zu unterrichten, in Wirklichkeit aber, um diese für sich betteln zu lassen. Für diese Partie ihrer Geschichte ist uns die anschaulichste Darstellung gegeben in den Selbstbiographien von Burkhardt Zingg (geb. 1396, s. Oefelius, scriptores rerum Boicarum T. I, pag. 245—253), und noch mehr in der von Thomas Plater (geb. 1499, † 1582 als Rector an der Burgschule in Basel, s. Leben berühmter Gelehrten I. von Joh. Fr. Franz, St. Gallen 1812; Fechter, Th. Platers Selbstbiographie, Basel 1840; Auszüge daraus, s. bei Schwarz Erz.-L. B. IV; K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, Bd. I; Reiche in dem Programm des Elisabeth-Gymnasiums zu Breslau v. J. 1843. Vergl. auch über diese ganze Erscheinung Brüstlein: Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen, Jena 1852, S. 11 ff.). Der löbliche Eifer, mit dem die Städte ihre Schulen pflegten, hatte unter anderem auch die Folge, daß eine Menge von Stiftungen für arme Schüler gemacht wurden, die nun auch — dem Geiste jener Zeit ganz gemäß, in der die Bettelmönche eine so große Rolle im Volksleben spielen — den fahrenden Schülern zu gute kamen und dieselben anlockten. In Breslau allein waren, wie Plater erzählt, zu Zeiten gegen tausend Bachanten und Schützen, die „sich alle des Almusens ernährten". Die Schulhäuser waren, wie Klöster, mit einer Menge von Zellen für diese wandernden Schulgesellen versehen; die Städte gaben diesen Bewohnern sogar Brennholz als Benefiz (vergl. Schönborn, Beiträge zur Geschichte der Schule zu St. Maria Magdalena, Breslau 1834, S. 21); solcher „Kämmerlein" oder „Habitatzen", wie sie bei Plater heißen, waren z. B. in der Schule zu St. Elisabeth in Breslau etliche hundert. Anderswo waren diese Wohnungen nicht im Schulgebäude, sondern bildeten eine Art Hospiz für arme Schüler; während es aber in diesen an der allernöthigsten Reinlichkeit fehlte („in Dresden", berichtet Plater, „war es auf der Schul in den Habitatzen voll Leus"; im Schülerspital in Breslau sei alles voll „großer Läuse wie ziliger Hanfsamen" gewesen), so hatte man nicht vergessen, selbst für ärztliche Hülfe Vorkehr zu treffen (s. Franz a. a. O. S. 44). Auch Privatleute nahmen aus Gutherzigkeit oder als eine Art Hofmeister diese fahrenden Schüler auf; so erzählt Zingg a. a. O. S. 248: „Also kam ich zu einem Bidermann, war aus einem Dorf in die Stadt (Memmingen) gezogen, dem füert ich zwei Knaben in Schuol, und bei dem blieb ich ein Jahr und lernt ihm die Knaben." — Wie wenig aber studirt wurde, davon giebt uns Zingg eine Vorstellung, der nach zehnjährigem Herumziehen in den Schulen zu Reisnitz, Biberach, Ehingen, Balingen und Ulm nichts gelernt hatte, als das Schreiben; ebenso Plater, der nach neunjähriger Schulwanderung bekennt: „hätte es mir mein Leben gegolten,

ich hätte nicht ein nomen primae declinationis decliniren können." Wie wenig man aber auch Eile hatte, sehen wir z. B. daran, daß, als Plater von seinem Bachanten, Paul Sommermatter, auf die Reise nach Deutschland genommen war, sie in Zürich vorerst acht bis neun Wochen liegen blieben, um auf andere Reisegefährten nach Sachsen zu warten. In solcher Zeit wurde lediglich vom Bettel gelebt. Von Zucht war keine Rede, wenn sie nicht darin bestand, daß die Schützen viel geprügelt und sonst mishandelt wurden.

5. Luther kommt noch hie und da auf die Bachanten zu sprechen, die er stets als „grobe Tölpel und Esel" signalisirt; auch von Melanchthon ist die Anekdote bekannt, wie er als kleiner Knabe einen alten Kerl von Bachanten mit seiner Gelehrsamkeit vollständig besiegte. Die Reformation mußte, da sie das Schulwesen neu organisirte, diesem Unfug ein Ende machen; gleichwohl begegnen uns Nachklänge jenes bewegten Lebens auch in der Folgezeit. Im 16. und 17. Jahrhundert treffen wir den Namen Bachanten noch als allgemein übliche Bezeichnung für die Schüler, die als beani, als Füchse, beim Eintritt in den Universitätsverband der scurrilen Feierlichkeit der sogenannten Deposition, an der die Professoren selber Antheil nahmen, sich unterwerfen mußten. Es wurde ihnen unter anderem eine Ochsenhaut übergeworfen, und daran — als Symbol der Ablegung des philisterhaften alten Adam — die Hörner abgesägt, daher der Name deponere; man übergoß sie mit Wein, öffnete ihnen das geistige Gehör durch Ausputzen der Ohren mit einem Kolben, hielt ein Examen mit ihnen und erklärte sie schließlich durch eine Art von Absolution für würdig, Jünger der akademischen Weisheit zu sein. So lesen wir in Luthers Tischreden II. Cap. 44, §. 6. 7.: wie er selbst solch eine Deposition einst vornahm und angehende Studenten „von der Bachanterei", vom „Bean und Bachanten" absolvirte. Nach einer von Tholuck (das akademische Leben des 17. Jahrhunderts I. Halle 1853, S. 203) aus einer Straßburger Schrift: ritus depositionis, 1671, mitgetheilten Schilderung geschah der Anfang mittelst des Aufrufs: „Kommt, Bachanten, tret't herbei, Euch will ich auf Euer Fest deponiren auf das Best." — Nach andern Spuren (vgl. Trotzendorfs Biographie von Löschke, Breslau 1856, S. 16) wurde der Name „Bachant" auch als allgemeiner Schimpfname für die Leute vom Lehrstand gebraucht. Aus den dreißiger Jahren des 17. Jahrhunderts wird uns von Balthasar Schuppius (s. d. Art. und Alex. Vial, Joh. Balth. Schuppius, Mainz, 1857, S. 6) berichtet, daß er dem „damals unter den Studenten üblichen allgemeinen Zuge zum Wandern folgend bei dritthalbhundert Meilen zu Fuß zurückgelegt habe, um Städte und Akademien zu sehen." In dieser Gestalt ist freilich das Wandern der Studirenden ein von jenem Vagabondiren sehr verschiedenes; dagegen hat Schuppius selbst noch in späterer Zeit zu eifern „wider wüste, alte Studenten oder Vaganten" (a. a. O. S. 65). Daß dieses Geschlecht wirklich noch vorhanden war, also die alten Bachanten in modernen Bettelstudenten sich verjüngt hatten, beweist obige Dissertation von Mayer, der von diesen sagt: Moderni quippe (sc. scholastici vagantes) studiosorum ut tueantur titulum, cantillando aut latine qualitercunque garriendo viatica expetunt, caetera vulgaribus mendicis simillimi. Ein für den schwäbischen Kreis bestimmtes Edict vom Jahr 1720 (s. Lamberger, disput. inauguralis de circularibus edictis contra personas palantes, in specie zingaros, Jauner und Spitzbuben, Tübingen 1746, S. 13) führt in einer Liste von allem möglichem Gesindel neben einander auf: „fahrende Schüler, verstellte Geistliche und Ordensleut", und verordnet: non nisi cum attestato admittantur, quo examinato et justo reperto ad suos remittantur, falso vero edocto puniantur. In dieser Gesellschaft hatten die fahrenden Schüler nicht weit zum Galgen. — Selbst im 19. Jahrhundert scheint dieses Geschlecht nicht völlig ausgestorben zu sein. Zu dem Verfasser dieses Artikels kamen noch ums Jahr 1844 eines Tages zwei angebliche studiosi von der Universität M., auf welche, mit Ausnahme des cantillare, die übrigen Züge der von Mayer gegebenen, jetzt zweihundertjährigen Silhouette vollständig paßten. — Einen andern Rest der alten Vaganten lehrt uns Giesebrecht a. a. O., S. 10, aus einem Reisewerk (Willkomm, zwei

Jahre in Spanien und Portugal III. S. 206 ff.) kennen. „Auf der Universität Salamanca herrscht der Brauch, daß die ärmeren Studirenden während der Sommerferien das Land weit und breit durchziehen und auf diesen Reisen durch Ständchen, die sie den Damen singen, und Schelmenlieder, die sie unter dem Volke zum Besten geben, sich einen kargen Ehrensold gewinnen, von dem sie ihre Studien weiter fortsetzen."

Palmer.

Bacon von Verulam, Franz, ist der Urheber und geistvollste Vertreter des modernen Realismus, der Geistesrichtung, welche in der Gegenwart, wie im vorigen Jahrhundert schon einmal, bedeutend vorwiegt. Darin liegt seine Wichtigkeit für die Pädagogik, auf die er durch die Bahn, welche er zuerst betreten hat, den weitgreifendsten Einfluß erlangt hat, indem die neuen Richtungen der Pädagogik, welche im vorigen Jahrhundert hervortraten, wesentlich in den von ihm gegebenen Impulsen wurzeln. Diesen oft sichtbar genug in die Augen fallenden Einfluß im einzelnen zu verfolgen, hieße eine Geschichte der Pädagogik in den Jahrhunderten nach ihm schreiben. Es wird daher die Aufgabe sein müßen, durch ein möglichst klares Bild der Baconischen Philosophie und Methode die Anknüpfungspuncte nachzuweisen, an welche die Späteren sich anschlossen, zumal da in ihr die Stärken und Schwächen der von ihm ausgegangenen Strömung schon sehr deutlich vorliegen. Wir schicken nach einigen die Literatur betreffenden Vorbemerkungen eine Darstellung seines Lebens voran.

Dasselbe ist öfters beschrieben worden. Zuerst von William Rawley, seinem Secretär, dem Herausgeber mehrerer seiner Werke; diese kurze Biographie findet sich abgedruckt in der lateinischen Ausgabe der. Werke. Frankfurt, 1665, deren Seitenzahlen in Nachstehendem citirt werden. (Eine andere lat. Edition d. W. erschien zu Leipzig 1694.) Ferner von Robert Stephan, dem Herausgeber seiner Briefe und seines Nachlasses (London 1730), dann in der englischen Ausgabe seiner Werke (London 1740), in Mallet's Histoire de François Bacon, Traduction de l'Anglais und in der „Sammlung von merkwürdigen Lebensbeschreibungen, größtentheils aus der britannischen Biographie übersetzt von D. S. Jak. Baumgarten" 1754. Th. I. Anderes s. in Ersch und Grubers Encyklopädie. Die neuesten Schriften über ihn sind von John Campbell „The lives of the Lord Chancellors of England" Vol. II, chap. 51. London 1845; von Basil Montagu, dessen Gesammtausgabe der Werke B. zu London 1825—1834 in 16 Bänden erschien und mit dem Leben des Verfassers schließt, und von Macaulay in seinen Essays (Paris 1843) S. 243—288, vieler anderen Darstellungen in den Geschichten der neueren Philosophie und der Pädagogik zu geschweigen. Besondere Bücher haben ihm gewidmet Kuno Fischer „F. B. v. V. Die Realphilosophie und ihr Zeitalter" (Leipzig 1856) und Ch. de Remusat, „B. sa vie, son temps, sa philosophie et son influence jusqu'à nos jours" (Paris 1854; 3. ed. 1868). Die wissenschaftlichen Principien B.'s sind einer scharfen und scharfsinnigen Kritik unterzogen worden von A. Lasson in dem Programm der Louisenst. Realsch. in Berlin v. 1860.

Er war den 22. Januar 1561 in London geboren, ein Sohn des Nikolaus Baco († 1580), welcher als Großsiegelbewahrer unter der Königin Elisabeth seit 1558 die Seele des Geheimen Rathes war und 1568 und 71 in der bekannten Untersuchungs-Commission für die Streitigkeiten der schottischen Maria mit ihren Unterthanen den Vorsitz führte. Seine Mutter, die zweite Gemahlin des Vaters, war Anna, die Tochter Anton Cooks, des Erziehers Eduard VII., eine fromme, gebildete Frau, welche Lateinisch und Griechisch verstand und sich auch durch die Uebersetzung theologischer Werke bekannt gemacht hatte. Franz B. erregte schon in seiner Kindheit durch seine geistige Begabung und sein frühreifes Urtheil die Aufmerksamkeit selbst der Königin Elisabeth, welche sich oft und gern mit ihm unterhielt und ihn nur ihren kleinen Lord Siegelbewahrer nannte. Als charakteristisch wird berichtet, wie der kleine Knabe sich einst eifrig mit der Erforschung der Ursachen eines Echo beschäftigt und daß er sich viel mit Taschenspielerkunststückchen abgegeben habe. In seinem 13. Jahre ward er in

das Trinitäts-Collegium zu Cambridge aufgenommen, welches damals unter der Leitung des nachmaligen Erzbischofs von Canterbury, Whitgift, stand, eines Mannes, dessen tyrannischer Charakter nicht sehr gerühmt wird (Macaulay Ess. S. 248). Während seines dreijährigen Aufenthalts daselbst gewann er einen tiefen Widerwillen gegen die damals herrschende Schulweisheit und insbesondere gegen Aristoteles. Im Jahre 1577 besuchte er mit dem englischen Gesandten Amias Paulet Paris, machte verschiedene Reisen durch das in den damaligen religiösen Kämpfen tief zerrüttete Frankreich und hielt sich auch einige Zeit in Poitiers auf. In jener Zeit verfaßte er seine „Beobachtungen über den Zustand Europas" und zeigte sich für die politischen Geschäfte so geeignet, daß ihn der Gesandte mit einer Mission an die Königin betraute: die Erfindung einer neuen Chifferschrift, welche er damals machte, theilt er selbst in der Schrift de Augmentis mit. — Der Tod seines Vaters im Februar 1580 rief ihn in seine Heimat zurück und versetzte ihn, da er sein Erbtheil mit vier Halbbrüdern und einem rechten Bruder (Anton B., dem treuen Freunde des unglücklichen Grafen Essex) zu theilen hatte, obschon diese vom Vater schon mit Landbesitz ausgestattet waren, in eine drückende Lage. Umsonst waren seine Bemühungen, durch seinen Oheim den Lord Schatzmeister Cecil Burleigh eine Anstellung zu finden; dieser war wenig geneigt, dem talentvollen Neffen eine Laufbahn zu eröffnen, welche er seinem Sohne Robert zugedacht hatte, sondern suchte ihn vielmehr trotz seiner demüthigen Bitten und Schmeicheleien niederzuhalten. Er mußte sich daher entschließen, sich dem Studium des vaterländischen Rechtes zuzuwenden; aber obschon er sich einen nicht geringen Ruf als Advocat und Rechtsgelehrter erwarb und auch von der Königin mit verschiedenen Titeln und Anwartschaften begnadigt wurde, blieb er doch nicht der Arbeit um das tägliche Brot überhoben und hatte oft mit eigentlichen Nahrungssorgen zu kämpfen; die Eifersucht seiner mächtigen Verwandten trat ihm überall hemmend entgegen. Selbst die Bedeutung, welche er sich als Mitglied des Unterhauses (seit 1593) durch seine großartige Beredtsamkeit — Ben Jonson, sein Zeitgenosse, bezeugt, daß er seine Zuhörer ganz in seiner Gewalt hatte und „jeder fürchtete, er möchte schon am Schlusse angelangt sein" — errang, trug ihm nur Bewunderung ein, brachte ihn aber dem Ziele, welches sein Ehrgeiz sich gesteckt hatte, keinen Schritt näher. Er buhlte um die Gunst der Menge ebenso, wie um die des Hofes; einst hielt er eine Rede gegen die Bewilligung von Subsidien, ganz im Geiste des Langen Parlaments, und that gleich darauf flehentliche, demüthige Abbitte! Die Reize des Reichthums und einflußreicher Staatsämter waren für ihn zu groß, als daß er um ihrer willen nicht alles hätte ertragen können: brachte er ihnen doch seine Ehre zum Opfer. Bacon war kein Charakter, den der Druck der Verhältnisse stark und fest gemacht hätte; er wurde nur um so schwächer, geschmeidiger und nachgiebiger und fand auf der abschüssigen Bahn, auf die er einmal gerathen war, leider keinen Haltpunct. Trübselig ist der Verlauf seiner Freundschaft mit dem Grafen Essex. Daß er nach langem, vergeblichem Hoffen auf seine Verwandten an diesen Mann, ihren gefährlichsten Gegner, sich anschloß, wird man erklärlich finden; daß er es in selbstischen Absichten gethan, sollte nur zu klar werden. Essex, welcher für ihn eine zärtliche Neigung gefaßt hatte, zeigte sich ihm durchweg als ein aufopfernder Freund. Als auch seine Bemühungen, ihm die Stelle eines Kronadvocaten (Attorney-General) zu verschaffen, gescheitert waren, schenkte er ihm ein Gut und zwar, wie B. selbst gesteht, in so freundlicher und nobler Weise, daß die Art des Geschenks mehr werth war als das Geschenk selbst. Dazu hatte B. durch seine Essays 1597 (in der lateinischen Uebersetzung führen sie den Titel: Sermones fideles ethici, politici, oeconomici sive interiora rerum) seinen literarischen Ruhm dauernd begründet; es schien, als ob alle Umstände sich vereinigten, ihn dem ausschließlichen Dienst der Wissenschaft zuzuführen. Leider folgte er nicht. Als der Stern des Grafen zu sinken anfieng, war er es allein, den er zum unbedingten Vertrauten seiner Verlegenheit machte; als er in Ungnade gefallen war, war er es, der zwischen ihm und der Königin vermitteln sollte. Die Aufgabe war schwierig; sie mußte ihn auf einen Punct führen, wo er sich offen entscheiden

sollte. Und er entschied sich gegen — den Freund. Noch mehr, da die Gunst der Königin sich ihm zuzuneigen schien, so ließ er sich bestimmen, in dem Processe gegen den Grafen sogar den Ankläger zu machen, und seine Beredtsamkeit, welche durch Vergleichung des Angeklagten mit dem um die Tyrannis buhlenden Pisistratus und dem Herzog Heinrich von Guise die auf ihre Macht so eifersüchtige Königin noch mehr anstachelte und aufbrachte, führte seine Verurtheilung und Hinrichtung (25. Febr. 1601) herbei. Sein Bruder Anton starb bald darauf vor Schmerz; er aber ließ sich sogar herbei, auch noch zum Mörder an dem Rufe des Freundes zu werden, indem er auf den Wunsch der Königin a declaration of the practises and treasons attempted and committed by Robert Earl of Essex, um der allgemeinen Misstimmung zu begegnen, verfaßte und darin in Ausdrücken von ihm redete, deren sich kein edelmüthiger Feind bedient haben würde. Später entschuldigte er sich wohl damit, daß ihm der Stoff zu dieser Schrift vollständig übergeben worden sei und von ihm nur die Anordnung herrühre. Jeden Versuch einer Rechtfertigung dieses Verhaltens — Montagu hat ihn zuletzt gemacht — muß man als vergeblich zurückweisen.

Die allgemeine Misbilligung, welche er gefunden, hielt zwar die Rücksicht auf die Königin nieder; als aber Jacob, der Freund des Grafen, durch dessen Einfluß die schottische Thronfolge zu Stande gekommen war, am 25. März 1603 den Thron bestieg, schien Bacon ihr unterliegen zu müßen. Aber es gelang ihm, den Gefahren zu entgehen, diesmal mit Hülfe seiner Verwandten. Der Vermittlung seines Vetters verdankte er am Krönungstage den Ritterschlag. Dem Lord Southampton, welcher seit Essex's Hinrichtung eingekerkert, nun freigelassen wurde, schrieb er einen höchst servilen Brief, worin er höchst bezeichnend sagt: „Dieser Wechsel hat in mir keine andere Veränderung gegen Ew. Lordschaft hervorgebracht, als daß ich gegen Euch jetzt mit Sicherheit der sein kann, der ich in Wahrheit zuvor war." Auch ließ er noch eine Rechtfertigungsschrift drucken. Indes allmählich vergaß man diese traurige Geschichte um seiner glänzenden Talente willen, und gewiß ist es, daß, wenn die Mitwelt gegen ihn milde gewesen ist, die Nachwelt es in noch weit höherem Maße war. Unter König Jacob giengen nun seine hochfliegenden Wünsche in Erfüllung. Nachdem er sich mit der Tochter des reichen Londoner Aldermans Barnham verheirathet hatte, ohne sich gerade einer besonders glücklichen Ehe zu erfreuen, wurde er 1604 königlicher Rath, 1607 General-Procurator und 1612 Kronanwalt. Dabei war er fortgehend im Parlament thätig; die Union Englands und Schottlands kam wesentlich durch seine Bemühungen zu Stande; und nebenher geht die ausgedehnteste wissenschaftliche Beschäftigung, von deren großartigen Früchten nachher die Rede sein wird. Seine enge Verbindung mit dem Günstling des Königs, Buckingham, hob ihn noch höher; 1616 ward er in den Geheimen Rath aufgenommen, im März 1617 ward er endlich Groß-Siegelbewahrer, später mit dem Titel Kanzler. Leider fällt auch auf sein öffentliches und amtliches Leben ein trauriger Schatten. Ansehen und Reichthum waren es, die er suchte; aus Feigheit und Eigennutz griff er zu den niedrigsten Mitteln. Als Richter war er bestechlich und servil; seine Entscheidungen standen nicht selten unter dem Einfluß des Günstlings, der sie dictirte. Als Staatsmann hatte er Theil an den Bedrückungen des Volks durch jene bekannten Monopole, welche zur Bereicherung der Günstlinge ersonnen, die allgemeine Unzufriedenheit aufregten, welche sich später so furchtbar über die Stuarts entladen sollte. Wie niedrig mußte die Gesinnung eines Mannes sein, der, als er sich einst durch eine voreilige Einmischung in Familienangelegenheiten den Zorn Buckinghams zugezogen hatte, ein sechzigjähriger Staatsmann, zweimal in dem Vorzimmer des Mächtigen umsonst um Einlaß flehte und sich zuletzt durch einen Fußfall Verzeihung errang. Sein äußeres Leben hatte indes den Schimmer beneidenswerthen Glanzes; im Januar 1621 stand er auf dem Gipfelpunct seines Glückes. Das Novum Organon war eben erschienen und hatte seinem Namen europäische Berühmtheit gegeben; Jakob hatte ihn zum Baron Verulam und Viscount von Sanct Albans erhoben; die Investitur war mit aller Pracht vollzogen worden.

Da sollte er jählings von dieser Höhe stürzen. Da das kurz darauf zusammengetretene Parlament es ernst mit den Beschwerden des Volkes nahm, hielt es der Hof für angemessen, einige seiner Werkzeuge dem Unterhause Preis zu geben. Sechs Wochen später brach der Sturm gegen Bacon los. Der Ausschuß zur Untersuchung der Misbräuche in der Gerechtigkeitspflege berichtete am 15. März, daß die Person, gegen welche Beschwerden vorlägen, keine geringere als die des Lordkanzlers sei, eines Mannes den, wie der Vorsitzende sagt, „Natur und Bildung so reichlich ausgestattet, daß ich nicht mehr von ihm sagen will, da ich fürchte, nicht genug zu sagen." Die Untersuchung mehrte die Fälle der Bestechung von 2 auf 23; man nahm an, er habe sich an 100,000 Pf. Sterling durch ungerechten Gewinnst erworben. Umsonst hoffte der geschlagene Mann, der krank und tief beschämt sich in seinem Hause verschlossen hielt, eine günstige Wendung seines Geschickes von der Vertagung des Parlaments; der König selbst rieth ihm zu einem Bekenntnis seiner Schuld. Am 30. April bekannte er sich schuldig und verzichtete auf jede Vertheidigung; den Lords, welche sich vergewißern sollten, ob das Schriftstück von ihm herrühre, antwortete er: „Es ist meine That, meine Hand, mein Herz; ich bitte um Gnade für ein gebrochenes Rohr." Man erließ es ihm zu erscheinen, um das Urtheil zu vernehmen; es lautete auf Cassation von allen Aemtern, eine Geldbuße von 40,000 Pf. und Gefängnis, so lange es dem Könige gefiele. Doch wurde diese Strafe kaum oder nur um der Form willen vollzogen; nach zwei Tagen wurde er aus dem Tower entlassen, die Geldstrafe erließ ihm der König und gestattete ihm auch den Zutritt zum Hofe, ja 1624 erlaubte er ihm auch, seinen Sitz im Oberhause wieder einzunehmen. Allein er machte davon keinen Gebrauch, sondern verlebte den Rest seines Lebens auf einem Gute bei Gorhambury; seine äußern Verhältnisse blieben indes trotz bedeutender Einkünfte zerrüttet, da er nichts von der gewohnten Pracht seiner Umgebung aufzugeben sich entschließen mochte. Bewundernswürdig ist die geistige Kraft, mit welcher er inmitten aller dieser Wirren für die Wissenschaft thätig blieb, bedeutend sind namentlich die Leistungen seiner letzten Jahre, so daß man in der That, mit Macaulay zu reden, nur mit Schmerz an die vielen Jahre denken kann, welche er auf Dinge verwendet hatte, die eines solchen Mannes nicht würdig waren. Fischer hat in dem ersten Capitel seiner Schrift in geistvoller Weise den Nachweis versucht, daß Bacons moralischer Charakter dem Charakter seiner Wissenschaft genau entspreche: „er war so praktisch, so nüchtern, so geschmeidig als die Wissenschaft, die er begehrte und seinem Zeitalter vorschrieb." Man kann die Vergleichungspuncte anerkennen; aber erklärt wird damit nicht, wie uns dünkt, daß derselbe Mann, welcher auf der einen Seite ernsten Forschungstrieb und Erkenntnisdrang bewies, auf der andern die unwürdigste Gesinnung zeigen und sich bis zu bürgerlichen Verbrechen verirren, daß er, wie Macaulay sagt, nur auf seinem Studierzimmer wahr, aufrichtig und uneigennützig sein konnte. Der Widerspruch in dem Wesen Bacons bleibt und ist uns nur ein Beweis für die unergründlichen Tiefen des Menschenherzens, welche man in den meisten Fällen nur zu constatiren hat, aber nie völlig erklären kann.

B. starb am 9. April 1626. Um festzustellen, ob der Schnee die Verwesung thierischer Substanzen hindere, hatte er plötzlich auf einer Fahrt in der Nähe von London den Versuch gemacht und sich dabei so heftig erkältet, daß er in das Haus eines Freundes gebracht werden mußte, wo er der Krankheit nach 8 Tagen erlag. In seinem letzten, mit zitternder Hand geschriebenen Briefe vergaß er nicht zu bemerken, daß das Experiment vollständig gelungen sei. Seinen Namen und sein Andenken überließ er in seinem Testamente dem milden Urtheil der Leute, fremder Nationen und der Nachwelt. Sein Vertrauen hat ihn nicht getäuscht; man hat seine Schwächen und Vergehungen über dem mächtigen Einfluß, den sein Geist auf die folgenden Jahrhunderte geübt hat, vergessen. Wenden wir jetzt unsern Blick auf die Arbeit seines Geistes, auf seine Wissenschaft, die er geschaffen.

B. hat das klare Bewußtsein von der Neuheit der Richtung, welche er der geistigen Entwicklung anweist, ebenso wie von der unabweislichen Wahrheit seines neuen Werkes,

welches das Ende und die rechtmäßige Grenze unendlichen Irrthums sei (Praef. Nov. Org. p. 276), und von der erst in Jahrhunderten zu vollendenden Durchführbarkeit seiner Gedanken. Meine Worte, sagt er de Augm. IX. a. E., verlangen ein volles Jahrhundert zum Beweisen, mehrere zum Vollenden. Mit der Wissenschaft der Vergangenheit, deren Repräsentant ihm Aristoteles ist, will er absolut brechen; es ist ein durchaus neues Gebäude der Wissenschaft, welches er auf neu gefundenen Grundlagen zu neuen Zwecken zu schaffen die Kraft in sich fühlt. Er nennt es die Instauratio magna, deren erster Theil den Grundriß des Ganzen entwirft und in encyklopädischer Form eine neue Construction und Uebersicht der gesammten Wissenschaften und der von ihnen zu lösenden Aufgaben giebt. Es sind dies die 9 Bücher de dignitate et augmentis scientiarum, welche zuerst 1623 als eine Erweiterung der schon 1605 in englischer Sprache herausgegebenen Two books of Fr. Bacon of the proficience and advancement of learning divine and humane erschienen. Die Methodik der neu zu begründenden Wissenschaft legt der zweite Theil der Instaur. magna dar, das Novum Organum scientiarum sive Judicia vera de Interpretatione Naturae, „unstreitig die reinste und eigenthümlichste Frucht des baconischen Geistes," so genannt im Gegensatz gegen das Aristotelische Organon, welches der alten Wissenschaft und ihrer Formelweisheit den Weg gewiesen. Auch dies Werk ist nur sehr langsam entstanden. Wenn die früheste philosophische Schrift, die er schon 1580 unter dem stolzen Titel „Temporis fetus maximus" herausgab, (in der epist. ad Fulgent. Opp. S. 1324, in welcher er eine Uebersicht über seine Werke giebt, gedenkt er dieser nicht mehr vorhandenen Jugendarbeit: Equidem memini me quadraginta abhinc annis juvenile opusculum circa has res confecisse, quod magna prorsus fiducia et magnifico titulo T. F. M. inscripsi) der erste Entwurf war, so vergiengen fast dreißig Jahre, ehe in den „Cogitata et Visa de Interpret. Nat. sive de inventione rerum et operum" 1607 die Grundlage des N. O. ans Licht trat, welches selbst erst 1620 erschien. Sicher ist es, daß er länger als 20 Jahre an diesem Werke gearbeitet und daß er es zwölfmal überarbeitet hat. Den ersten Theil (Buch I.) bezeichnet er selbst als pars destruens, den negativen, welcher die der wahren Wissenschaft entgegen stehenden Meinungen und Hindernisse wegräumt und „die Tenne des menschlichen Geistes rein fegt," damit er die im zweiten Theil (Buch II.) positiv zu zeigende Methode zu handhaben verstehe. Geschrieben sind beide Bücher als N. O. in Aphorismen, welche, wie er de Augm. V, 2 p. 153 bemerkt, aus dem Mark und dem Innersten der Wissenschaft geschöpft sein müßen, wenn sie nicht ganz lächerlich sein sollen und daher eine umfassende Menge von Beobachtungen und ein auf den Schatz der gründlichsten Kenntnisse gebautes Nachdenken voraussetzen. Die übrigen vier Theile der Instauratio sind nur theilweise oder gar nicht ausgearbeitet worden. Den dritten sollten die Phaenomena Universi sive historia naturalis et experimentalis ad condendam philosophiam, die experimentale Naturgeschichte bilden; die einzelnen hieher gehörigen Schriften werden wir noch anführen. Auf dieser breiten Grundlage sollte sich die Wissenschaft, die philosophia secunda sive scientia activa als oberste Spitze in dem pyramidenförmigen Gesammtbau erheben, sie selbst der sechste Theil der Inst. magna, aber verknüpft mit dem dritten durch die Scala intellectus sive filum labyrinthi (davon ein Fragment S. 709), die aus der Erfahrung zur Wissenschaft emporführt, und durch die aus gesunder Erfahrung geschöpften Anticipationen der Wissenschaft, vorläufige Theorien prodromi sive anticipationes philosophiae secundae (S. 714), dem vierten und fünften Theil. Aus dieser fragmentarischen Verfassung seiner Philosophie Bacon einen Vorwurf machen, hieße, wie Fischer mit Recht sagt, ihm vorwerfen, daß er nicht Jahrhunderte gelebt habe; er wollte einen Anfang machen. Diesen stolzen reichen Anfang hat er in den beiden ersten Werken gemacht; in ihnen liegt die durchbrechende Kraft der Arbeit seines Geistes. Aus ihnen haben wir das Wesen seines neuen Baues kennen zu lernen.

Die „von niemand bisher gefundene" Aufgabe der Wissenschaft, ihr Ziel und Zweck ist nach Bacon, die Bedürfnisse des Lebens zu befriedigen, seine Annehmlichkeiten

zu erhöhen, die Herrschaft und Macht des Menschen über die Dinge zu steigern. Meta scientiarum vera et legitima nulla alia est, quam ut dotetur humana vita novis inventis et copiis (N. O. I, 81). Der Nutzen also, den sie dem menschlichen Leben schafft, giebt der Wissenschaft ihren Werth; einer diesen Zweck gar nicht verfolgenden oder verfehlenden Wissenschaft ist damit das Urtheil gesprochen: sie ist unfruchtbar und leere Wortweisheit. Bacon hat damit die Richtung seines Zeitalters schlagend formulirt. Demselben ist in materieller und geistiger Beziehung ein von den früheren grundverschiedenes Gepräge aufgedrückt worden; die großen Erfindungen des Compasses, des Pulvers und der Buchdruckerkunst haben es innerlich und äußerlich umgestaltet und fahren fort wirksam zu sein. B. drückt die Signatur der Zeit auf die Wissenschaft. Ruht der große Fortschritt der Zeit auf den durch die Erfindungen ermöglichten Entdeckungen, so kann das nur die wahre Wissenschaft sein, welche diesem Geist der Erfindung huldigt, dadurch zu neuen Entdeckungen führt und das „Reich des Menschen mehrt". „Sind den Menschen nun, ohne daß sie suchten und indem sie sogar auf anderes ausgiengen, viele Erfindungen geglückt, so müßen offenbar, wenn sie methodisch suchen und nicht in zufälligem, sprungweisem Anlauf, noch weit mehr Erfindungen gemacht werden" (Opp. p. 594). Die Wissenschaft muß demnach erfinden lehren: so bestimmt sich ihre Aufgabe näher. Da aber weiter keine Erfindung denkbar ist „ohne Verkehr mit den Dingen," ohne ihre Kenntnis, so ergiebt sich, daß das Verständnis der Natur, auf welches es ankommt, nur auf dem Wege der Erfahrung erlangt werden kann. Deshalb muß die in der Vergangenheit so schnöde vernachläßigte philosophia naturalis, die Naturwissenschaft, „für die große Mutter aller Wissenschaften gehalten werden" N. O. I, 79. Sie hat es aber mit der richtigen Auslegung der Natur, der Kenntnis ihrer Erscheinungen und ihrer Gesetze zu thun. „Diese macht den entscheidenden Wendepunct, in dem die Theorie praktisch, die contemplative Wissenschaft operativ, die Erkenntnis productiv, die Erfahrung erfinderisch wird. In Bacons Geist gehören Macht und Wissen, menschliche Herrschaft und wissenschaftliche Naturerklärung so wesentlich zusammen, daß er beide einander gleichsetzt (Fischer a. a. O. S. 55).

Wie wird nun die täglich gemachte Erfahrung, die Warnehmung und Sammlung vieler einzelner Fälle zur erfinderischen Erfahrung, die descriptio naturae zu einer interpretatio, damit die Wissenschaft ein wirkliches, unverkürztes Bild der Natur erhalte? Zunächst hat der Verstand sich aller Anticipationen zu enthalten, durch welche er ein selbstgemachtes Bild an die Stelle der Wirklichkeit setzt, durch welche ein richtiges und eindringendes Verständnis der Natur verhindert wird. Darum ist die erste negative Bedingung der Erfahrung, daß er sich aller vorgefaßten und nicht aus den Dingen selbst geschöpften Vorstellungen entschlage. B. nennt dieselben Idole; sie sind es, sagt er N. O. I, 38, welche den menschlichen Geist so belagern, daß nicht bloß für die Wahrheit der Eingang schwer ist, sondern daß sie auch, wenn sie Eingang gefunden hat, bei dem Aufbau der Wissenschaft immer wieder lästig in den Weg treten, falls man sich gegen sie nicht mit aller Kraft schützt. Durch festen und feierlichen Beschluß, heißt es N. O. I, 68, muß man ihnen entsagen und den Verstand von ihnen völlig reinigen, so daß man in das Reich des Menschen, welches in der Wissenschaft begründet ist, nicht anders eingehe wie in das Reich Gottes, in welches doch auch nur Kindern der Eingang verstattet ist. Er zählt ihrer (N. O. I, 38—53) vier Classen auf. Zunächst die idola tribus, die Stamm- und Geschlechtsvorurtheile. Sie haben ihren Grund in der menschlichen Natur selbst, welche die Dinge nach unsrem Maß zu messen und unter dem Gesichtspunct unserer Natur zu betrachten verführt. Aber es ist falsch, „den menschlichen Sinn für das Maß der Dinge zu halten; im Gegentheil sind alle unsere Warnehmungen, die der Sinne sowohl wie die des Verstandes nach der Analogie des Menschen, aber nicht nach der Analogie des Universums gebildet, und der menschliche Geist nimmt die Strahlen der Dinge nur wie ein krummer, ungleicher und trüber Spiegel auf, mischt sein Wesen in das Wesen der Dinge und verderbt so die

Natur" (N. O. I, 41). Daß wir die Sonne mit eignen Augen sich bewegen sehen, ist eben so ein idolon tribus, welches mit der Natur der Sonne nichts zu thun hat, als wenn wir die Gattungs- und Zweckbegriffe, Formen, die zum Wesen des Menschen gehören, in die Physik übertragen, während sie doch in die Metaphysik gehören, und darüber die nächste und alleinige Aufgabe der Physik vergessen, die wirkenden Ursachen der Naturerscheinungen aufzusuchen. Die zweite Classe, die idola specus, haben ihren Grund in der dunkeln Höhle des Individuums; es sind die „zufälligen Idiotismen" gemeint, welche in der besondern Natur des Einzelnen, seinem Temperamente, seiner Erziehung, seinen Gewohnheiten u. s. w. wurzeln, Eigenheiten, deren Einfluß ganz unbestimmbar ist. Die idola fori, die Vorurtheile des Marktes, beruhen auf Sitten und Gebräuchen, wie sie der menschliche Verkehr mit sich führt. Vor allen sind es hier die Worte, die durch den Verkehr nach Uebereinkunft (man beachte hier die für Bacon und den gesammten Realismus charakteristische Anschauung von dem Ursprung der Sprache) ausgeprägten Bezeichnungen für die menschlichen Vorstellungen von den Dingen, deren Täuschung man zu meiden hat, damit die scheinbare Wortkenntnis nicht von der wesentlichen Sachkenntnis ausschließe. Die idola theatri endlich stammen aus der auf dem großen Schauplatz der Menschheit sich forterbenden Ueberlieferung; ihrer sich entschlagen heißt, unabhängig von jedweder Auctorität irgend welcher Meinung an die Dinge selbst in eigner Warnehmung sich wenden. Aus der Betrachtung aller aus den Idolen sich ergebenden Hindernisse folgt der Satz, daß weder die bloße Hand, noch der sich selbst überlassene Verstand viel ausrichten kann; beide bedürfen, um der Warnehmung alles Trügerische zu nehmen, der Instrumente und Hülfsmittel. „Alle wahre Erklärung der Natur besteht im richtigen Experimentiren, wo der Sinn nur über das Experiment, dieses über das Object urtheilt." Wahre, reine Erfahrung, die experientia mera, kann nur durch diese „experimentirende Warnehmung" gemacht werden, und nur dadurch, daß man diese unter den Gesichtspunct der natürlichen Causalität stellt, kann man dem Geist zu einem wahren Abbilde der Natur verhelfen.

Um aber zur Erfahrung der Ursachen zu gelangen (und darnach zu streben, ist nothwendig, denn vere scire est per causas scire N. O. II, 2), giebt es nur einen Weg, der mit Nothwendigkeit von einem Punct zum andern lückenlos führt, die wahre Induction. Sie geschieht durch die Vergleichung vieler ähnlicher Fälle, in denen theils dieselbe Erscheinung unter verschiedenen Bedingungen stattfindet (das sind die instantiae positivae), theils unter ähnlichen Bedingungen dieselbe Erscheinung nicht stattfindet (das sind die instantiae negativae). Die Vergleichung der Instanzen läßt die wesentlichen Bedingungen der durch das Experiment constatirten Thatsache erkennen, oder was dasselbe ist, das Gesetz, das Axiom. Durch die „gesetzmäßige und wahre Induction" also schreitet das Experiment zum Axiom, in den negativen Instanzen vor leichtgläubiger Uebereilung bewahrt. Haben die Empiriker bisher nur wie Ameisen gesammelt, die Dogmatiker aus sich wie Spinnen ein Gewebe gesponnen, so gleicht die Arbeit der wahren Wissenschaft der der Bienen: das durch die Erfahrung gesammelte Material ordnet und formt der Verstand. „Erfahrung und Verstand müßen ein festes und unverletzliches Bündnis eingehen, um dem trostlosen Zustand der Wissenschaft ein Ende zu machen." Die Anwendung der gefundenen Gesetze und Naturkräfte, also die einfache Deduction aus der auf diesem Wege festgestellten Erkenntnis, führt zur Erfindung: das auf diesem Grunde versuchte und gelingende Experiment feiert den Triumph der Wissenschaft und löst ihre Aufgabe.

Daß Bacon von dieser Methode eine solche Vorstellung hatte, daß er in ihr einen sichern Weg sah, auf welchem man zur Eroberung der Natur gelangen müße, darf nicht Wunder nehmen. So konnte es ihm wohl mitunter scheinen, als ob das, was bisher nur dem glücklichen Wurf des Genius wie zufällig gelungen, nun durch die Methode allen zugänglich und möglich gemacht werde; ja er konnte von ihr sagen N. O. I, 122: Nostra via inveniendi scientias exaequat fere ingenia et non multum excellentiae

eorum relinquit, quum omnia per certissimas regulas et demonstrationes transigat. Doch hat er ihre Mängel keineswegs verkannt, wie es auch seine Schuld nicht war, daß denen, die ihm zu folgen meinten, in der Breite der Erscheinung alles gleich wurde, daß sie in grenzenlose Empirie geriethen und dabei solche Methodenscheu empfanden, daß sie Unordnung und Wust als das wahre Element ansahen, in welchem das Wissen einzig gedeihen könne (Goethe, Werke 39, S. 118). Die Schwierigkeit, die negativen Instanzen zu beachten und zu erschöpfen, drückt so schwer auf die Methode der Induction, daß B. über auxilia mentis gesonnen hat, dieselbe zu heben. Er zählt im N. O. II, 21 neun solcher Mittel auf, aber nur eins hat er ausführlich besprochen, die (27) praerogativae instantiarum (Aph. 22—50), d. h. die prägnanten Fälle, welche die wirkende Natur, das Gesetz der Erscheinung alsbald enthüllen, eine schnellere Sichtung des Nothwendigen vom Zufälligen möglich machen und dadurch die Induction abkürzen und beschleunigen. Vorzugsweise sind es die bedeutsamen Aehnlichkeiten, auf welche er hinweist: die hervorstechenden Analogieen weisen auf die Verwandtschaft der Dinge und führen auf die Einheit des Ganzen. Diese Analogieen richtig zu treffen und richtig zu combiniren, ist Sache des scharfen Blickes des Geistes. So gesteht B. hier die in keine Methode zu zwängende Macht der Genialität zu; durch sie gelingt es, „gleichsam die ersten und untersten Stufen zur Einheit der Natur" zu erlangen, welche zu einer Erfassung des Ganzen leiten und den Anfang zur wirklichen Wissenschaft machen. Aber mit Recht ermahnt er zur größten Vorsicht in ihrer Anwendung, ohne daß sein kühner Geist diese Vorsicht immer inne gehalten hätte. Zugleich verdient aber sein geniales Streben nach der Einheit, dem Ganzen unsere Beachtung; insbesondere beherzigenswerth finden wir folgende Worte in der descriptio globi intellectualis, einer Zusammenfassung seiner Bücher de dign. et augm., cap. III (Opp. p. 607): „Wenig bedeutet es im Gedächtnis zu haben und zu wissen alle die Varietäten der Blumen, die Iris- und Tulpenarten, oder die der Conchylien, der Hunde und Falken: denn das sind nur Spielarten. Alles dies gewährt zwar ein außerordentliches Wissen, hat aber für die Wissenschaft eine geringe oder fast gar keine Bedeutung. Und damit gerade macht sich die gewöhnliche Naturgeschichte breit."

Wir kennen jetzt Zweck, Aufgabe und Methode der Baconischen Wissenschaft; betrachten wir nun die Construction, welche er ihr in der Schrift de dign. et augm. gegeben.

Die Eintheilung der Wissenschaft wird nach den drei Seelenkräften, dem Gedächtnis, der Phantasie und der Vernunft gemacht. Ist die abbildliche Darstellung der Welt überhaupt Aufgabe der Wissenschaft, so hat die dem Bereich des Gedächtnisses zugehörige Geschichte der Natur und der Menschheit die Erfahrungen zu sammeln und zu bewahren, die der Vernunft zufallende Philosophie jenen Inhalt zu durchdenken und auf allgemeine Gesetze zurückzuführen, während die Poesie ein durch die Kraft der Phantasie ersonnenes und erfundenes Abbild der Welt gewährt (de A. II, 1).

Die Geschichte ist entweder Natur- oder Menschengeschichte. Jene beschreibt die Werke der Natur, sowohl ihre freien und gesetzmäßigen Bildungen, als auch ihre anomalen Gestaltungen, als historia generationum et praetergenerationum, aber auch als historia mechanica (Technologie) die zugleich durch menschliche Kunst vermittelten Hervorbringungen. Eine Reihe von Schriften B.'s ist für die Lösung der hier gestellten Aufgaben bestimmt: Parasceue ad historiam naturalem et experimentalem — Historia ventorum — Hist. vitae et mortis — Thema coeli — De fluxu et refluxu maris — Silva silvarum sive hist. naturalis. Die Menschengeschichte theilt sich in Kirchen- und Staatengeschichte: so treffend die von B. gemachten Bemerkungen über Geschichtschreibung und ihre Gesichtspuncte sind, so wichtig ist auch seine Forderung geworden, eine Literatur- und Kunstgeschichte im Sinne der Culturgeschichte zu schaffen. Vgl. Fischer a. a. O. 219—227. Auch auf diesem Gebiete hat er sich mit der Historia regni Henrici VII versucht (de A. II, 2—12).

Die Poesie, die historiae imitatio ad placitum, welche die „Dinge dem mensch-

lichen Geiste adäquat macht und ihre Abbilder dem Wunsche des Geistes anpaßt," zerfällt rücksichtlich ihres Inhaltes in drei Gattungen, in die epische oder erzählende, die dramatische oder darstellende und in die parabolische oder sinnbildliche; die Satire, Elegie, das Epigramm, die Ode, die gesammte lyrische Poesie gehört nach B. nur ihrer Form nach in die Poesie, ihrem Wesen und Inhalt nach vielmehr in die Rhetorik. Während das Epos der Geschichte nahe steht, grenzt die Parabel an die Wissenschaft; denn sie umschließt wissenschaftliche Gedanken und reizt durch ihre Einkleidung zum Denken, sie hat also didaktischen Werth, ist nützlicher als die übrigen und steht darum am höchsten: inter reliquas eminet et tanquam res sacra videtur et augusta (de A. II, 13.).

Die Philosophie, die eigentliche Wissenschaft, ist die Erkenntnis der Dinge aus natürlichen Ursachen; die übernatürlichen sind als unerkennbar von ihr ganz ausgeschlossen. Die möglichen Objecte des Erkennens sind Gott, Natur und Mensch; natürliche Theologie, Naturphilosophie und Anthropologie sind danach die drei Theile der Wissenschaft, denen er (de A. III, 1.) die philosophia prima als „gemeinsame Mutter der übrigen" voranstellt. Sie sollte die der gesammten Wissenschaft zu Grunde liegenden Axiome, in denen ihre Einheit ans Licht tritt, behandeln; es machte sich auch hier der auf das Ganze gerichtete Geist B.'s geltend. Mit Recht bemerkt übrigens Fischer, daß im N. O. diese Fundamental-Philosophie kaum mehr erwähnt wird und in den dort erwähnten Analogieen der Wissenschaft derselbe Gedanke sich zu der Ahnung vertieft, daß in der Grundwissenschaft alle Dinge in ihrer unendlichen Verschiedenheit als eine zusammenhängende Stufenleiter erscheinen. Die Consequenz dieses Gedankens hätte B. zu dem englischen Leibnitz und nicht zu dem Gegenfüßler des Aristoteles gemacht (a. a. O., S. 230). — Die natürliche Theologie sucht die Erkenntnis Gottes durch das Medium der Creatur, in welcher Gottes Wesen sich abbildet und welche deshalb nur ein dem gebrochnen Strahl gleichendes Erkennen bieten kann. Sie ist von der geoffenbarten Religion, welche auf übernatürlichen Ursachen beruht, völlig getrennt und hat mit ihr nichts zu schaffen (de A. III, 2.). — Die Naturphilosophie hat einen theoretischen, von der Erfahrung zum Axiom aufsteigenden und einen praktischen, von dem Axiom zur Erfindung herabsteigenden Theil. Der erste zerfällt in die Physik, welche unter dem Gesichtspunct der Causalität die Lehre von den Elementarstoffen und dem Weltgebäude und von den verschiedenen Körpern, den concreten Gestalten und ihren abstracten Eigenschaften behandelt, und in die Metaphysik, die Wissenschaft der Naturformen und Naturzwecke (de A. III, 4.). Der zweite praktische Theil soll als Mechanik und als natürliche Magie eine Anwendung der Physik und Metaphysik sein und auf wissenschaftlichem Wege hervorbringen, was der Zufall und die ungesunde Alchymie wie im Finstern tappend gefunden haben. Der Unterstützung dieser erfinderischen Naturwissenschaft soll eine Geschichte der menschlichen Erfindungen und ein Verzeichnis der nützlichsten Experimente dienen; in dasselbe Verhältnis setzt B. auch die Mathematik, welche nur für die Naturerklärung Werth habe (de A. III, 5. 6.). — Die Gegenstände der Anthropologie endlich sind die menschliche Natur und Gesellschaft, philos. humanitatis et civilis, Physiologie und Politik. Beiden voran geht die Wissenschaft de natura et statu hominis, von der Natur des Menschen im allgemeinen, welche einmal seine ungetheilte Natur, ihr Elend und ihre Größe, sodann das Verhältnis von Seele und Leib betrachtet, wobei B. beachtenswerthe Winke für eine künftige Physiognomik giebt (de A. IV, 1.). Die auf das menschliche Leben angewendete Physiologie begreift in sich Medicin, Kosmetik, Athletik und Hedonik und bezweckt die Erhöhung der körperlichen Gesundheit, Schönheit, Kraft und Lebensfreude; unter den letzten Gesichtspunct wird auch die Musik und die Malerei gestellt! (c. 2.) Die die menschliche Seele betrachtende Physiologie, die Psychologie, handelt theils von der Substanz und den Kräften der Seele, theils von dem Gebrauch derselben und ihren Gegenständen: sie zerfällt in Logik und Ethik. Die Logik lehrt den richtigen Gebrauch des Verstandes: sie lehrt entdecken,

urtheilen, behalten und darstellen; ihr gehört die Logik im engeren Sinne, die Mnemonik und Rhetorik (de A. V. u. VI). Kritik und Pädagogik bilden den Anhang*). Die Ethik lehrt die Kunst zu handeln: ihre Grundlage ist die aus Beobachtung der Individuen geschöpfte, durch Erfahrung gemachte und durch Induction festgestellte Menschenkenntnis. Ihr erster Theil weist die Idee des Guten nach, welche B. vorzugsweise im Gemeinnützlichen ausgeprägt findet, ihr zweiter die Leitung und Cultur des Gemüthes (de A. VII). Die Politik endlich, die Wissenschaft, welche den Menschen in der Verbindung mit andern betrachtet, ist die Lehre vom Umgang, von den Geschäften, dem Staate und seiner Verwaltung (de A. VIII).

Wir können es unterlassen, die folgenreichen Einwirkungen der dargelegten Grundgedanken der Baconischen Philosophie und Wissenschaft näher darzustellen: sie liegen am Tage und können nach keiner Seite hin verkannt werden. Wir beschränken uns darauf, gewisse Eigenthümlichkeiten und Schwächen, welche in der gesammten realistischen Geistesrichtung hervortreten, als in Bacon bereits vorhanden anzudeuten. Denn „bis zu diesem Tage hat," wie Fischer mit vollem Recht sagt, „der Realismus keinen größeren Geist gehabt als Bacon, der ihn begründete; keinen, der den echt realistischen, im vollen Leben einheimischen Geist so weit und zugleich so eigenthümlich und charakteristisch, so nüchtern und zugleich so ideal und ins Große strebend dargethan hätte; keinen, an dem auch die Schranken dieses Geistes zugleich so bestimmt und so natürlich hervorspringen. Bacons Philosophie ist der lebensvollste und ganz ungekünstelte Ausdruck des Realismus." Zunächst und vor allem müßen wir auf den Dualismus hinweisen, der sich durch seine ganze Denkweise zieht. Schon in seiner Auffassung von der Seele zeigt sich dies: indem er in ihr die sinnliche Seele von der vernünftigen unterschied und

*) Wir wollen über beide B.'s Gedanken etwas näher darlegen, um des Interesses willen, welches sie erregen, thun dies aber in einer Anmerkung, da die von ihm aufgestellten Grundsätze, wie bemerkt, seine Bedeutung für die Pädagogik nicht begründen. Er handelt darüber de Augm. VI, 4 Opp. p. 182. Die Kritik soll vor allem sorgfältige Ausgaben der Schriftsteller herstellen und sich hüten, nicht verstandene Stellen sofort zu corrigiren; jetzt seien oft exemplaria maxime castigata minime omnium casta. Ihr kommt auch die Auslegung zu, welche nur die Gedanken des Schriftstellers und zwar aus seinem Geiste zu entwickeln habe, und die vergleichende Beurtheilung der Auctoren, welche ihnen ihren Platz in der Reihe der übrigen anzuweisen habe. In Beziehung auf die Pädagogik bemerkt er, daß ihm die Jesuitenschulen musterhaft erscheinen. Die Erziehung in den Collegien billigt er allein, schon um des in ihnen leicht erregbaren Wetteifers willen. (Was er darüber sagt, leidet volle Anwendung auf öffentliche Schulen.) Er warnt vor der Uebereilung beim Unterricht und will auch der individuellen Entwicklung Raum gelassen wissen. Die Methode sei die fruchtbarste, welche bald von dem Leichteren zum Schwereren aufsteige, bald wieder die Lösung des Schwierigeren voranstelle, um das Leichtere desto angenehmer zu machen. Besonders komme es aber auf Beachtung der Begabung an, nicht bloß, um auf die Wahl des Berufes mit Weisheit einwirken zu können, sondern auch um durch die Wahl geeigneter Lehrgegenstände bestimmte Fehler, wie z. B. die Flatterhaftigkeit durch die Mathematik zu bekämpfen. Hinsichtlich der anzustellenden Uebungen sei nicht zu vergessen, daß auch ein zeitweiliges Aussetzen derselben nothwendig sei, damit man nicht mit den Fähigkeiten zugleich auch die Fehler einübe. Diese scheinbar kleinen Bemerkungen seien bei dem bestimmenden Einfluß der Erziehung auf das ganze Leben überaus bedeutsam. Zum Schluß empfiehlt er noch ausdrücklich das Aufführen von Schauspielen, welches in der Erziehung angewendet ganz vortrefflich sei, das Gedächtnis zu stärken, Stimme und Aussprache zu bilden, den Mienen und Geberden den rechten Anstand zu geben, Selbstvertrauen einzuflößen und die jungen Leute an ein Auftreten vor vielen Personen zu gewöhnen. Die in Tac. Ann. I, 22 f. erzählte Geschichte wird dann noch sonderbarerweise als Beleg für die mögliche Wirksamkeit solcher Uebungen angeführt. — Man sieht trotz des Treffenden in manchen seiner Rathschläge und Bemerkungen, daß er die Pädagogik nicht gerade zum Gegenstand seines besondern Nachdenkens gemacht hatte. Es muß dies um so mehr auffallen, als das von ihm so vielfach beklagte Verderben der bisherigen Wissenschaft in sehr nahem Zusammenhang mit dem Inhalte des Jugendunterrichts stand und den von ihm empfohlenen Neubau in das Bewußtsein der heranwachsenden Generationen einzuführen ihm vor allem hätte angelegen sein müßen.

diese auf übernatürliche Weise dem Menschen durch einen göttlichen Hauch mitgetheilt sein ließ (de Augm. IV, 3), bekannte er, daß er den Geist aus natürlichen Ursachen nicht ableiten könne. Seiner Wissenschaft blieb der Geist unerklärlich; ihn zu ergründen reicht keine experimentirende Erfahrung aus: ihn zu leugnen hatte B. selbst „zu viel Geist"; er überließ es dem späteren Materialismus, ihn für eine körperliche Substanz auszugeben. Durch diese Stellung zum Geiste überhaupt, wie ihn seine Wissenschaft einnahm, wird nun aber sein Verhältnis zu allen geistigen Gebieten wesentlich bestimmt. Zur Religion zunächst. Es ist eine scharfe Scheidewand, welche er zwischen ihr und der Wissenschaft aufrichtet. Seine natürliche Theologie soll nirgends das Gebiet der natürlichen Ursachen überschreiten, sie kann nur Erkenntnis der ordnenden Intelligenz sein, welche sich in der zweckmäßig geordneten Welt kund giebt. Nur von ihr kann sein berühmtes Wort gelten: Certissimum est atque experientia comprobatum leves gustus in philosophia movere fortasse ad atheismum, sed pleniores haustus ad religionem reducere (de A. I. p. 5); ein Wort, zu dessen näherer Erklärung folgende Stelle im XVI. der serm. fid. (Opp. 1165) dienen kann: „Es ist minder schwer, die abenteuerlichsten Fabeln des Koran, des Talmud und der Legende zu glauben, als zu meinen, daß im Weltall kein Geist herrsche. Daher hat Gott zur Widerlegung des Atheismus kein Wunder gethan, weil seine gewöhnlichen Werke ausreichen. Wahr ist es, daß zu wenig Naturphilosophie zum Atheismus geneigt macht, aber tiefere Kenntnis zur Religion zurückführt. Denn die Vernunft kann zuweilen wohl bei den zerstreuten Mittelursachen stehen bleiben; betrachtet sie aber ihre Verkettung weiter, so muß sie zur Vorsehung und zur Gottheit gelangen." Nie aber führt die Wissenschaft zur geoffenbarten Religion: diese ruht auf der übernatürlichen göttlichen Offenbarung; die Vermischung beider hat zu den größten Irrthümern Anlaß gegeben, beide rein und unverworren zu halten liegt in beider Interesse. Der Scholastik gegenüber und ihrem Versuch, den Glaubensinhalt wissenschaftlich zu construiren, ist B.'s Rath: Da fidei quae fidei sunt. Alle mixtura theologiae cum philosophia ist ihm etwas unwahres, eine Scheinehe zwischen einem nicht zusammenpassenden Paare, dessen Erzeugnis darum ein misrathenes sein müße, häretische Religion oder phantastische Philosophie (de Augm. III, 2 N. O. I, 89). Er kommt sogar zu dem Satze: Quanto mysterium aliquod divinum fuerit magis absonum et incredibile, tanto plus in credendo exhibetur honoris deo et fit victoria fidei nobilior (de A. IX, 1, pag. 258), welcher fast mit dem bekannten Tertullians gleichlautend die Kluft zwischen Wissenschaft und Glauben nicht schärfer aussprechen konnte. Mag nun auch immerhin der religiöse Standpunct B.'s der gewesen sein, daß er in unbefangenem Glauben die geoffenbarte Religion auf ihrem Grunde und in ihrem Gebiet festgehalten und von den Wechselfällen der philosophischen Forschung völlig unabhängig gewußt habe, — wir finden keinen Grund, es zu bestreiten, wie von mehreren Seiten geschehen ist, — so ist doch klar, daß für B.'s Wissenschaft Geist, Gott und Religion völlig unerklärlich sind und er, „dieser Schranke seines Realismus sich bewußt, die Grenzen der Erfahrung streng einhielt." Indessen die einfache Anerkennung dieser Objecte war sein persönliches Eigenthum, keine Forderung seines Princips; daher auf denselben Grundsätzen fußend, ein späterer Realismus die einfache Anerkennung in einfache Verneinung umwandelte und „zur Ehre Gottes" das leugnete, was B. zur Ehre Gottes geglaubt hatte. — Nun wird es auch verständlich, wie in B.'s Wissenschaft Kunst und Poesie eine so untergeordnete, nur nach dem Nutzen bestimmte Stellung einnehmen mußten. Er weiß nichts von den schöpferischen Triebkräften der Phantasie, nichts von der schaffenden Begeisterung, der Urquelle aller Dichtung: darum negirt er die ganze lyrische Poesie. „Er beginnt damit das Urpoetische in die Rhetorik, d. h. in die Prosa zu verweisen; er hört damit auf, daß er das Urprosaische als den höchsten Grad des Poetischen hinstellt, nämlich die allegorische Poesie." Geist und Religion sind Mächte des wirklichen Lebens; sie bestimmen Kunst und Wissenschaft, Sitte und Staat, sie sind die Factoren der Geschichte. Verzichtet nun die Baconische Denkweise auf ein Verständnis jener Mächte, so kann sie,

die sich doch die Aufgabe gestellt hat, das Wirkliche, Gegebene und Thatsächliche zu erklären, auch zu keinem Verständnis der geschichtlichen Wirklichkeit gelangen. Umsonst verlangt sie, überall die Dinge nicht nach menschlicher Analogie, sondern nach der ihrigen zu beurtheilen: sie kann die geschichtlichen Erscheinungen nicht nach dem ihnen gehörigen Maße messen, da ihr der Einblick in die ihnen zu Grunde liegenden Bedingungen unmöglich ist. Bacon macht sich selbst und seine Wissenschaft zum Maßstab der geschichtlichen Vergangenheit. Seine Methode reicht zu ihrer Erklärung nicht aus. Sie will nichts sein als denkende Erfahrung, Verstand und sinnliche Warnehmung vereinend und schließt die Phantasie grundsätzlich von der Betrachtung der Dinge aus. Nun so möge sie, sagt Fischer, dessen 10. und 12. Cap. zu dem Gesagten zu vergleichen sind, Maschinen erklären, aber nicht Dichtungen. Kann ohne Kunst die Religion, ohne Religion die Geschichte erklärt werden? Läßt sich die Geschichte, der lebendige Menschengeist beikommen durch Experimente? Durch welches Experiment entdeckt sich die bildende Kraft in den Dichtungen Homers, in den Statuen des Phidias? Die Baconische Methode ist in gleichem Grade naturgemäß und geschichtswidrig.

Wenn daher Bacon die Wissenschaft der Vergangenheit und des Alterthums völlig verwarf, so hat das noch einen tieferen Grund, als den, daß er im berechtigten Gegensatz auf die eine ihrer Wurzeln, die Natur und Erfahrung, hinwies und von dem Glanze des Neuen geblendet, gegen das Alte ungerecht ward. Auf seinem Standpuncte kannte er keine andere Wurzel und hatte darum für alles andere kein gerechtes Urtheil, so sehr er das, was er selbst war und leistete, dem Geiste verdankte, aus dem die Wissenschaft des Alterthums entsprungen war. Daher stammt denn seine Bekämpfung, namentlich der griechischen Philosophie. „Ihr sind die früheren Wissenschaften entsprungen; denn die Zusätze der römischen, arabischen oder neuen Schriftsteller sind von geringer Anzahl und Bedeutung und haben zu ihrer Basis die Erfindungen der Griechen. Aber ihre Weisheit war redselig und ergoß sich in Wortstreit, was mit der Erforschung der Wahrheit sich am wenigsten verträgt. Der Name Sophisten kommt mit Recht allen ihren Philosophen zu, und selbst die ältesten waren von dem Nationalfehler der Eitelkeit nicht frei. Beachtenswerth erscheint jener Spruch des ägyptischen Priesters, daß die Griechen immer Kinder seien und weder ein Alterthum der Wissenschaft noch eine Wissenschaft des Alterthums hätten. Sie haben in der That ganz die Eigenthümlichkeit der Knaben; sie sind zum Schwatzen fertig, aber unfähig etwas zu zeugen. Ihre Weisheit ist an Worten reich, aber unfruchtbar an Thaten (N. O. I, 71)." „Die gewöhnliche Ansicht vom Alterthum," heißt es Aph. 84, „ist leichtfertig und nicht einmal dem Wort entsprechend. Denn das Alter der Welt muß für das wahre Alterthum gehalten werden, und dies Alter kommt unserer Zeit zu und nicht dem jüngeren Weltalter der Vorzeit. Dies ist alt im Vergleich mit uns, aber jung in Rücksicht auf die Welt. Wie man vom Greise größere Kenntnis und reiferes Urtheil wegen seiner Erfahrung verlangt, so hat man auch von der neuern Zeit mehr zu erwarten. Es wäre eine Schande für die Menschheit, wenn, während die Gebiete der materiellen Welt unermeßlich erweitert worden sind, die Grenzen der intellectuellen Welt in der Enge des Alterthums festgebannt blieben." Formel- und Wortweisheit, unfruchtbare Speculation ist ihm der Inhalt, Theologie, Moral und Metaphysik die unpraktische Grundlage aller früheren Wissenschaft, als deren Repräsentanten er nicht müde ward, den Aristoteles zu bekämpfen und für das Elend der Wissenschaften verantwortlich zu machen. Auf solche Anklagen gründete er seine Forderung einer gänzlichen Umkehr der Wissenschaft. Und wer wollte behaupten, daß er die Bedeutung des Aristoteles gewürdigt, daß er die idealen Bildungselemente, die aus dem Alterthum stammende Grundlage aller Cultur, erkannt habe? Schon ein Zeitgenosse Bacons, der Ritter Bodley, hat, als ihm B. seine cogitata et visa mitgetheilt hatte, im Namen des Alterthums und der bisherigen Cultur seinen Protest gegen diese „gegen Ueberlieferung und Auctorität anstürmenden Gesinnungen" in einem Briefe eingelegt, welcher in Bacons Werken S. 606 abgedruckt ist und auch von Goethe (Werke Bd. 39, S. 120 ff.) im Auszuge mitgetheilt wird,

und mit vollem Recht von der Durchführung der Baconischen Meinungen ein Versinken in Barbarei gefürchtet, „aus der wir nach vielen Jahrhunderten, um nichts an theoretischen Hülfsmitteln reicher als jetzt, hervortauchen würden.“ Dessen gar nicht zu gedenken, daß auch die Leistungen der Alten auf dem materiellen Gebiet viel zu gering angeschlagen worden sind. Ueber Plato urtheilt B. etwas milder; er ist ihm ein vir altioris ingenii. Aber wie er fand, „daß Aristoteles die Naturwissenschaft durch seine Dialektik verdorben, da er die Welt aus Kategorieen entstehen ließ,“ so urtheilte er auch, daß die platonische Ideenlehre, welche in ihnen das Urbild der Welt suchte, nichts sei als eine Vergötterung des Irrthums (N. O. I, 65); nur das gab er hinsichtlich der Induction zu, daß sie wie er N. O. I, 105 sagt, nur etwa versucht worden sei durch Plato, der sich zur Sichtung seiner Definitionen und Ideen dieser Form der Induction in gewißer Beziehung bedient. Wenn es aber irgend noch der Bestätigung bedürfte, daß B. diese seine geschichtlichen Urtheile lediglich aus seinen Begriffen schöpfte, so wird das klar aus der Anerkennung, welche er dem Atomismus des Demokritus zollte, offenbar um der geistigen Verwandtschaft willen mit seinem Realismus. „Die Schule des D. ist tiefer als alle übrigen in die Natur eingedrungen“ N. O. I, 51. Die Principien der ionischen Naturphilosophen „haben doch etwas von Naturwissenschaft und schmecken doch nach Natur und Erfahrung und nach Körpern, während in der aristotelischen Physik meist nur dialektisches Wortgeklingel ist“ (Aph. 63). Diesen allein richtigen Standpunct hat die spätere Zeit zu ihrem Schaden aufgegeben und doch war er durch den richtigen Instinct der Urzeit schon nahe gelegt. Denn nach B. ist die Mythologie eine Physiologie in sinnbildlichem Gewande; ihre Dichtungen enthalten Abbilder der Wirklichkeit, physikalische Allegorieen, deren Sinn zu erschließen ihm geradezu eine Aufgabe der Wissenschaft erscheint (de A. II, 13). An den Sagen vom Pan, Perseus und Dionysus macht er a. a. O. seine Meinung deutlich; er deutet sie als Sinnbilder einer kosmischen, politischen und moralischen Wahrheit. In einer besondern Abhandlung sprach er „von den Principien und dem Ursprung der Dinge nach den Fabeln vom Cupido und dem Himmel oder die Philosophie des Parmenides, Telesius und besonders des Demokrit dargestellt in der Fabel vom Cupido“ (dem kosmogonischen Eros) (Opp. p. 650), und in seiner 1609 erschienenen Schrift de sapientia veterum stellt er 31 Beispiele unter denselben Gesichtspunct. Wir können auf seine oft recht scharfsinnigen Willkürlichkeiten nicht näher eingehen; daß aber eine Erklärung der Mythen ohne Rücksicht auf ihre Entstehung, auf ihr Zeitalter, auf die verschiedenen in ihnen zusammenfließenden Elemente, auf die Religion u. s. w. ein Unding sein müße, leuchtet von selbst ein. Sehr gut bemerkt Fischer S. 178: „Er verhält sich zu den Mythen, wie Aesop zu den Thieren, er dichtet sie um und legt die Wahrheit in sie hinein, die sie veranschaulichen sollen. Er allein ist in diesem Fall der allegorische Dichter. Er ist so wenig ein Interpret der Mythen, als Aesop ein Geolog.“ Wir haben in seiner Mythenerklärung nur einen praktischen Commentar zu seiner Poetik und lernen insbesondere daraus verstehen, wie fern seinem Geiste das gesammte, auf dieser Grundlage erwachsene griechische Alterthum liegen mußte. Mit gutem Grunde hat man darauf aufmerksam gemacht, daß seinem auf das Praktische gerichteten Geiste, wie dem englischen überhaupt, die verwandte Römerwelt mit ihrem Ringen nach dem praktischen Ziele der Weltherrschaft näher verwandt war, und daß dieselbe Erscheinung sich bei seinem großen Zeitgenossen Shakespeare wiederholt. Eine vergleichende Charakteristik beider Männer, zwischen denen übrigens keine persönlichen Beziehungen bestanden zu haben scheinen, da B. des „größten Dramatikers aller Zeiten“ nirgends Erwähnung thut, giebt Gervinus im IV. Band seines Shakespeare. S. 343 fg.

Klix.

Baden, Schwimmen. Die Sitte des Badens geht in die Urzeit der Völker zurück. Wir finden dasselbe schon sehr frühe, namentlich im Dienste der Religion. Bei den Hindu wird von alten Zeiten her dem Wasser des Ganges eine von Sünden reinigende Kraft zugeschrieben. Bei den Israeliten mußten die vom Aussatze Geheilten

ihr Fleisch mit Wasser baden (3 Mos. 14, 19). Da der Prophet Elisa den Syrer Naeman vom Aussatze heilte (2 Kön. 5), wurde das siebenmalige Untertauchen unter das Wasser des Jordan zum Träger der Wunderkraft, die ihm von seinem Uebel half. Johannes der Täufer tauft mit Wasser zur Buße in symbolischer Abwaschung der Sünden, indem er die Täuflinge im Jordan untertaucht, und im christlichen Sacramente der Taufe vollendet sich dieser religiöse Gebrauch des Wasserbades als Bad der Wiedergeburt im heiligen Geiste, da der alte Mensch erstirbt und der neue zum Leben hervorgeht. In der That könnte sich für diese Bedeutung der Taufe nicht leicht ein passenderes leibliches Element darbieten, als Wasser und Wasserbad. Hat ja auch abgesehen von aller religiösen Beziehung jedes Bad im frischen Wasser etwas von Sterben und Neubelebung in seinem Gefolge, und es geht mit dem also Badenden durch Schreck und Schauer hindurch zu einem Wohlbehagen, da er sich fühlt wie neu geboren. Dies macht denn auch die Benützung von Flüssen, Seen und Meeren zum Bade unter den Völkern und besonders den Bewohnern von heißen Ländern begreiflich, wie denn in Africa, Indien, auf den Südsee-Inseln ꝛc. manche während der heißen Jahreszeit einen großen Theil ihres Tages im Wasser hinbringen.

Statt der Badegelegenheiten, welche die Natur in Flüssen ꝛc. darbietet, wußte man auch schon früher sich Badeanstalten künstlich zu bereiten. Schon zu Homers Zeiten waren bei den Griechen Bäder mit nachfolgender Salbung ein Haupterfrischungsmittel und mit den Plätzen für Leibesübungen (Gymnasien) waren häufig Badeanstalten verbunden. Wie großen Werth die alten Römer auf die Erquickung durch tägliches Baden, bald im kalten, bald im warmen Wasser legten, freilich auch wie sie in späterer Zeit Luxus damit trieben, beweisen die zahlreichen Ueberreste von zum Theil kostbaren und großartigen Badeanstalten für Privatleute wie für das Volk, welcher letzteren in der Kaiserzeit um 200 nach Christi Geburt über 800 in Rom gewesen sind (vgl. Real-Encykl. d. class. Alterth. unter Roma und Balneum).

Auch unsere deutschen Vorfahren waren große Freunde des Wasserbades, theils des kalten im Freien, theils auch des warmen in Häusern. „Sogleich nach dem Schlafe," sagt Tacitus (German. 22), „den sie gemeiniglich in den Tag hinein fortsetzen, nehmen sie ein Bad, öfters ein warmes, da bei ihnen der Winter den größten Theil des Jahres einnimmt." Weil sie fluminibus sueti waren (Hist. 5, 14), setzten sie leicht über Flüsse ohne Brücken. Durch das ganze Mittelalter wurden in Deutschland von den Badern eigene Badestuben gehalten, und männiglich pflegte wöchentlich einmal dieselben zu benützen, was den unteren Ständen wegen ihrer wollenen Hemden um so mehr Bedürfnis war. Mit dem Aufkommen der Leinwand kam der wöchentliche Gebrauch des Bades mehr und mehr außer Uebung und verlor sich fast ganz als Sitte aus dem Volke.

Die Sitte des Volkes war auch hier, wie sonst, maßgebend für die Jugend. Der pädagogische Gebrauch des Badens begann bei den alten Deutschen schon mit dem Lebensanfang des Kindes. Bald nach der Geburt wurde dasselbe in kaltes Wasser getaucht und fortwährend an kaltes Klima und harte Lebensweise gewöhnt. Das Baden der Jugend gieng nun mit dem der Erwachsenen Hand in Hand, und als es aus der Volkssitte verschwand, wurde es auch der Jugend immer mehr entzogen. Theils hieraus, theils aus einer gewißen, in die Erziehung eingedrungenen Unnatur und Verschrobenheit floß später die Meinung, als sei das Flußbad der guten Sitte und dem Anstande zuwider, ein fleischliches, sündliches und darum nicht zu gestattendes Vergnügen. Trotzendorf († 1556) freilich verbot in seinen Schulgesetzen das Baden zur Sommerszeit ohne Zweifel „quia periculosum est" s. die von einem Schüler von ihm verfaßte Schulordnung bei Vormbaum, I. 210; vgl. ebendas. I. 628. 325. (Raumer, Gesch. d. Päd. I. S. 221). Aber eine Execution in der Schule für Badexcesse, d. h. für das Vergehen, gebadet zu haben, wenn auch sonst in aller Ordnung, gehörte im vorigen Jahrhundert und noch im Anfange des jetzigen nicht unter die Seltenheiten. Schreiber dieses der in der Zahl seiner Jahre so ziemlich mit der Jahreszahl geht, sieht noch

im Geiste den ersten Lehrer seiner Jugend mit der pädagogischen Wünschelruthe auf dem Badeplatze erscheinen, zum großen Schrecken der jungen Badenden, die wie gescheuchte Rehe in die Weidenbüsche zerstoben. Ein gestrenger Gymnasialrector in einer bedeutenden Stadt Bayerns eiferte vor etwa 40 Jahren laut gegen die „teuflische Wohllust des Badens." — Die neuere Pädagogik hat sich mit der allerdings auch im Baden liegenden, nur nicht eben teuflischen Wohllust auseinandergesetzt und demselben seine Stelle in der Pflege der Jugend angewiesen. Neben den Vortheilen der Reinlichkeit und einer — woferne nur über einige Regeln der Schicklichkeit und Gesundheit gewacht wird — harmlosen und erheiternden Recreation für Leib und Seele empfiehlt sich namentlich das Bad im Freien durch seine Wirkungen auf die leibliche Gesundheit.

Ist gleich die erste Wirkung des kalten Wassers ein Generalsturm auf den Leib, der das Blut von den Außenwerken nach dem Innern zurückscheucht und zunächst Schauder und Schrecken, Zittern, Blässe und Beklemmung zur Folge hat, so kehrt doch bald das so zurückgejagte Blut in lebhafter Reaction nach außen zurück und bewirkt bald eine wohlthuende Wärme, ein behagliches Gefühl der Erfrischung über den ganzen Leib. Stärkung der Haut, der Muskelfasern und Nerven, Beförderung der Ausdünstung, überhaupt Beschleunigung des Stoffwechsels, Hebung mancher Stockungen, Steigerung der Eßlust, guter Schlaf, Gewöhnung der Haut an rauhere Eindrücke und größere Widerstandskraft gegen die Einflüsse der Witterung, das sind große, für jedermann und besonders auch für die Jugend hoch anzuschlagende gesundheitliche Vortheile des kalten Bades, welche ihrerseits auch wieder günstig auf das seelische Leben zurückwirken und Muth und Frische, Arbeitslust und Thatkraft steigern.

Schule und Familie werden darum wohl thun, wenn sie das Baden der ihrer Pflege befohlenen Jugend möglichst befördern, Gelegenheiten dazu benützen oder schaffen*) und durch passende Aufsicht die möglichen leiblichen und sittlichen Nachtheile ferne halten. Nothwendige oder wenigstens räthliche Bedingungen sind dabei:

1. Vor dem Bade: Nicht mit ganz leerem Magen, nicht vor vollendeter Verdauung, am wenigsten überfüllten Leibes, auch nicht im Gefühle zufälliger Kränklichkeit! Nicht ohne von etwaiger Erhitzung hinreichend abgekühlt zu sein! Abkühlung lieber in den Kleidern, als außer denselben, in keinem Falle bis zum Gefühle des Fröstelns; denn die Reaction des Gefäßsystems ist kräftiger bei noch etwas lebhafterem Blutumlauf.

2. Ins Bad: Am besten mit dem Kopf ins Wasser schießend, oder auch, wo der Boden sicher ist, mit geschlossenen Füßen von oben hineinspringend, ja nicht sich auf den platten Leib hineinwerfend, wenn man nicht schmerzhafte Erfahrungen von der Körperträgheit des Wassers machen will. Wer zum Einschießen oder Einspringen nicht den Muth hat und an Vorsicht ein Uebriges thun will, der gehe ein paar Schritte hinein, benetze Kopf und Brust, und dann rasch den ganzen Leib hinunter!

3. Im Bade: Rühre dich, wehre dich mit Händen und Füßen, mit Waschen, Reiben, Plätschern, Tauchen, am besten, wers kann, mit Schwimmen! Nur nicht oder nicht viel stille gestanden! Faules Herumliegen im seichten Wasser oder bloße Spielereien der jungen Bader statt des Bades selbst sind nicht zu dulden.

4. Aus dem Bade: Je kälter das Wasser, je kürzer das Bad und umgekehrt. Fünfzehn Minuten sind auch bei hoher Temperatur des Wassers vollkommen zureichend; für den Schwimmer ist eine Stunde nicht zu viel. Hauptregel: bleibe im Wasser, so lange es dir behagt, d. h. nicht bis ein zweiter Frost eintritt!

5. Nach dem Bade: Es ist gut, sich rasch abzutrocknen und anzukleiden, und darnach mäßige Bewegung.

---

*) Auch in nicht sehr wasserreichen Gegenden lassen sich Anstalten dazu herstellen, indem man z. B. in der Nähe eines Baches ein Bassin gräbt; hat man einmal die Wichtigkeit der Sache erkannt, so werden sich auch die Mittel dazu finden. D. Red.

Der Nutzen des Badens ist gleich für beide Geschlechter; bei dem Freibaden dürfte übrigens das männliche Geschlecht vorzugsweise in Betracht kommen. Der Reiz und Nutzen des Badens für dasselbe wird noch wesentlich erhöht durch das Schwimmen, das von jeher bei allen naturkräftigen Völkern in verdientem Ansehen gestanden ist. Bei den Griechen galt es als ein wichtiger Theil der Erziehung für die männliche Jugend. „Er kann weder lesen noch schwimmen", hieß es von einem ganz ungebildeten Menschen. Ebenso waren schon die jungen Römer rüstige Schwimmer, und die Fluten der Tiber haben die künftigen Welteroberer für ihre Aufgabe wesentlich mit stärken helfen.

Das Schwimmen hat einen doppelt stärkenden Einfluß, einmal schon durch die Einwirkung des kalten Wassers, und dann durch die in demselben mit Lust vollzogene Uebung. Ganz besonders empfiehlt es sich für die Ausbildung und kräftige Wölbung der jungen Brust, wie es denn auch den Muth in derselben entwickelt und stärkt. — Der Schwimmer macht seinen Leib, der an sich ein wenig schwerer, mit Hülfe der eingeathmeten Luft aber etwas leichter ist als das Wasser, zum Schiff, und seine Kunst ist die des Ruderers, der dasselbe in der ihm beliebigen Richtung und Schnelligkeit von der Stelle bewegt. Was aber diesem lebendigen Schifflein an specifischer Leichtigkeit dem hölzernen gegenüber abgeht, ersetzt es durch Vielseitigkeit und Beweglichkeit. Bald liegt der Schwimmer wagrecht auf dem Rücken, den Hinterkopf bis über die Ohren im Wasser, Gesicht, Oberfläche der Brust, Knie und Fußspitzen über dem Wasserspiegel, die Oberarme an den beiden Seiten angeschlossen, während die Hände in ganz kurzen, raschen Schlägen nach unten wirken und so das Fahrzeug flott erhalten, daß es sich ohne weitere Mühe vom Strome treiben lassen mag; bald streckt er die Arme nach beiden Seiten gerade aus, läßt den übrigen Leib in die Tiefe versinken, und sich, den Kopf möglichst zurückgebeugt, den Blick nach oben, in dem flüßigen Elemente „hangen". — Oder der Schwimmer will seinem Schifflein eine bestimmte Bewegung geben, so holen die Arme als Ruderstangen mit den Händen, als den eigentlichen Ruderschaufeln, aus und geben dem Wasser gemeinsame Schläge, die den Leib kopfwärts fortstoßen. Sind diese oberen Ruder müde, so legen sie sich ruhend über die Brust, und die unteren, die Füße, mit den Sohlen tactmäßig gegen das Wasser stoßend, übernehmen den Dienst, und soll das Fahrzeug mit seinem unsichtbaren Steuermann noch schneller vorwärts, so geht es mit Händen und Füßen. Ist es müde oder beliebt es ihm sonst, so wirft es sich auf die Brust herum und aus unten wird oben. — Das Schwimmen auf der Brust ist zwar die schwerere, aber auch die vorzüglichste und werthvollste Schwimmart; wer diese kann, lernt die andere leicht, und es ist gut, mit dem Lernen derselben den Anfang zu machen. Hände und Füße arbeiten dabei gleichmäßig, die Hände durch Bewegung von vorne nach hinten in einem Viertelsbogen, die Füße durch Einziehen in den Kniegelenken und Ausstoßen bis zur Streckung derselben, wobei die Schenkel in den Hüften nicht gebogen und die Kniee nicht nach der Brust zu bewegt werden dürfen. Das Ausstrecken der dabei keilförmig nach vornen zusammengestellten und so den Widerstand des Wassers leichter überwindenden Hände und der Ruderschlag der Füße fällt in eins zusammen.*) — Variationen des Brustschwimmens sind:

---

*) Anm. d. Red. H. Kluge giebt (N. Jahrb. f. d. Turnkunst v. Kloß Bd. III, 2. S. 61) folgendes als Regeln der deutschen Schwimmschule (Schwimmsprung-Gymnastik von H. O. Kluge. Berlin 1843 u. 1848): „Auf „Stellung!" wird der Körper wagrecht ausgestreckt, Kopf bis zum Kinn aus dem Wasser gehoben, Beine und Arme gerade weggestreckt, Hacken, Kniee und innere Handflächen berühren sich, Füße auswärts gedreht, nach der Brust zu gebogen. — Auf „Eins!" werden die Hände gewendet, so daß die inneren Handflächen horizontal liegen, wobei die kleinen Finger etwas höher, als die Daumen stehen; Arme steifgestreckt streichen langsam seitwärts aus (dicht unter der Oberfläche des Wassers), bis sie in die Verlängerung der geraden Linie fallen, welche man sich durch beide Schultern gezogen denkt. — Auf: „Zwei!" drücken die steif gestreckten Arme hinunter, bis sich die Handteller unterhalb der Brust berühren, dann werden die Ellenbogen gekrümmt und die Hände unter das Kinn gebracht, so daß beide Daumen dasselbe berühren;

a. das Schwimmen seitwärts mit Händen und Füßen, rechts und links, wobei die Hand der Seite, auf die man sich legt, weiter nach vorne hinausgreift als die andere;

b. das Schwimmen mit den Füßen allein;

c. mit den Händen allein;

d. das Schwimmen mit beiden Füßen und einer Hand, während die andere sich über das Wasser herausstreckt und etwas trägt.

Eben so ergetzliche als nützliche Schwimmkünste sind:

a. das Wassertreten, bei dem man den Leib durch die Arbeit der Füße in mehr senkrechter Stellung, und Kopf und Hals und wohl einen Theil der Brust über dem Wasser zu halten vermag;

b. das Tauchen. Nimmt man vorher die Brust voll Athem, so ist der Körper leichter als das Wasser, und es gilt, sich unter dasselbe hinunter zu arbeiten und nach Belieben unten zu erhalten, wobei man nach und nach etwas von der eingeathmeten Luft ausstößt; athmet man aber vor dem Untertauchen die in der Lunge befindliche Luft aus, so sinkt der Leib bequem bis auf den Grund und will wieder heraufgearbeitet sein, da die in der Lunge aufgenommene Luft und die dadurch bewirkte Ausdehnung der Brust- und Bauchhöhle das specifische Mehr- oder Mindergewicht des menschlichen Leibes bestimmt.

c. Ein weiteres Schwimmkunststück ist das Fortschwimmen unter dem Wasser, das ein geübter Schwimmer wohl zwanzig bis dreißig Schritte weit in ruhigem Wasser fortsetzt; — ein anderes

d. der Sprung ins Wasser, entweder mit den geschlossenen Füßen zuerst, Kopf und Oberleib etwas nach hinten gebogen, oder mit dem Kopfe voran, wobei man die Stirne mit der flachen Hand bedeckt und gegen den Anprall des Wassers schützt, oder beide Hände auf dem Kopfe schnabelähnlich zusammenstellt, um damit im Wasser, gleich dem Bahnschlitten im Schnee, dem Kopfe eine Oeffnung zu machen, durch welche der Körper nachschießt.

Welchen Werth diese mannhaften Uebungen im Wasser für den jungen Schwimmer, für die Kräftigung seines Leibes, die Stärkung seines Muthes und für manche möglicherweise im Leben vorkommenden Fälle eigener oder fremder Gefahr haben, bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung. **Strebel.**

Baden. I. Geschichtliches. Bekanntlich besteht das Großherzogthum Baden in seiner jetzigen Ausdehnung seit 1806. Derjenige Theil, welcher dem Ganzen den Namen und die regierende Familie gegeben hat, umfaßte kaum den dritten Theil des jetzigen Landes. Aber auch diese Markgrafschaft Baden war seit der Reformationszeit bis 1776 in zwei von einander unabhängige Markgrafschaften getheilt, wovon die eine evangelisch-lutherisch, die andere römisch-katholisch war. Zu den vereinigten Markgrafschaften kamen während der Kriege am Anfang unseres Jahrhunderts Landestheile, welche vorher österreichisch oder kurpfälzisch, fürstenbergisch, löwenstein-werthheimisch, oder sonst reichsunmittelbar gewesen waren, und in welchen die römisch-katholische oder die evangelisch-reformirte Confession herrschend war. So besteht das badische Land aus einem Complex von sehr verschiedenen Landestheilen, welche politisch und kirchlich eine ganz verschiedene Geschichte haben. Auch die Schuleinrichtungen waren in verschiedenen Landestheilen sehr verschieden. In den Volksschulen war überall der confessionelle Religionsunterricht vorherrschend; in den lutherischen Schulen der alten Markgrafschaft Baden-

---

die Ellenbogen schließen an den Leib an; zugleich mit dem Niederdrücken der Arme werden die Kniee, so weit es angeht, nach der Brust zu angezogen, aber so weit als möglich von einander entfernt; Hacken bleiben geschlossen; Fußspitzen auswärts. — Auf „Drei!" werden Hände und Füße mäßig schnell fortgestoßen, wobei sich die Hacken trennen und die Beine so breit als möglich seitwärts austreten, Füße bleiben auswärts, Zehen werden angezogen. — Auf „Vier!" werden die Hacken schnell bei steif ausgestreckten Beinen geschlossen und so die ursprüngliche Ausgangsstellung wieder angenommen."

Durlach war der kleine lutherische Katechismus in einer Bearbeitung eingeführt, welche sich dem Brenzischen Katechismus näherte und viele Sätze aus diesem eingeschoben hatte. In den Schulen der reformirten Pfalz galt der heidelbergische Katechismus als Hauptlehrbuch. In den katholischen Landestheilen waren die verschiedenen Katechismen der Diöcesanverbände maßgebend, zu denen die einzelnen Landestheile gehörten. In einem Theil der vormals österreichischen Landestheile war der Katechismus des Jesuiten Peter Canisius unter dem Volke sehr bekannt und geliebt, während von der andern Seite Josephinische Einflüsse die öffentlichen Schuleinrichtungen beherrschten. Die Gelehrtenschulen der Markgrafschaft Baden-Durlach liefen alle als in ihrer Spitze zusammen in dem 1586 als eine lutherische Anstalt gestifteten, später von Durlach nach Karlsruhe verlegten Gymnasium illustre, in dessen oberster Classe, deren Schüler Exemten hießen, ein Theil des akademischen Studiums betrieben werden konnte. Ein reformirtes Gymnasium bestand in Heidelberg seit 1565. Auf katholischem Boden waren mit Stiftung von Gelehrtenschulen die Jesuiten vorangegangen, 1604 in Constanz, 1620 in Freiburg. Auch noch später hatten die katholischen Lyceen, deren Classen nach den Lehrfächern, die in jeder hervortraten, ihren Namen erhielten, in ihren beiden obern Classen einen ziemlich ausgedehnten philosophischen Cursus. Diese Verschiedenheit in den Schuleinrichtungen erhielt sich noch lange nach der Vereinigung der verschiedenen Landestheile zu einem Großherzogthume fort. Die Schulen der beiden protestantischen Confessionen wurden infolge der Union derselben (Urkunde vom 23. Juli 1821) zusammengelegt. Aber die Schulen der zwei Confessionen, welche jetzt noch im Lande bestanden, blieben jede unter der Leitung ihrer besonderen Confessionsbehörde, nämlich der beiden Kirchensectionen des Ministeriums des Innern. Nur in Mannheim und Heidelberg wurden schon 1807 und 1808 die Gelehrtenschulen beider Confessionen vereinigt und standen seither unter alternirender Direction zweier, den beiden Confessionen angehöriger Directoren und unter gemeinsamer Aufsicht beider Kirchensectionen.

Diese Ungleichförmigkeit der Schuleinrichtungen zog die Aufmerksamkeit der Regierung und der Landesvertretung auf sich. Vom Jahre 1830 an beschäftigten sich beide Kammern der Stände mit dem Schulwesen, und so kamen die Gesetze und Verordnungen zu Stande, welche zunächst das Volksschulwesen (landesherrliche Verordnung nebst Lehrplan und Schulordnung vom 15. Mai 1834 und Gesetz über die Rechtsverhältnisse der Schullehrer vom 28. August nebst Vollzugsverordnung vom 4. Dec. 1835), dann auch die Bürger- und die Gewerbeschulen (Verordnungen vom 15. Mai nebst Lehrplänen und Schulordnungen vom 30. Mai 1834) und die Gelehrtenschulen (Verordnung vom 31. Dec. 1836 nebst Lehrplan und Schulordnung vom 18. Febr. 1837) einheitlich ordneten und mit einigen Modificationen, wie sie namentlich das Jahr 1849 gebracht hat, fast ein Menschenalter lang Bestand hatten!*)

Noch von dieser Periode gilt was Jürgen Bona Meyer in seinem 1863 erschienenen Buche über „Religionsbekenntnis und Schule" (S. 100) sagt: „Die allgemeine Klage, die das badensche Schulwesen trifft, geht auf die Halbheit und das Schwanken der Gesetzgebung zwischen der staatlichen und der kirchlichen Stellung der Schule." Ueberall wirkten noch die confessionellen Anfänge unseres gesammten Schulwesens nach, und so lange die patriarchalischen Traditionen aus den Tagen Karl Friedrichs vorhielten, war eine solche einfache Zusammenschau von staatlichen, kirchlichen und Schulangelegenheiten ohne Zweifel mit manchem Vortheil verbunden. Es nahte indessen eine theils principieller denkende und gern mit Principien experimentirende, theils

*) Diesem Stadium der badischen Schulverhältnisse gilt der Artikel meines Vaters, des Prälaten Dr. J. Holtzmann, in der ersten Auflage dieses Bandes, S. 386 ff. Die für jene Zeit maßgebende Literatur vgl. S. 387, zu der in gegenwärtigem Artikel benutzten Literatur gehören außer Schulprogrammen und Kammerverhandlungen namentlich Joos „Das badische Gesetz über den Elementarunterricht" (Heidelberg 1872) und Renck „Die Schulen des Großherzogthums Baden" (34. Heft der „Beiträge zur Statistik der innern Verwaltung des Großherzogthums Baden," Karlsruhe 1873).

aber auch durch unvermeidliche Kämpfe auf schärfere Scheidung der Competenzen gewiesene Zeit. Es kamen die Jahre der principiellen Auseinandersetzung von Staat und Kirche, und leider war es lange gerade das Gebiet der Schule, darauf beide streitenden Mächte in herbsten Conflict gerathen sollten. Ueberdies genügt schon ein Blick auf das vielverzweigte und verwickelte Oberaufsichtswesen, wie es für die einzelnen Zweige des öffentlichen Unterrichts vor 1862 bestand, um sofort zu erkennen, daß hier eine grundsatzmäßige Erneuerung nicht zu den überflüßigen Dingen gehörte. Trotzdem daß nämlich schon der Gesetzgebung von 1835 der Gedanke zu Grunde lag, das öffentliche Unterrichtswesen sei eine Sache des Staates, blieb doch der Einfluß der Kirchen wenigstens auf das Volksschulwesen ein durchaus überwiegender, während die Beaufsichtigung und Leitung des gelehrten Schulwesens und der höheren Bürgerschulen einem, am 21. April 1836 geschaffenen Oberstudienrath anheimfiel. Den beiden christlichen Oberkirchenräthen als Schulbehörden entsprach der Oberrath der Israeliten, sich theilend in eine Religions- und in eine Schulconferenz. In der letzteren saßen unter dem Vorsitze eines Commissärs des Ministeriums des Innern außer einigen Notabeln der jüdischen Gemeinde auch je ein geistlicher Rath aus den beiden christlichen Oberkirchenräthen. Aber neben diesen Oberkirchenräthen, welche die Schulcandidaten recipirten, Schullehrer ernannten, versetzten, absetzten und die Dienstpolizei über die Schulbehörden führten, bestand (landesherrliche Verordnung vom 18. Mai 1844 § 50 fg.) für die Berathung der das Volksschulwesen aller Confessionen betreffenden allgemeinen Verordnungen, für Beaufsichtigung gemischter Volksschulen und für die Leitung der Lehrerseminare eine sog. Oberschulconferenz, bestehend aus je zwei geistlichen Mitgliedern der beiden Oberkirchenräthe, aus zwei praktischen Schulmännern (die längste Zeit über waren es die Professoren Stern und Gratz) und einigen wenigstens auf dem Papier vorhandenen, außerordentlichen und correspondirenden Mitgliedern. Ein beständiger Competenzstreit darüber, wo das Besondere aufhöre, das Allgemeine beginne, mußte die Folge dieser Einrichtung sein. Ueberdies hatte diese Behörde in Fällen, wo innerhalb eines Oberkirchenrathes eine Meinungsverschiedenheit statthatte, eine gutächtliche Aeußerung zu geben; wenn man sich dabei nicht beruhigen wollte, kam die ganze Sache an das Ministerium des Innern, an welches überhaupt auch alle wichtigeren Beschlüsse sowohl der Oberkirchenräthe (z. B. bezüglich der Einführung von Schulbüchern) als der Oberschulconferenz (z. B. bezüglich allgemeiner Schulverordnungen) zur Vorlage gebracht werden mußten. Zu den schon auf diese Weise sich ergebenden Schwerfälligkeiten und Conflicten kam noch der Umstand, daß für die Katholiken Oberschulbehörde und Kirchenregiment auseinanderfielen, dieses in Freiburg, jenes in Karlsruhe residirend. Religionslehrbücher z. B. konnte der katholische Oberkirchenrath nur mit Genehmigung des Erzbischofes einführen, und an diesen berichteten auch die Decane bezüglich des Religionsunterrichtes. Endlich haben auch bezüglich der ökonomischen Verhältnisse der Volksschulen und der mit denselben verbundenen Industrieschulen die Regierungen der vier Kreise, in welche das Großherzogthum früher getheilt war, ein Wort zu reden gehabt.

Bei so bewandten Verhältnissen ist es kein Wunder, wenn die Klage über Vielköpfigkeit des Schulregiments in Baden nicht verstummen wollte. Ebenso allgemein wurde anerkannt, daß der Misstand mit der Halbheit zusammenhänge, welche in der Gesetzgebung bezüglich der Durchführung des staatlichen oder kirchlichen Grundcharakters der Schule statthabe. Mehr und mehr machte sich die Ansicht geltend, der seit 1852 bestehende Conflict mit der römisch-katholischen Kirche werde dazu führen, aus der Halbheit herauszutreten.*)

Diese Ahnung sollte sich erfüllen und auf solchem Wege jener Kirchenstreit in einen zehnjährigen Schulstreit umschlagen, dessen Verlauf zu reich an belehrenden Gesichtspuncten und Schlaglichtern von allgemeinerem Interesse ist, als daß wir glauben dürften, ihn an diesem Orte übergehen zu können. Es hat sich an demselben die ultramon-

*) So der erwähnte Artikel der ersten Auflage, S. 400.

tane Kirchenpolitik mit demselben Eifer wie der politische Freisinn, der juristische Organisationstrieb mit derselben Rührigkeit wie die pädagogische Doctrin, der Lehrstand ebenso geschäftig wie das Beamtenthum betheiligt, und nicht minder charakteristisch sind dabei die Gegensätze innerhalb des Protestantismus ans Licht getreten. Bekanntlich erschien infolge der nicht zu erlangenden Zustimmung der Stände zu der Convention mit Rom vom Jahre 1859 und des daran sich knüpfenden politischen Umschwungs von 1860 am 9. Octbr. dieses Jahres ein „Gesetz über die rechtliche Stellung der Kirche im Staate", welches hinsichtlich des Schulwesens folgende Bestimmungen enthielt, durch welche man damals die beiderseitigen Machtgebiete abgegrenzt zu haben glaubte: „Das öffentliche Schulwesen wird vom Staate geleitet" (§ 6). „Den Religionsunterricht überwachen und besorgen die Kirchen für ihre Angehörigen, jedoch unbeschadet der einheitlichen Leitung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten" (§ 12). Vorausgesetzt war hierbei ein Doppeltes: erstens daß dem Religionsunterricht nach wie vor eine integrirende Stellung im öffentlichen Unterrichte zufallen, und zweitens, daß die Kirche willens sein werde, ihn auch in der Staatsschule nach wie vor zu ertheilen und zu leiten. Robert von Mohl erklärte damals in der ersten Kammer die abstracte Trennung von Staat und Kirche, das amerikanische Herausfallen des Religionsunterrichts aus dem Lehrplan für etwas unseren festeren Zuständen durchaus fremdes.

In der That war das katholische Kirchenregiment, trotz des formellen Protestes, welchen der Erzbischof gegen die neue Gesetzgebung zu Gunsten der Convention einlegte, froh, bei Gelegenheit des kirchlichen und politischen Systemwechsels nicht schlimmer weggekommen zu sein. Hätte man staatlicherseits die kommenden Conflicte vorausgesehen, so würde man ohne Zweifel etwas stärker ins Zeug gegangen sein, man würde die ersten Jahre der „neuen Aera" besser ausgenützt haben. Indessen hatte man damals im Drang der Umstände keine Zeit dazu; u. a. verursachte die Neuorganisation der evangelischen Landeskirche auch dem Ministerium des Innern der Geschäfte und Mühen genug, zumal als sich an die Verfassungshändel auch dogmatische Streitigkeiten unliebsamster Art anschloßen. Die katholische Kirche dagegen trat in der öffentlichen Aufmerksamkeit eine Zeit lang ziemlich zurück. So kam es in jenen Jahren nicht zu einem förmlichen Unterrichtsgesetze, sondern nur zu einem schrittweisen Vorgehen, welchem kirchlicherseits ein ebenso allmähliches Erstarken der Opposition entsprach. Zunächst wurde am 12. August 1861 der „Oberschulrath" als Centralbehörde zur Beaufsichtigung des Schul- und Unterrichtswesens geschaffen. Auf ihn giengen die Befugnisse des Oberstudienrathes, der beiden Oberkirchenräthe als Schulbehörden, des Oberrathes der Israeliten, der Oberschulconferenz und des 1863 aufgehobenen Gewerbeschulrathes über. Nur die beiden Universitäten und das Polytechnikum zu Karlsruhe unterstanden nach wie vor der unmittelbaren Leitung des Ministeriums des Innern.

An die Errichtung dieser Behörde knüpft sich das erste Hervortreten der Opposition, die bald eine ganz persönliche Zuspitzung gegen den zur Ordnung des bestehenden Chaos an die Spitze des Oberschulraths gestellten Professor und Abgeordneten Dr. Knies annahm. Zunächst gieng der Widerstand von der strengeren Richtung innerhalb der protestantischen Geistlichkeit aus, welche ihre principiellen Bedenken wegen der künftigen Stellung der Schule zur Kirche aussprach und den Oberkirchenrath aufforderte, seine Rechte zu wahren. Drei Schulvisitatoren legten sofort ihre Stellen nieder, um der Stimmung ihrer Gesinnungsgenossen einen deutlichen Ausdruck zu geben. Die freiere Richtung dagegen, welche soeben durch die neue Kirchenverfassung Oberwasser bekommen hatte, sprach sich auf der Durlacher Conferenz vom 15. Oct. 1862 im Sinne des Vertrauens aus und wünschte „daß bei der Auseinandersetzung des Staates und der Kirche bezüglich des Schulwesens weniger die Rücksicht auf die prätendirte Berechtigung der einen und der andern Seite, als die Rücksicht auf die intellectuelle und sittliche Jugendbildung selbst maßgebend sei und daß zu diesem Zwecke ein gedeihliches Zusammenwirken zwischen Staat und Kirche angestrebt werde" (Antrag von Decan Dr. Zittel).

Mit der Zeit zeigte es sich allerdings, daß die Auseinandersetzung nicht so glatt

ablaufen sollte. Die Berathungen, welche der Oberschulrath mit den Vertretern der kirchlichen Interessen (Höll katholischer, Mühlhäußer evangelischer Seits) führte, blieben erfolglos, da die kirchlichen Abgeordneten nicht so weit gehende Instructionen besaßen, als der Director des Oberschulrathes voraussetzte, sondern bloß dessen Grundsätze und Vorschläge ad referendum entgegenzunehmen bereit waren. Bald darauf, am 5. Mai 1863 erstattete der Director, welcher ohne weitere Instruction seitens des Ministeriums ganz auf eigene Hand eine Situation gleichsam erst zu schaffen hatte, seinen Bericht über die in Angriff zu nehmende Reform des Volksschulwesens an das Ministerium des Innern. Dem Berichte waren angehängt 44 Thesen, in welchen die bei der Neugestaltung leitenden Gedanken eine erstmalige Formulirung fanden. Darnach handelte es sich theils um innere Reorganisation durch Hebung der Bildung des Lehrerstandes, theils um äußere durch neue Formen der untern und mittleren Aufsichtsbehörden, d. h. um Lösung des Verbandes mit der Kirche. Von eigentlichen Communalschulen in dem damals herrschenden Sprachgebrauche wurde abgesehen, dagegen die Errichtung von gemischten Schulen ins Auge gefaßt. Man hoffte dadurch viele Gemeinden bedeutend zu erleichtern. Anstatt daß eine arme Dorfgemeinde für vielleicht ein Dutzend Schüler um ihrer verschiedenen Confession willen eine zweite Schule hielt, sollte es in solchen Fällen dem Ermessen der Gemeinde anheimgestellt werden, eine gemeinschaftliche Schule herzustellen, daran Lehrer verschiedener Bekenntnisse nebeneinander wirkten, der Religionsunterricht aber getrennt in confessioneller Form sei es vom Lehrer, sei es vom Geistlichen ertheilt würde.

Sowohl der Bericht als die 44 Thesen wurden ausnahmsweise, um einer zu berufenden Notabelnversammlung aus der Lehrerwelt unterbreitet zu werden, veröffentlicht und dadurch zugleich auch zum Gegenstande der öffentlichen Discussion gemacht. An diese Veröffentlichung knüpfte sich eine weitere Schärfung der Gegensätze. Die evangelische Landesgeistlichkeit glaubte Ursache zur Unzufriedenheit zu haben, und die Beziehungen zwischen dem Oberkirchenrath und dem Oberschulrathe wurde gespannter. Die Stimmung in diesem Lager und die eigenthümliche Natur der socialen Gegensätze, die sich hier bekämpften, überhaupt spiegeln sich besonders charakteristisch und bitter in „Rückblicken auf den badischen Schulstreit" ab, welche die „Protestantische Kirchenzeitung" (1867, Nr. 12) veröffentlichte. „Wo Schulfragen in der badischen Presse verhandelt wurden — heißt es hier (S. 260) — da war fortan der lang unterdrückte und gehänselte Lehrerstand allemal der erste Stand der Welt, der Träger des Lichts und der Cultur, das Pionniercorps des Weltgeistes, und der geistliche Stand allemal der Vertreter der Nacht, der Lüge und der Verdummung. Hatte die Welt früher diesem Stand die strengste Beaufsichtigung durch die Geistlichen gegönnt, so war jetzt der Lehrer der berufene Opponent des Pfarrers." Der evangelische Oberkirchenrath hatte mittlerweile seine Forderungen gestellt. Gemäß dem inneren Zusammenhang von Schule und Kirche glaubte er einen geordneten Einfluß sowohl auf die Heranbildung der Lehrer, als überhaupt auf die Leitung der Schule, in der Ortsgemeinde durch Vertreter des Kirchengemeinderaths, in der Oberschulbehörde durch einen Vertreter des Oberkirchenraths fordern zu sollen; zugleich verwahrte er sich gegen eine Verminderung des Religionsunterrichtes auf weniger als drei Stunden. In letzterer Beziehung fand er Unterstützung auch von Seiten der Durlacher Conferenz, welche am 3. August 1863 sich zwar im allgemeinen mit den Thesen einverstanden erklärte, dagegen die Forderung stellte, daß für den Religionsunterricht statt der gebotenen zwei in jeder Classe drei Stunden angesetzt und der Lehrer statt zu vier bis zu sechs Stunden hierfür verpflichtet werden solle (Antrag von Bluntschli). Viel heftiger gieng der katholische Klerus vor, welcher es besonders unter seiner Würde fand, daß der Pfarrer nicht gesetzlicherweise Vorsitzender des Ortsschulvorstandes, sondern nur unter Umständen durch Wahl von Laien diese, bis jetzt innegehabte Stellung wieder erlangen sollte. Noch im October desselben Jahres versammelte sich der katholische Curatklerus in Appenweier, um sofort in seiner Weise eine Denkschrift, welcher ein milder redigirtes Memorial des Erzbischofs secun-

dirte, unter das Volk zu schleudern und auf allen Kanzeln einen neuen Kreuzzug gegen den Oberschulrath zu predigen.

Dieser seinerseits hatte die misliche Aufgabe, durch dieselben Decane und Geistlichen als mittlere Schulbehörden regieren zu sollen, welche sich zu ihm auf einen so notorischen Kriegsfuß gestellt hatten. Durchgreifende Neuordnung der mittleren und unteren Schulbehörden wurde von Monat zu Monat dringenderes Bedürfnis, die Kammer begehrte immer dringlicher Vorlage des Schulgesetzes. Da sich aber mittlerweile die Ansicht gebildet hatte, daß so tiefgreifende Umgestaltungen, wie die Thesen sie ins Auge faßten, auf rechtliche und finanzielle Schwierigkeiten von ausgedehnter Art stoßen könnten, und da man überdies Anstand nahm, im gegebenen Augenblicke eine erhebliche Weiterbelastung der Gemeinden für Schulzwecke eintreten zu lassen, gedieh mittlerweile der vom Director des Oberschulrathes herrührende und von den Ministern Lamey und v. Roggenbach adoptirte Gedanke zur Reife, anstatt eines vollständigen Unterrichtsgesetzes vorläufig nur ein Gesetz „über die Aufsichtsbehörden der Volksschule" auszuarbeiten. Auf diese Weise geschah es, daß den Kammern endlich im Juli 1864 ein Gegenstand zur gesetzlichen Regelung vorgelegt wurde, welcher schon im October 1860 und im August 1862 auf dem Wege der Verordnung eine ohne Zweifel unbeanstandete Erledigung hätte finden können, und daß zwar der Oberschulrath durch eine Verordnung, die ihm untergebenen Kreis- und Ortsschulräthe aber durch ein Gesetz eingeführt worden sind. Von einer Verhandlung mit den Kirchen wurde dabei schon um der nothwendigen Eile willen abgesehen. Aber eine parlamentarische Katastrophe war abgewehrt. Der Berichterstatter der zweiten Kammer (Dr. Häußer) führte aus, wie unberechtigt der Anspruch der Kirche auf Oberleitung der Volksschule sei; der der ersten (Dr. Rothe) freute sich, daß auch bei dieser Gelegenheit wieder die Einsicht Platz greife, daß Christenthum und Kirche zwei verschiedene Dinge seien. Der Director des Oberschulraths fungirte als Regierungscommissär. Fast einstimmig erfolgte in beiden Kammern die Annahme des Gesetzes, dessen Hauptbestimmung in der Errichtung von, nach den Grundsätzen der Interessenvertretung und Selbstverwaltung zusammengesetzten Ortsschulräthen als Localschulbehörden bestand. Durch Ernennung des Vorsitzenden im Ortsschulrath hatte die Regierung auch in katholischen Gemeinden eine festere Position, und unter allen Umständen konnten die 11 Kreisschulräthe, welche an die Stelle der bisherigen 35 evangelischen und 75 katholischen Schulvisitatoren zu treten hatten, überall genaue Controle üben und in Nothfällen Abhülfe schaffen.

Damit war das eigentliche Schulregiment der Kirche zum erstenmal auch factisch aberkannt, und diese Erwägung bestimmte die katholische Kirche nunmehr zum Vorgehen ihrerseits. Es half nichts, daß die Regierung in entgegenkommendem Bestreben die Zusicherung gab, in allen Fällen, wo nicht besondere Gründe entgegenstünden, sollte der Geistliche wenigstens auf dem Lande mit dem Vorsitze betraut werden, und daß sie überhaupt glauben durfte, schon durch diesen, dem Geistlichen eingeräumten Platz im Ortsschulrath, ferner durch Beibehaltung des obligatorischen Religionsunterrichtes, noch mehr durch den im Bestand erhaltenen confessionellen Charakter der unteren und localen Schulbehörden, ja auch durch eine gewiße Berücksichtigung, die man dem Verhältnisse der Confessionen bei der Auswahl der Kreisschulräthe angedeihen ließ (7 Katholiken und 4 Protestanten), der Kirche gebührende Rechnung getragen zu haben. Der letzteren ihrerseits war mit einer bloßen „Mitwirkung", welche jetzt an die Stelle des bisher thatsächlich geübten Schulregimentes trat, weniger gedient, und so begann man katholischerseits den Schulstreit mit allen zu Gebote stehenden Mitteln. Was auf diesem Puncte die Curie so zäh machte und ihrem Widerstand fast den Charakter des Verzweiflungskampfes um die Existenz gab, das war das an sich richtige Bewußtsein darum, was es heiße, die Schule zu beherrschen. „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft." Kaum war daher das Gesetz vom 29. Juli 1864 über die Aufsichtsbehörden der Volksschule erschienen und die Aufforderung zur Vornahme der Wahlen in den Ortsschulrath ergangen, so erließ der Erzbischof die Verordnung vom 15. Sept. 1864,

wonach kein Geistlicher in den Ortsschulrath oder in die obern Schulbehörden eintreten, ja keiner mit diesen Behörden bezüglich des Schulwesens auch nur in amtlichen Verkehr treten sollte. Man war sich dabei der ganzen Mannigfaltigkeit der Mittel bewußt, welche dem römischen Priester infolge seiner seelsorgerlichen Stellung im Beichtstuhl sowohl, als auch der geschlossenen und einheitlichen Organisation des Instituts überhaupt zur Hand sind. Dem allem gegenüber hatte die Regierung lediglich auf die Macht der öffentlichen Einsicht, auf die Kraft der gesetzmäßigen Entwicklung zu rechnen. Mit Mäßigung und Ruhe sprach sich der Oberschulrath am 29. October den neuen Volksschulbehörden gegenüber hinsichtlich ihrer Stellung zu den Geistlichen aus. „Auch die jetzige Oberschulbehörde wünscht nach wie vor diesem Gesetz, daß die Ortsschulbehörden den Religionsunterricht als eine Hauptsache in dem Volksschulunterricht ansehen, daß sie den Schulkindern eine fromme Zucht in und außer der Schule zukommen lassen und alles fern zu halten suchen, was die Kinder in der Anhänglichkeit und Liebe zu ihrer Religion beirren könnte." Auch sonst ließ es die Regierung nicht bei dem bloßen Vertrauen auf den Sieg der „höheren Wahrheit" bewenden, sondern war nach Kräften bemüht, jene öffentliche Einsicht, in der sie ihren mächtigsten Verbündeten suchte und darin sie ihren unerschütterlichen moralischen Halt fand, auch zu wecken und zu fördern und den Gegnern, die mit Zeitungsartikeln und Flugschriften operirten, gleiche Waffen entgegenzustellen. So gestaltete sich das auch sonst so viel bewegte öffentliche Leben der sechziger Jahre in Baden zu einer Arena um, auf welcher zwei wohlgewappnete Gegner um den Preis der Volksentscheidung rangen. Dabei kam es unleugbar im kirchlichen Lager mit der Zeit zu einer Rücksichtslosigkeit im Gebrauch von Mitteln, wie sie bisher unerhört war. Eben dies sichert aber auch dem badischen Schulstreit den Rang eines gleichsam typisch gewordenen Ereignisses. Wer wählt — so hörte man in Zeitungen und Flugschriften, aus Beichtstühlen und Kanzeln herab, in katholischen Casinos und Jünglingsvereinen — wer in den Ortsschulrath wählt, der streitet wider die heilige, katholische Religion, der thut das Seine, um sie an Protestanten, an Juden, an Heiden auszuliefern, der verscherzt sein Seelenheil. Keine Gelegenheit, selbst nicht der Allerseelentag wurde versäumt, um den religiösen Instinct des Volkes gegen die Regierung zu empören. Mehrfach mußte das massenhafte Austheilen von Flugschriften und Zeitungen an die Schulkinder verboten werden. „Die Religion ist in Gefahr" — dieses Schlagwort hörte man überall. Unglücklicherweise traf mit dem Schulstreit zusammen die durch das Buch Schenkels hervorgerufene Bewegung in der protestantischen Kirche. Alsbald redete man den Bauern vor, jenes Buch solle an die Stelle des Katechismus, Schenkels Schüler an die Stelle der geistlichen Visitatoren gesetzt werden. Kirchengebete wurden angeordnet zur Wahrung der heiligsten Güter; in einem erzbischöflichen Hirtenbriefe vom 19. Juli 1864, welchen das Ministerium des Innern am 11. August als Machwerk einer „äußersten Partei" bezeichnete, wurde auf Julian den Abtrünnigen hingewiesen und vor Wiederkehr ähnlicher Zeiten gewarnt; die Gläubigen wurden an das Beispiel der wilden Thiere erinnert, welche sich ihrer Jungen gegen die Räuber annehmen. Die amtliche Verbindung mit den herzustellenden Ortsschulräthen wurde im voraus abgebrochen; es wurden dieselben am 25. Nov. 1864 von der Curie aus als ihrer Existenz verlustig erklärt. Dabei benahm man sich stets, als ob, was hierorts gefordert werde, etwas ungeheuerliches, etwas unerhörtes, etwas in der großen Geschichte nicht dagewesenes sei. Und doch brauchte man nur einfach über den Rhein zu gehen, in die benachbarte Rheinpfalz, um ähnliche Zustände vorzufinden. Dort hat infolge der französischen Gesetzgebung, welche im Laufe der Kriegsjahre auf dieses Land Anwendung fand, eine Schulordnung Platz gegriffen, welche in mancher Beziehung noch über das in Baden ins Auge gefaßte Maß hinausgeht. Aber freilich hat auch eine katholische Regierung eine leichtere Stellung, insofern eine katholische Bevölkerung aus ihrer Hand ein wohl gemeintes Geschenk mit weniger Mistrauen empfangen wird. In Baden dagegen konnte einem katholischen Volk aufgeredet werden, es solle protestantisch gemacht werden, mit Maßregeln, die über dem Rhein bei

einer katholischen Regierung keinem Anstand begegneten. In eine geradezu gefährliche Situation aber begab sich die Curie dadurch, daß sie selbst ihre Geistlichen abhielt, von der gesetzlichen Stellung, die ihnen das Gesetz auch im Ortsschulrath einräumt, Gebrauch zu machen. So blieb, während der evangelische Oberkirchenrath, wiewohl mit dem Gesetze keineswegs durchweg einverstanden, seine Geistlichen am 1. Oct. 1864 zum Eintritt in den Ortsschulrath aufforderte, als letzte Position des katholischen Geistlichen der Religionsunterricht übrig. In der That wagte man es nicht, das System des „Ignorirens" bis auf diesen äußersten Punct auszudehnen. Daher verbot das erzbischöfliche Ordinariat in den am 9. Dec. 1864 erlassenen Instructionen, „für die Ortsgeistlichen und für die erzbischöflichen Schulinspectoren" seinen Gläubigen den Besuch der Staatsschulen keineswegs. Es acceptirte thatsächlich die Bestimmung, daß die staatlichen Schulhäuser auch dem confessionellen Religionsunterricht geöffnet sein und der Lehrer dabei den Pfarrer unterstützen solle. In dieser Beziehung schloß sich also die Curie an die neue Gesetzgebung als an etwas thatsächliches einfach an. Sie suchte sogar auf diesem Wege hinter dem Rücken der Ortsschulräthe mit den Lehrern, Eltern und Kindern wieder anzuknüpfen und forderte zu diesem Behufe ihre Geistlichen auf, den Religionsunterricht in den Schulen zu ertheilen. Gern zwar hätte man, um einiger Effecte sicher zu sein, diesen Unterricht aus der Schule in die Kirche verlegt. In der That haben auch einige katholische Geistliche den Versuch gemacht. Aber der Winter war streng; die Füße der Kinder froren, während ihre Herzen erwärmt werden sollten. Die Filialisten kamen gar nicht. Was der kalte Fußboden in diesem Fall gethan hat, das that in andern Fällen die rauhe Wirklichkeit des neunzehnten Jahrhunderts, in der die ultramontanen Voraussetzungen erfrieren. Insonderheit war leicht vorauszusehen, daß die Curie sich nicht lange werde in dem Schmollwinkel des grundsätzlichen Umgehens der Schulbehörden halten können. Es mußten ja die hundert Angelegenheiten, welche der Lehrer und Pfarrer, der Stiftungsrath und Ortsschulrath auf diesem Gebiet gemeinsam zu besorgen haben, alle Fragen des Stundenplanes, der Unterrichtsmethode, der kirchlichen Verpflichtung der Jugend, der Vermögensverwaltung und der Messnerei hinreichen, um Verlegenheiten genug herbeizuführen. Dazu kam, daß nach den Gesetzen vom 9. Oct. 1860 und vom 29. Juli 1864 unmittelbare Weisungen des Ordinariats an die Schullehrer auch in Sachen des Religionsunterrichtes unzuläßig waren. Es hat daher das Ministerium die Lehrer unter dem 23. Dec. 1864 beauftragt, etwaige gesetzwidrige Anordnungen der Curie auf dem Dienstwege an die vorgesetzte Behörde zu übermitteln. Freilich schien darin insofern eine gewiße Nachgiebigkeit zu liegen, als auf diese Weise die Lehrer in die Lage versetzt waren, solche geistliche Weisungen, die mit Umgehung des Ortsschulrathes an sie gelangten, überhaupt in Empfang zu nehmen, und als noch bedenklicher wurde empfunden, daß es ihrer subjectiven Erwägung überlassen schien, ob sie ihnen zukommende kirchliche Anordnungen als von den bestehenden Vorschriften abweichend erachten wollten oder nicht. Eine von diesem Standpunct aus geschriebene Darstellung des „Schulstreites im Großherzogthum Baden" in Auerbachs „Volkskalender für 1866" (S. 129 ff.) meint: „Der arme Lehrer wurde so zu sagen zwischen Thür und Angel gestellt und ihm Entscheidungen aufgebürdet, welche lediglich in den höheren Regionen getroffen werden sollten."

Im Sommer 1865 gab die zweite Kammer dem Ministerium zu verstehen, daß man energische und strenge Durchführung des Gesetzes erwarte. Dies war zugleich die Antwort auf einen großen Petitionssturm, womit von klerikaler Seite her der Landtag eingeschüchtert werden sollte. Die zweite Kammer gieng über diese Massenpetitionen am 16. Mai mit allen gegen 2, die erste Kammer am 6. Mai mit 11 gegen 5 Stimmen zur Tagesordnung über. Vorher schon hatte sich der Großherzog durch Cabinetsbefehl gegen den Andrang endloser Deputationen sicher gestellt. Die „wandernden Casinos" aber, welche gleichfalls seit Anfang 1865 unter großem Lärm in Scene gesetzt worden waren, um die Aufregung innerhalb der katholischen Bevölkerung zu erhalten, hatten bereits am 23. Februar, als sie sich nach Mannheim vereinigten, infolge

des unzeitigen Interesses, welches die dortige Straßenjugend ihnen widmete, ein definitives Ende erreicht. So war die Curie in den drei Stadien des mit amtlichen, parlamentarischen und agitatorischen Mitteln geführten Kampfes unterlegen. Es blieb noch übrig, daß am 9. Aug. 1865 zweihundert Geistliche den Erzbischof angiengen, sich an den Bundestag um Abhülfe zu wenden. Aber der Bundestag stand damals am Anfang des eigenen Endes. Alles ließ sich zu einem Siege der Regierung an. Trotz des Widerstandes der Pfarrer und der oft nicht einmal sehr geneigten Stellung, welche einzelne Beamte einnahmen, war es gelungen, gegen 1700 meist aus Bauern bestehende Ortsschulcollegien zu gründen. Allerdings galten schon 20 Procent der Wahlberechtigten als lebhafte Betheiligung und in etwa 80 Gemeinden kam eine Wahl nicht zu Stande. Aber auch solche auf Läßigkeit oder klerikale Verhetzung zurückzuführende Hemmnisse konnten im Verlaufe weniger Jahre beseitigt werden.

Bedenklicher war, daß in den Regierungskreisen selbst bezüglich der Behandlung der Schulfrage ein Dissensus herrschte, welcher schon bei Gelegenheit der Ministerialverordnung vom 23. Dec. 1864 fast zu einem Bruche geführt hätte, jedenfalls aber seither immer offener zu Tage trat und eine Zeit lang das Tagesgespräch bildete. Nicht bloß sollten der Director des Oberschulraths und der Referent für Schulsachen im Ministerium des Innern vielfach von verschiedenen Gesichtspuncten ausgehen, sondern es entfernte sich namentlich der Minister von Roggenbach, welcher in der zweiten Kammer für das Aufsichtsgesetz gestimmt hatte, seither in steigendem Maße von der Linie einer rücksichtslosen Durchführung des einmal eingenommenen Standpunctes. Man dachte an mildernde Aenderungen des Schulaufsichtsgesetzes, mit welchen die Mehrheit der zweiten Kammer, darunter auch der Director des Oberschulrathes selbst, sich nicht befreunden wollten. Die Stellung des Letzteren, der die Seele der bisherigen Operation gewesen war, wurde dadurch mannigfach erschwert, zumal da auch die protestantische Geistlichkeit, auf deren Beihülfe in ausgiebigstem Maße gerechnet war, sich laut über Nichtberücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Wünsche beschwerte (vgl. den oben angeführten Artikel der „Protest. Kirchenzeitung" S. 263 ff.). Der Mishelligkeiten wurden immer mehr, bis am 19. Oct. 1865 plötzlich die Führer beider Parteien vom Schauplatze abtraten. Knies wurde als Professor der Staatswissenschaften nach Heidelberg versetzt, und v. Roggenbach nahm seinen Abschied aus dem Staatsdienste, was freilich weniger mit der vorgeschützten Schulfrage, als mit gewißen Wendungen der hohen Politik zusammen hieng, welche den Ereignissen des Jahres 1866 voran-giengen.

Im Januar dieses kritischen Jahres wurde der zweite, noch rückständige Theil des von Knies entworfenen Schulgesetzes im Ministerium des Innern durchberathen und nunmehr auch wieder den Kirchen Gelegenheit gegeben, ihre Wünsche hinsichtlich derjenigen Paragraphen des Gesetzentwurfes kund zu geben, welche irgendwelche kirchliche Bedeutung hatten. Die Verhandlungen, welche seitens des Ministeriums Dr. Jolly mit dem Convictsdirector Kübel und dem Oberkirchenrath von Langsdorff führte, schienen zu gegenseitigem Wohlgefallen verlaufen zu wollen. Schon vorher hatte ein Ministerialerlaß vom 18. October, bekannt gemacht vom Oberschulrath am 12. December 1865, den Lehrern in Aussicht gestellt, daß ihnen die Befugnis zur Ertheilung des Religionsunterrichts durch besondere erzbischöfliche Missionsurkunden solle zugestellt werden, zu deren Annahme und Gegenzeichnung die Lehrer durch Erlaß des Ministeriums vom 11. Januar 1865 und durch Verfügung des Oberschulraths vom 23. desselben Monats angehalten wurden. Kaum aber waren die Stände wieder zusammengetreten, so wurden gerade diese Erlasse ein Gegenstand ihrer Beschwerdeführung; es kam gegenüber dem Ministerium Lamey zur Bildung einer s. g. Fortschrittspartei, deren Führer Kiefer am 23. März 1866 eine Interpellation an den Minister richtete, worin er die Verfügung wegen der Missionsurkunde als einen Misgriff bezeichnete, wodurch die Lehrer der kirchlichen Disciplin unterworfen würden. Schließlich verlangte der Interpellant Beschleunigung der Vorlage eines vollständigen Gesetzesentwurfs. Die Regierung entsprach

diesem Verlangen am 26. April, und bereits waren zahlreiche Commissionssitzungen gehalten und der Bericht der zweiten Kammer gefertigt, als der Krieg ausbrach, infolge dessen an die Stelle des Ministeriums Lamey das Ministerium Jolly trat, welches die Schulfrage als eine zunächst minder wichtige vertagte.

Seinem bisherigen Programme gemäß vertrat der neue Minister, als er im September 1867 dem Landtage das Schulgesetz wieder vorlegte, durchaus das Princip des ausgleichenden und versöhnlichen Entgegenkommens gegen die Kirche. Die Grundlage des nunmehr zur Berathung kommenden Entwurfes bildete die Arbeit von Knies; im einzelnen war man den Forderungen der Kirchen entgegengekommen. Die Zahl der Religionsstunden war für jede Classe auf drei festgestellt, und aus dem wöchentlichen Stundendeputate des Lehrers konnten zu diesem Zwecke je sechs Stunden verwendet werden — Bestimmungen, welche in der zweiten Kammer lebhafte Anfechtungen erfuhren, zuletzt aber stehen blieben. Dagegen wurde die bisher bestandene principielle Verschiedenheit in der Behandlung israelitischer Volksschulen durch die Commission der zweiten Kammer definitiv beseitigt. Den weiteren Verlauf der Verhandlungen habe ich an einem anderen Orte dargestellt (vgl. Allgemeine kirchliche Zeitschrift, 1868, S. 276 f., 343 f.). Die wesentlichste Aenderung, die der Entwurf erlitt, betraf die finanzielle Stellung der Schullehrer, welche sich viel besser gestaltete als vorauszusehen war, und vollends seit dem, durch die fortgesetzte „Flucht der Lehrer aus ihrem Stande" nothwendig gewordenen Nachtragsgesetz vom 19. Februar 1874 durch keine andere Gesetzgebung in Deutschland überboten werden dürfte. Dazu kommt die außerordentliche Vergünstigung einer nur sechswöchentlichen Militärzeit. Die Lehrer wurden als unterstützende Kräfte für den Religionsunterricht und als Organisten der Kirche zur Verfügung gestellt, während ihnen die Messnerei abgenommen wurde, was freilich nur auf dem Wege einer rechtlich oft ziemlich complicirten Auseinandersetzung mit der Kirche geschehen konnte (vgl. Ministerialverordnung vom 12. September 1868). Die Vollzugsverordnungen zu der neuen Gesetzgebung, die Lehrpläne und das ganze Schulreglement wurde seit 1868 unter der Leitung des Oberschulrathsdirectors Renck ausgearbeitet und festgestellt. Der Widerstand der Curie erlahmte von Jahr zu Jahr. Der im Winter 1866 auf 1867 in Scene gesetzte Sturm gegen das Lesebuch Pflügers wegen angeblicher Irreligiösität desselben bildete den letzten Act des Dramas, und im Sommer 1871 erlebte die Regierung den Triumph, daß die Curie sich, um nicht allen Boden in der Schule zu verlieren, genöthigt sah, ihre Schullehrer, denen sie vor sieben Jahren vorgeschrieben hatte, die Ortsschulräthe zu ignoriren, — selbst zum Eintritt in diese Collegien zu veranlassen. Schon jetzt haben etwa die Hälfte der katholischen Ortsschulräthe die betreffenden Geistlichen in der Mitte, und sind schon einige derselben bei vorkommenden Vacaturen zu Vorsitzenden ernannt worden. Die evangelischen Geistlichen führen auf dem Lande fast überall den Vorsitz. In den im Sommer jedes Jahres mit sämmtlichen Kreisschulräthen gehaltenen Conferenzen des Oberschulrathes sind in den letzten Jahren regelmäßig Vertreter aller drei Bekenntnisse erschienen, um namentlich auch bezüglich des Religionsunterrichts Berichte und Wünsche vorzutragen.

Sobald die Regierung in der Richtung auf die Volksschule einigermaßen Luft bekommen hatte, wandte sie sich mit Eifer und Erfolg der Reform des Gelehrtenschulwesens, besonders des Gymnasialunterrichtes zu. Die Gelehrtenschulen hatten bisher confessionelle Bestimmtheit, je nachdem die Fonds, auf welchen sie ruhen, der einen oder der andern Confession angehören. Daraus folgte, daß die Lehrer sämmtlich dieser Confession angehörten, daß die Fonds, der Oberaufsicht des betreffenden Oberkirchenrathes unterstanden, und daß die Schule nur den Religionsunterricht dieser Confession besorgte. So waren katholisch die Lyceen von Constanz, Freiburg und Rastatt, evangelisch die von Karlsruhe und Wertheim, gemischt die von Mannheim und Heidelberg. Die confessionelle Minderheit hatte an allen diesen Schulen ihren geordneten Religionsunterricht durch Geistliche ihrer Confession. Dasselbe galt von den Gymnasien, deren 4 (Donaueschingen, Offenburg, Bruchsal und Tauberbischoffsheim) katholisch waren, eine

(Lahr) evangelisch, und von den Pädagogien, deren es drei protestantische gab (Lörrach, Durlach und Pforzheim).

Aber schon 1833 hatten die Stände den Wunsch ausgesprochen, es möge auf dem Gebiete des Gelehrtenschulwesens das Princip der gemischten Schule zur Durchführung gebracht werden, und seitdem der Staat die sämmtlichen Gelehrtenschulen durch eine gemeinsame, rein weltliche Behörde bestallen und beaufsichtigen ließ, also seit 1836, war der Grundsatz, darauf die frühere Trennung beruhte, eigentlich schon hinfällig geworden. Doch auch für den jetzt noch übrig bleibenden Verwaltungsgrundsatz, an den nicht gemischten Anstalten bloß Lehrer der einen oder der anderen Confession anzustellen, fehlte es an sachlicher Motivirtheit, seitdem alle Gelehrtenschulen große Staatsbeiträge bezogen, die für Besserstellung der Lehrer an solchen Schulen ohne alle Rücksicht auf deren Confession von den Ständen bewilligt wurden. Die Regierung durchbrach daher im Interesse einer unbeengten, lediglich pädagogische Gesichtspuncte berücksichtigenden Verwendung der Lehrkräfte jenen alten Verwaltungsgrundsatz zunächst von sich aus an zwei Gelehrtenschulen. Gänzlich beseitigt wurde er erst durch das Gesetz vom 11. Februar 1870, wonach an Gelehrtenschulen Lehrer jeder Confession angestellt werden können; aus Mitteln von confessionellen Fonds und Stiftungen dürfen aber nach wie vor nur Lehrer der betreffenden Confessionen besoldet werden. Die Rechtsverhältnisse solcher Fonds und Stiftungen blieben somit gewahrt.

Seit 1862 trat das Bestreben zu Tag, den etwas in Verfall gerathenen Unterricht in den classischen Sprachen wieder zu heben und auf das anderwärts in Deutschland bestehende Niveau der Blüte zu bringen. Die Zahl der griechischen Stunden wurde vermehrt, schriftliche Uebungen in griechischer Sprache allgemein eingeführt, überhaupt die Zügel des philologischen Regimentes straffer angezogen. Eine ganze Reihe von Gymnasiallehrern traten von auswärts, meist aus Preußen, in den badischen Lehrerstand ein (Director Wendt in Karlsruhe seit 1867); auch die landesüblichen Namen der Anstalten und Classen wurden dem preußischen System homogen gemacht (11. Juni 1872); auf die Neuordnung des für Gelehrtenschulen bestehenden Prüfungswesens vom 5. Januar 1867 folgte schon am 8. November 1873 eine abermalige Veränderung. Kurz, es herrscht seit 10 Jahren große Betriebsamkeit auf diesem Gebiet. Ausgiebige Sorge für das Gelehrtenschulwesen gehört recht eigentlich zur Signatur des bestehenden Regimentes.

Bezüglich der oberen Leitung des badischen Schulwesens liegt nunmehr (vgl. die landesherrliche Verordnung über die Zuständigkeit der Staatsbehörden vom 2. April 1868) die Sache so: die beiden Landesuniversitäten und die polytechnische Schule in Karlsruhe unterstehen unmittelbar dem Ministerium des Innern. Diesem ist als Centralmittelstelle untergeordnet der Oberschulrath, dessen Leitung das gesammte übrige Schulwesen anheimfällt, jedoch mit Ausnahme bestimmter Puncte, die sich das Ministerium vorbehalten hat. Während die Gelehrtenanstalten dem Oberschulrath unmittelbar unterstehen, bestehen als Mittelbehörden zwischen ihm und den örtlichen Behörden der Volksschule die Kreisschulräthe, welche zugleich ein gedeihliches Zusammenwirken zwischen der Schulbehörde und den Kreisversammlungen vermitteln sollen. Ihre Zahl ist gesetzlich nicht festgestellt. Thatsächlich sind es ihrer 11, deren jeder etwa 160 Volksschulen zu beaufsichtigen und über Dienstführung und gesellschaftliches Verhalten der Lehrer u. s. w. zu wachen hat. Die unmittelbare örtliche Aufsicht führ der Ortsschulrath, welcher den Vollzug der das Volksschulwesen betreffenden Gesetze und Verordnungen überwacht und besorgt, die genaue Beobachtung des Lehrplanes und der Schulordnung controlirt, die Schule mit einer gewißen Regelmäßigkeit besucht, die Lehrer in Handhabung der Schulzucht unterstützt und insonderheit auch das örtliche Schulvermögen, wo solches vorhanden ist, verwaltet. Ueber den Geschäftskreis und die Zusammensetzung der Ortsschulräthe existiren detaillirte Vorschriften (Ministerialverordnung vom 10. October 1869). Der Ortsschulrath besteht theils aus s. g. geborenen Mitgliedern, d. h. dem Bürgermeister oder einem Stellvertreter desselben aus

dem Gemeinderath, aus dem Lehrer (wo viele sind, dem s. g. ersten), aus dem Ortspfarrer (wo mehrere sind, dem von der Kirchenbehörde ernannten), theils aus 3 bis 5 nach den Bestimmungen der Wahlordnung vom 11. Oct. 1869 ernannten Vertretern der Schulgemeinde. In gemischten Collegien sind es der letzteren 2—6, und treten für jede betheiligte Confession je ein Pfarrer und ein Lehrer ein. Die Vorsitzenden dieser Collegien ernennt der Oberschulrath; in Städten von mehr als 3000 Einwohnern wählt das Collegium selbst seinen Präsidenten. Der Schullehrer aber darf dies unter keinen Umständen sein, da ja gerade ihn das Collegium controliren soll.

Bei dieser Gelegenheit dürfen wir jedoch die Bemerkung nicht unterdrücken, daß der Fortbestand dieser Ortsschulräthe, zumal der confessionellen, schon jetzt fraglich erscheint. Die 2—5, resp. 6 Vertreter der Familien sollen nämlich durch Urwahlen aus der Schulgemeinde, d. i. aus der Zahl der verheiratheten Männer und Wittwer, hervorgehen. Aber eben dies dürfte sich fragen, ob der Geschäftskreis des Ortsschulrathes groß genug sein wird, um diesen dauernd aus Urwahlen hervorgehen zu lassen, oder ob nicht Ernennung durch den Gemeinderath vorzuziehen sein wird. Letztere Maßnahme würde uns freilich vom Princip der Confessionsschule noch weiter abführen. Aber wenigstens im Augenblicke, da diese Zeilen nieder geschrieben werden (Juli 1874), besteht hiefür eine gewiße Wahrscheinlichkeit. Denn fürs erste ist bereits ein Anfang dazu gemacht, den Ortsschulrath in den Städten in eine Commission des Gemeinderathes für Unterrichtszwecke umzuwandeln. Die von den Ständen bereits genehmigte und (1. Jan. 1875) einzuführende Städteordnung läßt demnächst in den sieben größten Städten des Landes (Karlsruhe, Mannheim, Heidelberg, Freiburg, Pforzheim, Baden, Constanz) obligatorischer und in allen Städten von über 3000 Einwohnern facultativer Weise an die Stelle des Ortsschulrathes besondere Commissionen des Gemeinderathes treten, welchen dann aber auch nicht bloß die Volksschulen, sondern alle städtische Schulanstalten unterstehen. Damit aber ist das Princip des Ortsschulrathes bereits durchbrochen. Fürs zweite stellt der confessionelle Ortsschulrath insonderheit schon jetzt eine durch zahlreiche Ausnahmen ermäßigte Regel dar. Seit 1868 wurde nämlich die Agitation für gemischte Schulen eröffnet, und sind solche Anstalten, wie wir sehen werden, an manchen Orten (1873 waren es 21) errichtet worden. Wo die gemischte Schule nicht zu Stande kam, da lag dies oft am Widerstande einer sehr kleinen Mehrheit in der Confessionsminderheit der Ortsgemeinde, wodurch der letzteren die Last zweier Schulen dauernd auferlegt wurde. Diese Erfahrung hat dem Gedanken Raum geschafft, einer solchen Minorität den Luxus einer Confessionsschule gesetzlich zu untersagen, zumal da die auf solche Weise beschaffte Kostenverminderung der Gemeinde als eine Compensation für die größere Belastung geboten werden müße, welche für sie aus den höheren Besoldungssätzen der Lehrer erwachse. Dies die Tendenz der am 17. Juni 1874 von der zweiten Kammer beschlossenen Motion, wodurch die Regierung veranlaßt werden soll, einen die obligatorische Einführung der gemischten Schule bezweckenden Gesetzesentwurf dem nächsten Landtage vorzulegen. Es ist indessen sehr fraglich, ob es zu einem derartigen Schritt kommen wird, da 8 Tage später die erste Kammer einstimmig der Motion ihren Beitritt versagt hat. Höchstens dürfte die Entscheidung über die Umwandlung confessioneller Schulen in gemischte der politischen Gemeinde übertragen werden. Der jetzt bestehende Zustand läßt sich dahin formuliren, daß die confessionelle Schule als Regel, die gemischte aber als eigentliches Princip erscheint.

Endlich ist, soweit in einem encyklopädischen Werke solcherlei Zukunftspolitik am Platze ist, zu erwähnen, daß die ganze Stellung zur Kirche möglicherweise auch noch nach einer anderen Richtung eine Abänderung erleiden könnte. Jetzt wird durch die Berufung des Geistlichen in den Ortsschulrath von staatlicher Seite das Zugeständnis gemacht, daß wenigstens für die unterste Instanz die Trennung einfach unmöglich ist. Im übrigen aber hat das System eines vollkommenen Dualismus Durchführung gefunden, wie es unmittelbar aus den oben mitgetheilten Paragraphen des Gesetzes vom 2. Oct. 1860 abgeleitet werden zu müßen schien. Der Lehrer untersteht als Religionslehrer der Beaufsichtigung

der Kirche, als weltlicher Lehrer derjenigen des Staates. Der Lehrplan für den Religionsunterricht wird von den geistlichen Behörden, der gesammte übrige Lehrplan von der staatlichen Schulbehörde festgestellt. Die in Betreff des Religionsunterrichtes, bei dessen Ertheilung Geistliche und Lehrer cooperiren, ergehenden Verfügungen der geistlichen Behörde an die Lehrer werden diesen durch Vermittlung der Kreisschulräthe oder des Oberschulraths zur Nachachtung verkündigt. Die Kirchen können sich bei den Prüfungen der Volksschulcandidaten vertreten lassen; jedenfalls steht es ihnen zu, über ihre Qualification zu Religionslehrern zu entscheiden. Die früher in der Form der so anstößig gewordenen Missionsurkunden ertheilten Aufträge an einzelne Lehrer sind hinter diesen allgemeinen Befähigungsertheilungen zurückgetreten.

Wird man auch von dem einmal eingenommenen Standpuncte aus gegen die Billigkeit dieser Bestimmungen kaum etwas zu erinnern finden, so ist doch die ganze Methode besonders von norddeutschen Fachmännern und Politikern in Anspruch genommen und dagegen das System der Vertretung des religiösen Momentes durch Beiziehung einer entsprechenden Auswahl von pädagogisch gebildeten Geistlichen zu örtlichen und landschaftlichen Schulbehörden empfohlen worden (vgl. Gneist: „Die confessionelle Schule" und „Die Verwaltung der Volksschule," 1869). Aehnlich denkt sich das Werk der Schulverfassung auch jener als Ausdruck der Gesinnung eines großen Theils der protestantischen Geistlichkeit mehrfach erwähnte Artikel der „Protestantischen Kirchenzeitung": „Ortsschulrath und Kirchengemeinderath müßen in organischer Weise verknüpft, Pfarrer und Lehrer dienstlich auf einander angewiesen werden; zwischen den Mittelbehörden mag eine jährliche Schulsynode den Rapport unterhalten, und der Oberschulrath und die obersten Kirchenbehörden werden in regelmäßigen Sitzungen ihre Erfahrungen und Wünsche austauschen; sonst steht immer zu erwarten, daß der eine einreißt, was der andere aufbaut, so daß schließlich der alte Zustand, in dem die Oberkirchenbehörden zugleich Schulbehörden waren, dieser widerspruchsvollen Maschinerie noch vorzuziehen wäre" (S. 265). Nur muß dagegen in Betracht gezogen werden, daß wir es mit einer Gesetzgebung zu thun haben, die auch auf die katholische Kirche anwendbar sein sollte und die in einem Augenblicke zu Stande kam, da man keineswegs in cordialem und vertrauensvollem Verkehr mit dieser Kirche stand.

Endlich ist hier wohl noch am Platze eine kurze Mittheilung über den Standpunct, welchen die badische Gesetzgebung bezüglich der allgemeinen Frage nach der Abgrenzung der staatlichen Machtsphäre gegenüber der Freiheit der Familien und der Corporationen einnimmt. In dieser Beziehung hat das Gesetz vom 8. März 1868 den Grundsatz an die Spitze gestellt, daß die Eltern oder deren Stellvertreter verpflichtet seien, ihren Kindern mindestens den Elementarunterricht angedeihen und sie zu diesem Zwecke während des schulpflichtigen Alters die Volksschule besuchen zu lassen. In diesem mittleren Ausdrucke begegneten sich schließlich die Ansichten der zweiten Kammer, die mehr ein Staatsunterrichtssystem im Auge hatte und, vom Grundsatze des Schulzwanges ausgehend, Privatunterricht nur als Ausnahme zulassen wollte, mit denjenigen der Regierung, wonach an die Stelle des Schulzwanges Unterrichtszwang treten, im übrigen die Eltern in Beantwortung der Frage, wie sie für den Elementarunterricht ihrer Kinder sorgen wollten, frei sein und nur eine subsidiäre Verpflichtung, sie in die Volksschule zu schicken, bestehen sollte. An die Stelle des Besuches der Volksschule kann der einer höheren öffentlichen Bildungsanstalt oder einer anderen den gesetzlichen Bestimmungen entsprechenden Lehranstalt, sei es Privat- oder Corporationsschule, treten. Kinder, welche Privatunterricht genießen, werden durch die Schulbehörden vom Besuch der Volksschule entbunden, wenn nachgewiesen wird, daß sie mindestens den von der Volksschule vorgeschriebenen Unterricht erhalten. Jene Anstalten aber müßen freilich auch ihrerseits den Kreisschulräthen unterstehen, welche sich von Zeit zu Zeit davon zu überzeugen suchen, ob darin die Resultate der Volksschule wirklich erreicht werden (vgl. Ministerialverordnung über die Lehr- und Erziehungsanstalten von Privaten und Corporationen).

Im übrigen ließ der Regierungsentwurf in der Gestalt, welche er angenommen hatte, als er im September 1867 zur Vorlage kam, den Wunsch erkennen, die Errichtung von Bildungs- und Unterrichtsanstalten auch neben der staatlichen Volksschule auf alle Weise zu erleichtern und überhaupt der individuellen Freiheit möglichst weitgehende Rechnung zu tragen. Das bisher üblich gewesene Concessionssystem für Privatlehranstalten verschwand hinter den Forderungen des Nachweises der sittlichen Würdigkeit der an den betreffenden Anstalten Wirkenden einerseits, der Gewährleistung des durch die Lehraufgabe der Volksschule bedingten Maßes von Elementarunterricht andererseits. Eine Verschärfung erfuhr diese Bestimmung durch die zweite Kammer nur in dem Sinne, daß der Lehrplan, abgesehen davon, daß er mindestens den Zweck der Volksschule sicher stellt, auch nichts den guten Sitten Zuwiderlaufendes oder „den Staat Gefährdendes" enthalten dürfe. Noch deutlicher ist die Furcht vor einem System klerikaler Volkserziehung, das etwa die Kirche den Staatsschulen entgegensetzen könnte, der Bestimmung über die Befugnis von Corporationen und Stiftungen zur Errichtung von Schulen auf die Stirne geschrieben. Während Regierung und erste Kammer eine solche Befugnis einfach an die Staatsgenehmigung zu knüpfen beabsichtigten, war die zweite Kammer anfangs willens nur bestimmte physische Personen, nicht aber juristische als Unternehmer von Schul- und Unterrichtsanstalten anzuerkennen. Nur mit großer Mühe gelang es, die Gegensätze zu mildern und den Compromiß anzubahnen, welcher den jetzigen gesetzlichen Bestimmungen (§. 109 des Schulgesetzes) zu Grunde liegt. Hienach können Corporationen und Stiftungen Lehr- und Erziehungsanstalten nur mit Staatsgenehmigung errichten; kirchlichen Corporationen und Stiftungen aber ist die Errichtung einer solchen Anstalt sogar nur auf Grund eines besonderen Gesetzes gestattet. Damit war zwar das Princip der zweiten Kammer, wonach kirchliche Corporationsschulen ganz ausgeschlossen sein sollten, aufgegeben; dieselben konnten aber dafür in jedem einzelnen Falle, da sie praktisch zu werden drohten, durch ein Votum der Volksvertretung unmöglich gemacht werden. Von diesem Verbote wurden durch das (vom Abgeordneten Schmidt aus Constanz veranlaßte) Gesetz vom 2. April 1872 vorweg alle Lehr- und Erziehungsanstalten betroffen, welche von Mitgliedern eines religiösen Ordens oder einer ordensähnlichen religiösen Congregation ins Leben gerufen und geleitet sind. Damit sollten übrigens keineswegs die auf Grund des Regulativs vom 16. Sept. 1811 bestehenden weiblichen Lehr- und Erziehungsinstitute (ehemalige Nonnenklöster) verboten, sondern nur die veralteten Bestimmungen jenes Regulativs zeitgemäß erneuert, beziehungsweise auf eine Reihe von Schulen anwendbar gemacht werden, womit namentlich die klösterlich lebenden Schwestern von Gurtweil seit 1867 an mehr als einem Orte des Landes unter Umgehung des § 109 den Gemeindeschulen Concurrenz gemacht hatten. In der That kam es zur Schließung einer ganzen Reihe von derartigen Anstalten (z. B. der höheren Töchterschule der Schwestern von der christlichen Liebe zu Constanz), während andere wenigstens von den darin thätigen Ordensschwestern gesäubert wurden.

Endlich muß noch, um das Bild der bestehenden Zustände zu vollenden, erwähnt werden, daß die infolge der Reorganisation der Verwaltung vom 5. Oct. 1863 an die Stelle der früheren vier Kreisregierungen getretenen elf Verwaltungskreise gleichfalls eine Beziehung auf das Unterrichts- und Erziehungswesen darbieten, sofern das Institut der Kreisverbände, ein selbständiges Organ der Selbstverwaltung zur Pflege gemeinsamer öffentlicher Interessen, sich ziemlich allgemein zu betheiligen angefangen hat an der Erziehung und Pflege armer Kinder (wofür im Jahr 1872 z. B. der Kreis Mosbach 12,000 fl. der Kreis Freiburg 15,000 fl. zahlte), an Unterstützung sowohl des bestehenden Landesvereins für verwahrloste Kinder als auch verschiedener, demselben Zwecke dienender Rettungsanstalten, ferner an der Ausbildung von Industrielehrerinnen, vor allem aber an der Unterhaltung von landwirthschaftlichen Winterschulen. Auf dem Schwarzwalde besteht sogar eine Kreismusikschule.

II. Die Volksschule. Die Volksschule in ihrer einfachsten Gestalt unterrichtet

Knaben und Mädchen zugleich, indem sie dieselben nach ihrem Alter, beziehungsweise auch nach ihren Fähigkeiten und Kenntnissen in zwei Classen eintheilt. In einer solchen von einem einzigen Lehrer besorgten Landschule, wie sie die Regel bildet, machen die drei ersten Jahrgänge die erste, die fünf letzten die zweite Classe aus. Das schulpflichtige Alter dauert nämlich (vgl. für alles Folgende die Schulordnung, publicirt durch Erlaß des Ministeriums des Innern vom 23. April 1869) vom sechsten bis zum vierzehnten Jahr (vom 23. April ab). Ausnahmsbestimmungen existiren hinsichtlich des Anfangstermines für schwächliche Kinder, hinsichtlich des Endtermines für alle Mädchen, welche bis zum 1. Nov. des betreffenden Jahres das Entlassungsalter erreichen, außerdem auch für solche Knaben, welche entweder wegen des erreichten Maßes von Kenntnissen früher oder wegen Unfleißes später entlassen werden können, endlich hinsichtlich des Besuchs der Volksschule überhaupt für alle Kinder, welche sich unter den schon angegebenen Voraussetzungen anderweitig unterrichten lassen. Die Schulentlassung wird rein durch die Schulbehörden geregelt, ganz unabhängig von der Confirmation oder ersten Communion, welche letztere Handlungen lediglich Sache der kirchlichen Behörden sind. Allein das allgemeine Herkommen des christlichen Volkes läßt beides gern zusammenfallen, und es wird diese Sitte wesentlich dadurch unterstützt und erhalten, daß in den Aufsichtsbehörden der Volksschule auch jetzt noch der Pfarrer in der Regel eine maßgebende Persönlichkeit ist.

In jeder Volksschule sind so viele Lehrer anzustellen, daß auf einen dauernd nicht mehr als 100 Kinder kommen. Aus sehr erheblichen Gründen kann durch die Oberschulbehörde einem Lehrer auf unbestimmte Zeit auch eine größere, jedoch nie eine 130 übersteigende Zahl von Schülern überlassen werden. Das stimmt, auf die zweiclassige Volksschule angewendet, ungefähr mit dem früher bestehenden Grundsatz, wonach nie mehr als 70 Schüler zu gleicher Zeit von einem Lehrer unterrichtet werden dürfen. Aber nur der anhaltende Lehrermangel ist daran Schuld, wenn die Regel, daß sobald die Zahl der Schüler 100 übersteigt, ein zweiter Lehrer angestellt werden muß, günstigsten Falles erst in mehreren Jahren durchgeführt sein wird. Da die Volksschule Gemeindeanstalt ist, so muß in jeder politischen Gemeinde mindestens eine Elementarschule bestehen, welche aber, dem vorwiegenden kirchlichen Charakter unserer Gemeinden entsprechend, in der Regel eine Confessionsschule, d. h. eine solche Schule ist, an welcher nur Lehrer der bestimmten Confession angestellt werden dürfen. Dagegen müßen Kinder anderer Confessionen aufgenommen werden, wenn diese Confessionen an dem betreffenden Orte keine Schule haben. Israeliten dürfen zwischen katholischen und evangelischen Schulen, wofern beide am Orte, wählen.

Im übrigen bestehen bezüglich der Confessionsverhältnisse der Volksschulen folgende gesetzliche Bestimmungen, welche durch die Ministerialverordnung vom 11. Sept. 1868 in die Praxis übergeleitet worden sind. Weggefallen sind von jenem Augenblicke an alle, von Staat oder Gemeinde zu leistenden, staatsrechtlichen Beiträge für eine Schule, wenn in einer Gemeinde mehrere Confessionsschulen bestanden und die eine derselben in drei aufeinanderfolgenden Jahren weniger als 25 Kinder aufwies. Dieser Bestimmung sind etwa 30 katholische, 13 israelitische und 3 evangelische Schulen zum Opfer gefallen; einige wenige unter diesen sind aus Mitteln der Confessionsgemeinde und mittelst Beisteuer aus kirchlichen Kassen erhalten worden. Umgekehrt kann seither in Orten, wo nur eine Confession eine Schule hat, jede andere Confession, welche nachweist, daß sie in drei aufeinanderfolgenden Jahren 50 oder wenigstens ebenso viel schulpflichtige Kinder hat, als der erstere Confessionstheil zählt, zum mindesten Anstellung eines ihr angehörigen Lehrers, welcher dann sammt dem Geistlichen auch in den Ortsschulrath tritt, unter Umständen aber auch Herstellung einer besonderen Confessionsschule verlangen, wenn nämlich nicht eine der bestehenden Schulen in eine gemischte verwandelt wird. Beispielsweise hatte die katholische Gemeinde in Offenburg die beantragte Umwandlung ihrer Schule in eine gemischte abgelehnt, was Uebernahme der protestantischen, bisher z. Th. vom Gustav-Adolf-Verein erhaltenen Schule auf die Gemeindekasse zur

Folge hatte, während die katholische Gemeinde in Constanz die Umwandlung ihrer Confessionsschule in eine gemischte der Neuerrichtung einer protestantischen Schule vorzog. Mehrere nach Confessionen getrennte Volksschulen eines Ortes können durch einfache Mehrheit der bei der Wahl des Ortsschulrathes stimmberechtigten Mitglieder jeder Confessionsgemeinde in eine gemischte vereinigt, und gemischte Schulen können, jedoch nicht vor Ablauf von 10 Jahren seit der Vereinigung, auf demselben Wege wieder in confessionelle rückverwandelt werden. In der That bestehen dermalen gemeinschaftliche Schulen für alle drei Confessionen in Mannheim, Heidelberg, Pforzheim und Sinsheim, für Evangelische und Israeliten in Müllheim, für die beiden christlichen Confessionen, in Durlach, Emmendingen, Constanz, Lörrach, Lahr, Kehl und etwa einem Dutzend kleinerer Orte. Gescheitert ist dagegen die gemischte Schule an mehreren Orten, gewöhnlich, wie in dem erwähnten Offenburger Fall, am Widerstande der Katholiken; einmal, in der Pfälzer Gemeinde Kirchheim, auch an dem der Protestanten und in Sulzburg an dem der Juden. — Den confessionellen Charakter neugegründeter Schulen bestimmt die politische Gemeinde. Außerdem steht es der Gemeinde frei, anstatt der gewöhnlichen Schule eine s. g. erweiterte Volksschule zu errichten oder einzelne Classen ihrer Schule als erweiterte zu behandeln. So besteht z. B. in Karlsruhe nicht bloß neben den Confessionsschulen auch eine gemischte Volksschule, sondern auch, was besonders praktisch erscheint, eine erweiterte protestantische Volksschule neben der einfachen, während in Mannheim 1871 das demokratische Princip durchgeschlagen hat und alle Kinder in eine, erweiterte, Schule geschickt werden. Wo die politische Gemeinde, was natürlich lediglich auf ihre Kosten geschieht, ihre Schule erweitert, da steht ihr nebst dem Präsentationsrecht der Lehrer unter Umständen auch die Bestimmung darüber zu, ob die erweiterte Schule eine confessionelle oder eine gemischte sein soll, dann nämlich, wenn neben der erweiterten Schule noch eine einfache Confessionsschule besteht. Hienach unterscheidet sich also die gemischte Schule einerseits von der s. g. Communalschule dadurch, daß sie den Religionsunterricht als einen integrirenden Theil des Unterrichts mit in den Lehrplan aufnimmt, daß somit der Geistliche, welcher ihn in Gemeinschaft mit dem Lehrer ertheilt, zu den Lehrern der Anstalt zählt; sie unterscheidet sich andererseits von der Confessionsschule dadurch, daß von jeder der betheiligten Confessionen wenigstens ein Lehrer an derselben angestellt wird, daß so die gesammte schulpflichtige Jugend, ohne Rücksicht auf Confession in denselben Räumen vereinigt und nur der Religionsunterricht getrennt ertheilt wird. So war es schon vorher an den badischen Gymnasien und Bürgerschulen der Fall. Daß Privatlehranstalten gemischte sein können, versteht sich von selbst. Ihr confessioneller Charakter entscheidet sich nicht nach der Confession des Vorstehers oder Unternehmers, sondern nach dem Religionsunterricht, welcher in der Anstalt ertheilt wird.

Die Anzahl der Schulcandidaten ist, wie bereits angedeutet, kaum genügend. Sie kommen größtentheils aus dem Lehrer-, dem niederen Bürger- und ärmeren Bauernstand. Nach Entlassung aus der Volksschule bereiten sie sich in der Regel durch Privatunterricht bei einem Volksschullehrer auf ihren künftigen Beruf, zunächst auf das Seminar, vor. Die früheren Vorschriften bezüglich des Schulpräparandeninstitutes und obligatorischen Seminarbesuches, wodurch dem Schulaspiranten die Stationen seines von der Entlassung aus der Volksschule bis zur ersten Verwendung als Lehrer zurückzulegenden Weges genau vorgeschrieben waren, sind seit 1868 beseitigt. Den Aspiranten zum Schuldienste ist vielmehr gestattet, nach freier Wahl ihre Ausbildung in einem der drei vom Staate dargebotenen Seminare oder anderwärts zu suchen und im ersten Falle in das mit dem Seminar verbundene Convict einzutreten oder nicht. Begünstigt ist übrigens die Vorbildung in den Seminaren nicht bloß durch die Unentgeltlichkeit des Unterrichts in diesen Anstalten, sondern auch dadurch, daß aus Staatsmitteln unbemittelten Zöglingen Stipendien zur Bestreitung der Verpflegungskosten, und Volksschullehrern, welche Schulaspiranten mit Eifer und gutem Erfolg zum Eintritt in die Schullehrerseminare vorbereiten, Geldbelohnungen (gegenwärtig jährlich ein Gesammt-

betrag von 1500 fl.) zuerkannt werden können. So ist der Seminarbesuch die Regel geblieben. Nach zurückgelegtem 16. Lebensjahre kann sich der Aspirant zur Aufnahme melden. Zur Aspirantenprüfung hatten sich zu Ostern 1872 gemeldet: am evangelischen Seminar zu Karlsruhe 79, am katholischen zu Ettlingen 75, am katholischen zu Meersburg 86. Hievon wurden aufgenommen 47 in das evangelische, 44 in das Seminar zu Ettlingen, 54 in dasjenige zu Meersburg. Zu Ostern 1873 hatten sich in Karlsruhe 64 Aspiranten angemeldet, von welchen 11 wegen mangelnder körperlicher Ausbildung, 8 wegen ungenügender Vorbildung zurückgewiesen, 45 aufgenommen wurden, und zwar 40 in den ersten, 5 in den zweiten Curs. Seit 1868 (7. April: Lehrplan für Schullehrerseminare) ist nämlich an die Stelle des früheren zweijährigen ein dreijähriger Seminarcursus getreten. Im Jahr 1871/72 befanden sich im ersten Curse zu Karlsruhe 41, zu Ettlingen 40, zu Meersburg 51, im zweiten Curse zu Karlsruhe 46, zu Ettlingen 34, zu Meersburg 36, im drittem Curse zu Karlsruhe 37, zu Ettlingen 40, zu Meersburg 34 Zöglinge. Das Ettlinger Seminar wird übrigens binnen kurzem nach Karlsruhe verlegt werden. Die Aufgenommenen erhalten Wohnung und Unterricht frei, ihre Verköstigung, die sie im Seminar erhalten, müßen sie vergüten (in Karlsruhe mit etwa 110 fl. jährlich, in den beiden katholischen Seminaren 80—90 fl.). Mehr als die Hälfte der Zöglinge erhält Stipendien (von 20 bis zu 70 und 80, ausnahmsweise auch wohl bis zu 110 Gulden). Ueber den Stipendienbezug entscheidet die Oberschulbehörde. Privatseminare giebt es nicht, obgleich die Gesetzgebung deren Errichtung möglich gemacht hat, indem sie das Obligatorische der Staatsseminare beseitigte. Mit jedem Seminar ist eine Seminarschule verbunden, die vom Seminardirector geleitet wird. Den Lehrstunden dieser Schule wohnen die Seminaristen abwechselnd bei, werden auch zu praktischer Hülfe unter Leitung der Lehrer gebraucht. Die Directoren der Schulseminare sind frühere Geistliche, welche vorher längere Zeit an höheren Lehranstalten unterrichtet haben. Sie besorgen u. a. den Religionsunterricht. Neuerdings ist an jedem Seminar auch ein weiterer akademisch gebildeter Lehrer als Professor angestellt. Außerdem noch 3—4 Seminarlehrer. Insonderheit ist für Musik an jedem Seminar ein besonderer Lehrer, seit 1868 sogar noch ein zweiter, angestellt. Die Seminarschule hat ihre besonderen Lehrer. Die Abgangsprüfung aus dem Seminar erfolgt unter Anwesenheit eines Commissärs der Oberschulbehörde. Darauf hin wird von der Oberschulbehörde die Aufnahme unter die Candidaten ausgesprochen. Im Jahr 1872 wurden als Schulcandidaten recipirt in Karlsruhe 36, in Ettlingen 39, in Meersburg 30. Das weitere Verhalten dieser Recipirten ist genau geregelt durch die Ministerialverordnung über die Dienstpflicht der Volksschullehrer vom 2. Oct. 1869. Jene Aufnahme befähigt die Candidaten zunächst nur zur Uebernahme von Unter- oder Hülfslehrerstellen. Haben sie wenigstens zwei, längstens sechs Jahre in dieser Stellung gearbeitet, so werden sie auf ihre Bitte zur Dienstprüfung zugelassen. Diese Prüfung, welche an den Seminaren unter Leitung eines Commissärs des Oberschulrathes abgenommen wird, soll besonders die praktische Ausbildung des Candidaten ins Auge fassen und erstreckt sich auf alle Fächer des Volksunterrichtes. In einigen dieser Fächer muß der Candidat wirkliche Unterrichtsproben in einer Schule ablegen. Erst nach dieser Prüfung kann der Candidat als Hauptlehrer angestellt werden; und zwar entscheidet sich in dieser Prüfung nicht bloß, ob er überhaupt Hauptlehrer werden kann, sondern insbesondere, ob er an einfachen oder erweiterten Schulen zu verwenden ist. Bei der Dienstprüfung, welche zu Ostern 1872 abgenommen wurde, sind bestanden in Meersburg 30, in Ettlingen 32, in Karlsruhe 48 Lehrer. Zu derjenigen, welche im April 1873 am Karlsruher Seminar statthatte, hatten sich 26 Candidaten eingefunden, wovon 4 für erweiterte Volksschulen, 17 für einfache Schulen als bestanden erklärt wurden.

Für die Fortbildung der Lehrer bestehen folgende Einrichtungen: In jedem Amtsbezirk muß ein Leseverein bestehen. Organisation desselben und Anschaffung der Bücher, die übrigens auf Schulunterricht und Erziehung sich beziehen müßen, ist den Betheiligten

überlassen. Alle Schulcandidaten, welche die Dienstprüfung noch nicht bestanden haben, müßen halbjährlich dem Kreisschulrath Aufsätze liefern, deren Themen er bestimmt. Außerdem soll er die Lehrer seines Bezirks in Abtheilungen zu Conferenzen versammeln, so daß mindestens alle zwei Jahre sämmtliche Lehrer einmal berufen werden. Der Zweck dieser Conferenzen ist „Förderung der Berufstüchtigkeit." Es werden in diesen Conferenzen Lehrproben über gewiße vom Kreisschulrath bezeichnete Unterrichtstheile gegeben, Aufsätze der Lehrer über Themen aus dem Schulleben vorgelesen, und beides von den Lehrern und dem Schulrath prüfend und beurtheilend besprochen. Die Anstellung als Hauptlehrer erfolgt durch die Oberschulbehörde, und zwar im Durchschnitt etwa vom 27. bis 30 Lebensjahre. In Städten bleiben aber die Unterlehrer oft bis in ein höheres Alter, weil sie da manchen Nebenverdienst finden und, des Stadtlebens gewohnt, nicht gern aufs Land gehen. In Bezug auf die Besetzung der Lehrstellen ist noch zu bemerken, daß die Schulpatronate durch das Gesetz vom 28. April 1870 aufgehoben sind. Dagegen hat man sich schon bei der Berathung des Gesetzes von 1868 gefragt, ob man es mit der Wahl durch die Gemeinde versuchen wolle und dürfe. Was schließlich dagegen entschied, war die Erwägung, daß auf diese Weise, weil die Versetzung auf dem Dienstwege wegfiele, das Schulregiment ziemlich schwierig zu handhaben sein dürfte. Die Besetzung einer erledigten Hauptlehrerstelle erfolgt somit durch die Oberschulbehörde, welche die Stellen ausschreibt, die Namen der Petenten sichtet und dem Ortsschulrath Gelegenheit bietet, etwaige Bedenken gegen den einen oder den andern Bewerber zu äußern. Nur Gemeinden, welche auf ihre Kosten die Schule erweitern, haben das Präsentationsrecht der Lehrer. Aber selbst hier hat sich dieses Recht bisher als von sehr zweifelhaftem Werthe erwiesen. Ein officiöser Bericht über die Ergebnisse der vom 22. bis 24. Juli 1872 stattgehabten Conferenzen der Ober- und Kreisschulräthe läßt sich darüber vernehmen wie folgt („Karlsruher Zeitung", Nr. 176): „Leider haben aber bis jetzt gerade die größeren Städte, denen die Präsentation ihrer Volksschullehrer zusteht, fast durchweg ihre Wahl lediglich aus der Zahl ihrer eigenen Unterlehrer getroffen und die Bewerber aus andern Gemeinden ignorirt. Sie haben damit bewiesen, daß sie weder den Werth, noch die Gefahren des Präsentationsrechts begriffen haben. Es sind Fälle vorgekommen, wo nach dem einstimmigen Urtheil aller Sachverständigen recht schwache Lehrer präsentirt wurden, und es ist selbstverständlich, daß solche Leute während ihrer ganzen Dienstzeit der betreffenden Schule zur Last bleiben." Andererseits griff die oben besprochene „Flucht aus dem Stande" gerade vorzugsweise unter den städtischen Unterlehrern um sich, und mochte vielfach das Aufrücken in Hauptlehrerstellen das einzige Mittel gewesen sein, um den Betreffenden festzuhalten. Ein Uebelstand aber bleibt diese Erscheinung auf jeden Fall. — Für einen Diensttausch unter Lehrern ist Genehmigung der Oberschulbehörde nach Einvernahme der betreffenden Ortsschulräthe erforderlich. Dagegen kann die Versetzung eines Hauptlehrers im Interesse des Dienstes nur nach vorheriger Vernehmung des Ortsschulrathes derjenigen Stelle, auf welche der Lehrer versetzt werden soll, erfolgen; gegen seinen Willen nur nach Vernehmung des Ortsschulrathes seiner bisherigen Stelle und unter Beibehaltung seines bisherigen festen Einkommens, sowie unter Vergütung der Zugskosten. Ist ein Lehrer als Hauptlehrer angestellt, so kann er während der ersten 5 Jahre seines Dienstes ohne Angabe von Gründen ohne Ruhegehalt entlassen werden. Nach zurückgelegtem 5. Dienstjahre als Hauptlehrer wird er ohne Ruhegehalt entlassen, wenn er wegen eines Verbrechens zu einer Zuchthaus- oder zu einer Gefängnisstrafe von mehr als sechs Monaten verurtheilt ist und wenn er Schulkinder zur Unsittlichkeit verführt hat. Er kann ohne Ruhegehalt entlassen werden, wenn er zu einer mehr als dreimonatlichen Gefängnisstrafe verurtheilt wurde, wenn er durch unsittliche Handlungen öffentlich Aergernis gegeben hat, wenn er Schulkinder grob mishandelt hat, überhaupt wegen unwürdigen Betragens. Er kann nur nach einem vergeblichen Besserungsversuch (mündlichem zu Protokoll genommenem Verweis) ohne Ruhegehalt entlassen werden wegen Unverträgichkeit, Ungehorsams, Vernachläßigung seiner Dienstpflichten, unordent-

lichen Lebenswandels. Wer entlassen werden mußte, verliert die Anstellungsfähigkeit im Schulfache dauernd. Dagegen kann dem Entlassenen ein Nothdurftsgehalt verwilligt werden.

In Hinsicht der Besoldung besteht ein Gehaltsminimum, bis auf welches jede Schulstelle gebracht werden muß. Sämmtliche Schulstellen sind in 5 Classen gebracht, je nach der Einwohnerzahl des Ortes, in welchem der Lehrer wohnt. Zur ersten (niedrigsten) Classe gehören die Schulstellen in Orten unter 500 Seelen, zur zweiten die in Orten bis auf 1000 Seelen, zur dritten die in Gemeinden bis zu 2500 Seelen, zur vierten die in Gemeinden bis zu 10,000 Seelen, zur fünften die in Gemeinden von über 10,000 Seelen. Die Gehalte dieser Stellen steigern sich vermöge eines complicirten Abstufungssystemes von 780 Mark bis zu 1200 Mark. Dazu kommt außer dem sofort zu besprechenden Schulgeldaversum da, wo der Lehrer dauernd auf einer Stelle verharrt, eine von 5 zu 5 Jahren sich wiederholende Personalzulage von je 60 Mark, die erst aufhört, wo ein Gesammtgehalt von 1300 Mark erreicht ist. Ein System eigentlicher Alterszulagen existirt nicht. Bei der Berechnung dieser Gehalte werden die Naturalbezüge der Schulpfründe nach einem gewißen Durchschnittspreise und der reine Genußwerth der Nutzungsgüter zu 3 % ihrer Steueranschläge geschätzt, und erfolgt hienach die Aufrechnung an dem festen Gehalte. Eine Dienstwohnung hat jeder Hauptlehrer anzusprechen; wo mehrere Hauptlehrer an einer Schule stehen, ist nur einer berechtigt, die Dienstwohnung in natura anzusprechen, den übrigen können dafür Vergütungen gegeben werden, welche in Orten der ersten Classe auf 120, in Orten der fünften auf 420 Mark, endlich in den nach dem Gesetze vom 9. Januar 1874, die Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen betreffend, zur ersten Ortsclasse gehörigen Städten auf 540 Mark sich belaufen. Außerdem bezieht der Lehrer ein Schulgeldaversum. Jedes Kind, welches die Volksschule besucht, bezahlt nämlich ein Schulgeld, welches je nach der Classe der Schule von 3 Mark 20 Pfennigen bis zu 8 Mark steigen kann. Dafür ist dem Hauptlehrer erster Classe ein Minimum von 140, dem der übrigen ein solches von 180 Mark garantirt. Wo mehrere Lehrer an einer Volksschule angestellt sind, wird das Schulgeldaversum so vertheilt, daß jeder Hauptlehrer fünfmal so viel als ein Unterlehrer erhält. Der letztere hat außerdem Anspruch auf eine eingerichtete Stube und auf einen festen Gehalt von mindestens 660 Mark in der ersten, und 720 Mark in der fünften Classe. Hülfslehrer und Schulverwalter bekommen etwas mehr Gehalt, aber keinen Schulgeldantheil. An erweiterten Schulen übersteigen die Gehalte der Haupt- und Unterlehrer in der Regel den Normalsatz. Dabei besteht die Regel, daß, wo 2—5 Lehrer erforderlich sind, einer derselben, bei 6—10 zwei, bei 11—15 drei als Unterlehrer anzustellen sind. Zwei Hauptlehrer müßen angestellt sein, wo die Zahl der Schulkinder 180, drei wo sie 280 übersteigt. Wo die Gemeinde mehr als die gesetzlich nothwendigen Lehrer anstellt, muß die Zahl der Hauptlehrer mindestens doppelt so groß sein, als die Zahl der Unterlehrer. Nach den Unterlehrern kommen auch vor Hülfslehrer (zur Unterstützung vom kranken oder alten Hauptlehrern, deren Beaufsichtigung sie unterstehen) und Schulverwalter (zur Versehung einer zeitweilig erledigten Hauptlehrerstelle).

Die Lehrer sind nicht befugt, Nebenämter zu übernehmen ohne Ermächtigung der Oberschulbehörde. Stiftungsactuare sind sie oft; Rathschreiber zu sein, wird ihnen sehr erschwert, aber die Nothwendigkeit ist stärker als die Absicht der Behörden, factisch sind auf dem Lande viele Schullehrer zugleich Rathschreiber, hin und wieder wird ihnen auch die Uebernahme von Agenturen oder des Acciseramtes gestattet. Die Verbindung des niederen Kirchendienstes, namentlich des Meßner- und Glöcknerdienstes, mit der Schulstelle hat seit 13. April 1869 ihr definitives Ende gefunden. Dagegen werden die Lehrer zur Uebernahme des Organisten- oder Vorsängerdienstes durch die Oberschulbehörde angehalten. Die Schullehrer bedürfen keines Ortsbürgerrechtes, sie sind, wie die Staatsdiener und Pfarrer, staatsbürgerliche Einwohner des Ortes, in welchem sie angestellt sind. Ihre Kinder haben da das angeborne Ortsbürgerrecht. Die Lehrer sind von persönlichen Lasten befreit und tragen zu den Gemeindebedürfnissen nur unter den nämlichen

Voraussetzungen und Beschränkungen bei, wie andere classensteuerpflichtige Personen. Der Classensteuer an den Staat sind die Lehrer, wie die Staatsdiener und Pfarrer, mit ihrem ganzen Einkommen unterworfen. Wird ein Lehrer dienstuntauglich, so wird er mit Ruhegehalt pensionirt. Geschieht dies erst mit dem 40. Dienstjahre, so erhält er als Ruhegehalt 850 Mark in der ersten und zweiten, 960 in der dritten, 1100 in der vierten und 1300 in der fünften Classe. Wer zwischen dem zurückgelegten 5. und 10. Dienstjahre pensionirt wird, erhält 40% jenes Betrages als Ruhegehalt, und vom 11. bis 40. Dienstjahre für jedes weitere Dienstjahr 2% mehr. Diese Ruhegehalte werden aus einem allgemeinen Pensions- und Hülfsfond bezahlt, welcher aus hiezu bestimmten Stiftungsfonds, aus den Intercalargefällen erledigter Schulstellen und aus Staatszuschuß (im Jahr 1873 betrug dieser 80,000 fl.) gebildet worden ist und erhalten wird. Aus denselben Fonds werden auch die Hülfslehrer besoldet, welche einem Lehrer wegen Krankheit beigegeben werden. Die aus andern Ursachen beigegebenen hat der Lehrer selbst zu bezahlen. Ferner giebt es einen allgemeinen Schullehrer-Wittwen- und Waisen-Fond. Er ist durch Zusammenwerfung confessioneller Stiftungsfonds entstanden. Jeder Hauptlehrer zahlt in diesen Fond von jedem Gulden seines fixen Einkommens anderthalb Kreuzer, außerdem bei der ersten Anstellung und bei jeder Promotion 9 kr. vom Gulden des ersten Gehaltes oder der Verbesserung des Gehaltes. Außerdem erhält dieser Fond noch einen Staatszuschuß (im Jahre 1873 betrug derselbe 18,000 fl.). Jede Wittwe eines Lehrers oder die an die Stelle der Wittwe tretenden Waisen erhalten von dem Todestage des Lehrers an ein Gnadenquartal, außerdem die Wittwe einen Wittwengehalt (jetzt 100 fl.) und für jedes Kind einen Erziehungsbeitrag, welcher 20% des Wittwengehaltes ausmacht. Sind nur Waisen da und keine Wittwe, so erhält jedes Kind einen Nahrungsgehalt, welcher 30 % beträgt von dem, was Wittwengehalt und Erziehungsbeitrag zusammen ausmachen würde, wenn die Mutter lebte.

Lehrerinnen giebt es zwar an einigen Stadtschulen, sie sind jedoch bei Gelegenheit der Kammerverhandlungen von 1867/68 principiell ausgeschlossen worden, so daß nur der Mangel an männlichen Lehrkräften an jenem ausnahmsweisen Vorkommen Schuld trägt. Namentlich sind weibliche Lehrkräfte vielfach auch an den, von einzelnen Gemeinden als öffentliche Schulen errichteten und unter den Begriff der erweiterten Volksschule fallenden, höheren Töchterschulen beschäftigt. Solcher Anstalten besitzt Baden, von einer Unzahl gleichnamiger Privatunternehmungen abgesehen, sechs (Karlsruhe, Durlach, Lahr, Constanz, Freiburg, Pforzheim). Die höhere Töchterschule in Freiburg insonderheit ist an die Stelle des 1867 von der Regierung aufgelösten Stiftes Adelshausen getreten, eine jener weiblichen Lehr- und Erziehungsanstalten, welche aus den ehemaligen Klöstern hervorgegangen waren (S. 372). Dagegen bestehen theils in Freiburg selbst, theils in andern Städten, wie Offenburg, Breisach, Baden, noch derartige von „Lehrfrauen" geleitete Institute fort. Dieselben vertreten hier nicht bloß die Volksschule für Mädchen, sondern zugleich auch die höhere Töchterschule oder das Institut. Theilweise sind sie sehr geschätzt, wie z. B. in Bruchsal auch protestantische und israelitische Mädchen das s. g. „Kloster" besuchen; von andern erklärte der Minister Jolly in der zweiten Kammer am 9. März 1872, daß ihre Leistungen kaum über das Niveau einer mittleren Landschule hinausgiengen, und selbst die besten dieser Institute ließen namentlich in den oberen Classen viel zu wünschen übrig.

Während im Jahr 1856 die evangelischen Volksschulen des Landes von 72,851 die katholischen von 131,516 Kindern besucht, also zusammen 204,367 Schulkinder gezählt wurden, belief sich die Zahl der letzteren in den einfachen und erweiterten Volksschulen am Schlusse des Jahres 1871 auf 221,126. Damit deckt sich freilich die Zahl der damaligen schulpflichtigen Jugend noch nicht, da, von den Schwachsinnigen und Kranken abgesehen, nicht bloß 4589 Kinder, welche im schulpflichtigen Alter höhere Lehranstalten besuchen, hinzukommen, sondern auch noch alle diejenigen Kinder, welche auf der gleichen Altersstufe in den verschiedenen Privat- und Corporationsanstalten betroffen

werden. Die Gesammtziffer der schulpflichtigen Jugend stellte sich am 15. Dec. 1871 auf 235,393. Einfache Volksschulen gab es gleichzeitig im ganzen 1705, erweiterte (mit Einschluß der oben genannten städtischen Töchterschulen) 26. Nur 166 Gemeinden haben in gegenwärtigem Augenblick mehr als eine confessionelle Volksschule. Nimmt man die mit dem Karlsruher Gymnasium verbundene Volksschule, ferner die drei Seminarschulen in Karlsruhe, Ettlingen und Meersburg, endlich eine beträchtliche Reihe von Privatanstalten, welche für Kinder in schulpflichtigem Alter bestimmt sind, hinzu, so stellt sich die Zahl noch höher. Hauptlehrer waren in dem genannten Zeitmomente an den badischen Volksschulen 2020, Unterlehrer 708 beschäftigt.

Was die Verbindlichkeit, Volksschulen zu errichten und zu erhalten betrifft, so ruht dieselbe auf der politischen Gemeinde. Dieselbe hat das Schulhaus zu stellen (vgl. die ausführliche Ministerialverordnung vom 11. Febr. 1869 über die Einrichtung desselben) und die übrigen Bedürfnisse für die Volksschule aufzubringen, die Schulzimmer einzurichten, die allgemeinen Schulrequisiten und Lehrmittel für arme Kinder zu liefern, vor allem aber auch die Lehrer zu besolden (vgl. die Ministerialverordnungen über den Aufwand für Volksschulen vom 30. Sept. 1868 und vom 1. Mai 1874). Zunächst allerdings dienen zur Deckung der für die Haupt- und Unterlehrer ausgesetzten Gehalte der Ertrag der Schulpfründen, namentlich auch die zu ihrer Dotation gehörigen Liegenschaften und Allmendnutzungen, dazu auch die Erträgnisse der zur Erhaltung der Lehrer bestimmten Ortsfonds und die Leistungen, zu welchen andere, auch die politische Gemeinde, der Schule kraft einer rechtsgültigen Dotation oder überhaupt privatrechtlich verpflichtet sind. Erst was dadurch an dem gesetzlichen Lehrergehalt noch nicht gedeckt ist, fällt kraft öffentlichen Rechts der Gemeinde zur Last. Sie hat daher hauptsächlich zu ergänzen, was durch die Ablösung der früher mit der Schulstelle verbunden gewesenen Messnereien in Ausfall gerathen ist. Um jedoch allzugroße Belastung zu vermeiden, ist festgesetzt, daß keine Gemeinde zur Deckung der Lehrergehalte eine Umlage von mehr als 20 Pfennige auf 100 Reichsmark Steuercapital erheben darf. Ist das Umlagebedürfnis einer Gemeinde für ihre sonstigen Ausgaben so groß, daß eine Umlage von mehr als 30 Pf. von 100 Reichsmark erforderlich wird, so mindert sich der höchste Betrag für die Lehrergehalte nach einer im Gesetz gegebenen Scala von 19 bis auf 1 Pf. Betragen die sonstigen Umlagen mehr als 100 Pf. von 100 M. Steuercapital, so ist die Gemeinde von jedem Beitrage für die Lehrerbesoldung frei. Was auch durch die gesetzlich erwirkten und durch ein Erkenntnis des Bezirksamtes festgestellten Beiträge der Gemeinde nicht gedeckt wird, das fällt auf die Staatskasse. Während so hinsichtlich des Aufwandes für die einfache Volksschule die Uebernahme der Schullasten auf den Staat wenigstens noch im Hintergrunde steht, wird für alle erweiterten Schulen und für die Schulen von Städten von mehr als 6000 Einwohnern, auch von allen denjenigen Städten, welche sich der neuen Städteordnung unterwerfen, gar kein Staatsbeitrag mehr geleistet. Der Ertrag der Pfründen und Stiftungen belief sich am 15. Dec. 1871 im Großherzogthum für die einfachen Volksschulen auf 203383 fl., die staatsrechtlichen Beiträge der Gemeinden auf 588899 fl., die der Staatskasse auf 135892 fl., das Schulgeld mit Einschluß der erweiterten Volksschulen auf 276042 fl. Von den 2,541,000 fl., auf welche dermalen sich die Staatsausgaben für das Unterrichtswesen belaufen, (6,13 Procent aller ordentlichen Staatsausgaben), kommen auf das Volksschulwesen allein 1,716,000 fl., und infolge des Gesetzes vom 19. Febr. 1874 wird sich dieser Beitrag künftig um etwa 50,000 fl. steigern.

Der Schulbetrieb dürfte sich von anderen Orts bestehenden Einrichtungen nicht wesentlich unterscheiden. Die einfache Unterrichtszeit beträgt, sowohl für die Ober- wie für die Unterclasse an vier Wochentagen je drei, an zweien je zwei Stunden. Es giebt aber auch einfache Volksschulen mit erweiterter Unterrichtszeit. Die vollständig erweiterten Schulen beschäftigen jede Classe an vier Wochentagen je fünf, an zweien je drei Stunden. Am Mittwoch und Samstag wird nur vormittags Schule gehalten. Der Lehrer ist übrigens verpflichtet, bis zu 32 Lehrstunden wöchentlich zu übernehmen, aus-

schließlich der Stunden für Leibesübungen. Ueberdies hat er auf Verlangen der Gemeinde gegen Vergütung noch vier weitere Stunden zu ertheilen. Jede Classe zerfällt in mehrere (gewöhnlich zwei) Abtheilungen, die gleichzeitig auf verschiedene Weise beschäftigt werden können. Für jede Zahl von Lehrern ist die Classeneintheilung genau vorgeschrieben. Trennung der Geschlechter erfolgt erst, wo vier oder mehr Lehrer angestellt sind. Erweiterte Volksschulen sind solche, an welchen eine größere Anzahl von Lehrern, als die gesetzlich nothwendige angestellt, die Unterrichtszeit verlängert oder über das schulpflichtige Alter ausgedehnt und der Unterricht in den zum Elementarunterricht gehörigen Lehrgegenständen weiter als in dem allgemeinen Lehrplan vorgeschrieben verfolgt wird. So wird z. B. vielfach auch im Französischen oder Englischen unterrichtet. Vollständig erweiterte Volksschulen gab es am 15. Dec. 1871 in Mannheim, Heidelberg und Constanz, wo sie zugleich gemischt sind, und in Karlsruhe; einzelne Classen wurden als erweiterte behandelt an 16 Orten. Das höchste Ziel ist da erreicht, wo, wie in den gemischten Schulen Mannheims und Heidelbergs der Fall ist, nicht bloß die Geschlechter getrennt sind, sondern auch jeder der acht Jahrgänge eine besondere Classe oder vielmehr eine ganze Reihe von Parallelclassen bildet. Zuoberst steht in Bezug auf die Leistungen anerkanntermaßen die Mannheimer Schule. Obwohl gesetzlich nur zur Anstellung von 30 Lehrern verpflichtet, hat die Gemeinde es dahin gebracht, daß im gegenwärtigen Momente nur 50 Kinder durchschnittlich auf eine Classe kommen und an der Schule 17 Hauptlehrer wirken und 33 Unterlehrer, welches Verhältnis sich übrigens bei Durchführung der gesetzlichen Bestimmungen bald zu Gunsten der Hauptlehrer ändern wird. An die Spitze dieser großen Volksschule ist soeben ein akademisch gebildeter Lehrer als Vorstand berufen worden: das erste und bis jetzt einzige Beispiel dieser Art. Sonst kommen akademisch gebildete Lehrer nur noch an höheren Töchterschulen vor. Ueber die Rechtsverhältnisse der an erweiterten Volksschulen und an höheren Töchterschulen angestellten Lehrer vgl. das Gesetz vom 16. Febr. 1872.

Die Unterrichtsgegenstände der Volksschule sind alle allgemein verbindlich, d. h. jeder Schüler muß alle Stunden der Volksschule besuchen. Die einzige Ausnahme besteht für die einzelnen Kinder der einen Confession, welche die Volksschule der andern Confession besuchen, weil es im Orte keine Volksschule ihrer Confession giebt. Diese werden von dem Religionsunterricht der ihnen fremden Confession entbunden, wenn sie für einen Religionsunterricht ihrer Confession selbst sorgen. Unterrichtsgegenstände sind Religionslehre, Sprachlehre und Schreiben, Größenlehre (Rechnen und Raumlehre) mit Zeichnen verbunden und Gesang; außerdem das Wissenswürdigste aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Erdkunde und Geschichte (die s. g. Realien). Ein Stundenplan und Lehrplan ist in allgemeinen Umrissen vorgezeichnet (Verordnung vom 24. April 1869); ebenso ist an der Stelle der Sprach- und Lesebücher des Professors und früheren Seminardirectors Stern († 1873), die Jahrzehende über eingeführt waren, nunmehr das auf Grund eines vom früheren Oberschulrath Pflüger († 1869) verfaßten Werkes von der Oberschulbehörde ausgearbeitete officielle Lesebuch wenigstens für die einfachen Volksschulen obligatorisch gemacht; im einzelnen wird für jede Schule ein besonders modificirter Lehrplan ausgearbeitet, der vom Kreisschulrath bestätigt wird. In der einfachen Volksschule wird der Unterricht dreimal wöchentlich mit einer Religionsstunde begonnen; dann folgt Sprach- und Schreib-Unterricht, dann Rechenunterricht, den Beschluß macht der Unterricht im Gesang und den Nebenfächern. Auf das Sprachfach kommen 5—6, auf das Rechnen 3—4, auf den Gesang eine, auf die Realien 2—4 Stunden.

Der Religionsunterricht ist normirt durch Erlasse des evangelischen Oberkirchenrathes und des erzbischöflichen Kapitelsvicariats aus den Jahren 1867 bis 1870. Im allgemeinen theilt sich derselbe zwischen Pfarrer und Schullehrer, so daß der erstere die erklärenden Katechesen zu besorgen, der letztere die biblische Geschichte und den ganzen Memorirstoff als seinen Antheil zu betrachten hat. Der Memorirstoff beschränkt sich in den katholischen Schulen auf den Diöcesankatechismus, die kirchlichen und häuslichen

auf besondere Tages- und Jahreszeiten festgesetzten Gebete und die gebräuchlichen kirchlichen Gesänge. Die biblische Geschichte wird nach dem Lehrbuche von Schuster getrieben. In protestantischen Schulen ist der Memorirstoff durch die Generalsynode von 1867 sehr verkürzt worden, insofern namentlich die Katechismussätze davon ausgenommen wurden. Die Sprüche werden in einer zweckmäßigen Stufenfolge auswendig gelernt; von Liedern im zweiten und dritten Schuljahr je 3, im vierten und fünften je 5, in den letzten Schuljahren noch 4, zugleich aber soll hier alles in früheren Classen Gelernte wiederholt werden. Auch was für Abschnitte der heiligen Schrift neben und nach der eingeführten biblischen Geschichte gelesen werden sollen, ist bezeichnet. Der Pfarrer soll außer der Beaufsichtigung und Leitung des ganzen Religionsunterrichtes selbst in jeder Woche zwei Religionsstunden in der obersten Classe der Schule ertheilen. So im Falle der einfachen Landschule; gehören mehrere Schulen in seine Pfarrei, so ist er zu mindestens drei Stunden im ganzen verpflichtet, und die Sache wird oft ziemlich complicirt. Auslegung des Katechismus, biblische Geschichte mit Bezug auf Glaubens- und Sittenlehre, Bibelkunde, Erklärung des Kirchenjahres, Kirchengeschichte, überhaupt die abschließende, mehr systematisirende Zusammenfassung des ganzen Unterrichts ist seine Aufgabe. Die Schulandacht besteht in protestantischen Schulen darin, daß der Unterricht jedesmal mit Gesang und Gebet eröffnet und beschlossen wird; die Gebete werden entweder von den Schülern gesprochen, dann sind es gewöhnlich die dem Katechismus angehängten; oder von den Lehrern, dann sind sie aus verschiedenen Sammlungen, öfters aus der bekannten Calwer Sammlung genommen, zuweilen auch frei gesprochene. In katholischen Schulen giebt es hin und wieder besondere Schulgottesdienste. Zum Kirchenbesuch und zur Unterstützung des Kirchengesangs werden die Schüler in der Regel angehalten. Die kirchlichen Katechisationen jedoch, denen sie auch anwohnen, werden nicht mit den Schulkindern, sondern mit der der Schule bereits entlassenen Jugend gehalten.

Das Prüfungswesen der Volksschule ist ziemlich reich gegliedert. Zunächst soll in jeder Schule jährlich Prüfung stattfinden um Ostern, am Schluß des Schuljahres. Der Ortsschulrath hält dieselbe und soll dazu die Mitglieder des Gemeinderaths und die ganze Schulgemeinde einladen. Das mit der Abhaltung der Prüfung betraute Mitglied des Ortsschulrathes hat das Recht Zwischenfragen zu thun, Stoffe zu bezeichnen, Aufgaben für schriftliche Arbeiten zu stellen. Im übrigen prüft der Lehrer selbständig. Ueber den Befund der Prüfung, über die am Schluß derselben gehaltene Sitzung des Ortsschulrathes, über dessen Verhandlung mit dem Lehrer soll ein Protokoll aufgenommen und dieses nebst einem Bericht des Ortsschulraths über den Zustand der Schule dem Kreisschulrath vorgelegt werden, welcher, wo es ihm passend erscheint, einen Bescheid ertheilt. Alle zwei Jahre wird jede Schule durch den Kreisschulrath visitirt. Fällt diese Prüfung in die Nähe von Ostern, so fällt dafür die Prüfung durch den Ortsschulrath aus. Besonders sind der sittliche Zustand der Schule, die Schulzeit, die Menge der Schulversäumnisse, die Beobachtungen der bestehenden Schulverordnungen, der ökonomische Zustand der Schule, die Person und das Benehmen des Lehrers in und außer dem Dienst und die Protokolle des Schulvorstandes Gegenstand seiner genauen Nachforschung. Zum Schluß bespricht er sich mit den Lehrern, hört ihre Beschwerden, Wünsche, etwaige Streitigkeiten an, hält sodann eine Ortsschulrathssitzung, in welcher Person und Verhalten der Lehrer in deren Abwesenheit discutirt werden. Nach einiger Zeit ertheilt er den Visitationsbescheid. Alle Jahre hat der Visitator sämmtliche im Laufe des Jahres entstandenen Bescheide der Oberschulbehörde vorzulegen. Außerdem soll jeder Schulbezirk von Zeit zu Zeit durch einen Commissär der Oberschulbehörde visitirt werden. Der Commissär führt die eigentliche Prüfung in der Schule nur so lange fort, als es nöthig ist, um ein Bild von dem Stand der Schule und der Lehrfähigkeit des Lehrers zu gewinnen; es brauchen nicht alle Lehrgegenstände durchgeprüft zu werden. Dagegen ist das Verhalten der Lehrer, die Stellung zum Pfarrer und Gemeinderath, der Stand der ökonomischen Verhältnisse der Schule und der Zustand des Schulhauses bei dieser Visitation Hauptaugenmerk.

Ferien haben die Volksschulen außer den Sonn- und Feiertagen und außer den zwei freien Nachmittagen am Mittwoch und Samstag jährlich 8 Wochen. Drei Wochen fallen auf die Weihnacht- und Osterzeit. Die übrigen 5 Wochen werden in jedem Ort nach Ermessen des Schulvorstandes auf diejenigen Jahreszeiten vertheilt, in welchen die Leute des betreffenden Ortes ihre Kinder am nothwendigsten zur Arbeit in der Heuernte, Getreideernte oder im Herbst brauchen. — Was die Disciplin betrifft, so kommen zuerst die Schulversäumnisse in Betracht. Längstens alle zwei Wochen übergiebt der Lehrer das Verzeichnis der Schüler, welche ohne vorgehende oder nachfolgende hinreichende Entschuldigung die Schule versäumt haben, mit Angabe der versäumten Tage dem Vorsitzenden oder einem mit Besorgung dieses umständlichen Geschäftes eigens beauftragten Mitgliede des Ortsschulrathes. Der Betreffende prüft die Liste, streicht die Namen derer, welche sich bei ihm noch genügend entschuldigt haben, und übergiebt die so reducirte Liste dem Bürgermeister, welcher die Eltern der säumigen Kinder mit Geldstrafen von 3—5 Kreuzern für jeden Tag belegt. Die Strafgelder werden durch den Gemeindediener für die Gemeindekasse oder denjenigen Fond erhoben, welcher die Schulbedürfnisse zu bestreiten hat. Wo die Bürgermeister im Laufe eines Jahres „wiederholt" Strafen erkennen mußten, hat der Ortsschulrath sich an das Bezirksamt zu wenden, welches mit höheren Geld- und Freiheitsstrafen einschreitet. Trotzdem bestehen noch über die ungleichmäßige Behandlung der Schulversäumnisse viele Klagen im Lande; viele Bürgermeister wollen aus Streben nach Popularität den Bürgern nicht wehe thun; viele Ortsschulräthe stehen in zu vielen Berührungen mit den Bürgermeistern, als daß sie gern klagend gegen dieselben auftreten; Geldstrafen sind gegen manche Familien nicht zu exequiren, und mancher läßt sich gern, wenn er Essen bekommt, einen Tag einsperren. Die Schuldisciplin erstreckt sich auch auf das Verhalten der Schüler außerhalb der Schule, soweit dasselbe öffentlich bemerkbar ist oder zur Kenntnis der Lehrer kommt. Regeln über das Verhalten der Kinder auf dem Schulwege und in der Schule werden im Anfang des Schuljahres verlesen und bleiben das ganze Jahr im Schulzimmer angeschlagen. Die Schulstrafen sind Verweis, Setzung oder Stellung an einen besonderen Platz, Zurückbehalten in der Schule mit Aufsicht und Beschäftigung, Strafaufgaben, Einsperren bis zu drei Stunden; nur ausnahmsweise mäßige Züchtigung mit der Ruthe auf die Hand. So die Verordnung; in der Praxis kommt wohl körperliche Züchtigung auch in etwas ausgedehnterer und schärferer Weise vor. Prämien werden ausnahmsweise nur da noch gegeben, wo besondere Stiftungen dazu vorhanden sind.

Mit jeder Volksschule, wo nicht mehrere an einem Orte sind, steht übrigens eine weibliche Arbeitsschule („Industrieschule") in Verbindung, in welcher die Mädchen jedenfalls vom elften Lebensjahre an, wo möglich noch früher, von eigens dazu angestellten Lehrerinnen im Stricken, Stopfen, Nähen, Flicken u. s. w., wo die örtlichen Verhältnisse es mit sich bringen auch im Häkeln, Musterschneiden, Strohflechten u. s. w. unterrichtet werden. Die Lehrerinnen werden auf Vorschlag des Ortsschulraths von der Gemeinde angestellt. Der Durchschnittsgehalt für halbjährige Arbeit beläuft sich nicht über 10—20 Gulden. Das Nähere regulirt ein Erlaß des Oberschulrathes vom 21. März 1870. In der Regel läßt dieser Unterricht noch viel zu wünschen übrig und wird erst dann recht fruchtbar werden, wenn er überall in methodischer Weise ertheilt wird. Ein besonderes Verdienst um diesen Unterrichtszweig hat sich deshalb das Karlsruher Centralcomité des badischen Frauenvereins erworben, welches nicht bloß 1869 eine treffliche Denkschrift „über den Unterricht in weiblichen Handarbeiten an den badischen Volksschulen" veröffentlichte, sondern seit 1870 auch unter Mitwirkung des Oberschulrathes Lehrerinnen in vierteljährigen Cursen ausbildet. Im Sommer 1872 waren bereits 82 derartige geschulte Lehrerinnen verwendet. Aber das Angebot stand noch über der Nachfrage.

Wie die weibliche Jugend in der Arbeitsschule, so findet die männliche ihre besondere Berücksichtigung in den Stunden für Leibesübungen. Im Lehrplane sowohl der Volksschule wie der Seminare hat das Turnen Aufnahme gefunden. Auch besteht

seit 1869 eine Centralturnhalle und Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe, an welcher in periodischen Cursen Volksschullehrer im Turnen eingeübt werden. Der Unterricht in den Volksschulen soll in Frei- und Ordnungsturnen bestehen, sich an das militärische Turnen anschließen und eine Vorschule für den Wehrdienst werden.

Fortbildungsschulen sind in der Gestalt von Sonntags- und Werktagsschulen nach dem Vorbilde Württembergs schon 1768 in der alten Markgrafschaft eingeführt worden. Nach gerade hundertjährigem Bestehen machte man den Versuch, ohne dieselben auszukommen. Aber bald zeigte es sich, daß dadurch die Errungenschaften des Volksunterrichtes vielfach in Frage gestellt wurden, und so hat das Gesetz vom 18. Febr. 1874 die Fortbildungsschule wieder eingeführt, mindestens dreistündig, wo sie nur im Winter, zweistündig wo sie auch im Sommer gehalten wird. Diese Schule „soll die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse in der Art und Richtung befestigen und erweitern, daß dieselben dem Schüler stets in ihrer unmittelbaren Beziehung auf die Bedürfnisse des Lebens erscheinen, und daß er sich ihrer in seiner beruflichen Thätigkeit als Werkzeug zu bedienen lernt."

Erwähnung mag hier noch finden, daß das Handelsministerium seit 1871 Lehrcurse für solche Volksschullehrer, welche sich zur Ertheilung landwirthschaftlichen Unterrichts an Fortbildungsschulen befähigen wollen, an der Centralstelle des landwirthschaftlichen Vereins zu Karlsruhe und seit 1872 mehrwöchentliche Curse für die dem Zeichenunterricht sich widmenden Lehrer an der mit der Landesgewerbhalle in Karlsruhe verbundenen Lehranstalt für kunstgewerbliches Zeichnen veranstaltet.

III. Die höheren Lehranstalten. Diejenigen Lehranstalten, welche von ihrer Stellung zwischen der Volks- und der Hochschule den gemeinsamen Namen der „Mittelschulen" führen, theilen sich in verschiedene Gruppen, unter welchen die der Gymnasialanstalten, als directe Vorbereitung zu den akademischen Studien gewährend, obenan zu stehen kommt. Diese Anstalten heißen, wenn sie mit vollen 9 Jahrescursen ausgestattet sind, Gymnasien (früher Lyceen), wenn sie nur 7 Jahrescurse zählen, Progymnasien und wenn nur 5, Pädagogien. Dazu kommen Realgymnasien, höhere Bürgerschulen von mehrfach abgestuftem Charakter und combinirte Anstalten, für welche als Regel gilt, daß der Unterricht in den unteren Cursen mit Ausnahme des Griechischen ein gemeinsamer ist, daneben aber eine entsprechende Anzahl von englischen und anderen Lectionen ertheilt wird, durch welche die Schüler in die Möglichkeit versetzt werden, aus der vierten Classe der Gelehrtenschule in die sechste eines Realgymnasiums überzugehen. Die genannten Schulen unterstehen sämmtlich nicht den Kreisschulräthen, sondern direct dem Oberschulrath. Für jede derselben ist zur Besorgung der administrativen Angelegenheiten ein Verwaltungsrath oder Aufsichtsrath niedergesetzt, bestehend aus fünf bis sechs Personen, darunter ein landesherrlicher Commissär als Präsident und Inspector, dem Director oder Vorstand der Anstalt und entweder zwei, von der Staatsbehörde ernannten Ortseinwohnern oder dem Bürgermeister des Ortes und zwei weiteren, von dem Gemeinderath gewählten Mitgliedern (bezüglich der Modificationen, welche die Städteordnung bringen wird, vgl. oben S. 370).

Alle höheren Lehranstalten sind insofern Staatsanstalten, als sämmtliche Anstaltslehrer von der Staatsbehörde angestellt werden und die Staatskasse die Pensionen dieser Lehrer, sowie die Wittwen- und Waisengehalte, soweit die betreffenden Wittwenkassen dafür nicht aufzukommen haben, bestreitet. Nur die ausnahmsweise wohlhabende Schulkasse des Gymnasiums von Rastatt vermag die Pensionen der früheren Anstaltslehrer selbst zu tragen. In eine solche, unter der Aufsicht des Verwaltungsrathes stehende, Schulkasse fließen die Erträgnisse des Stiftungsfonds, wenn auf einem solchen die Anstalt ruht, ferner die ergänzenden Staatsbeiträge und die Schulgelder. Es ist jedoch zu unterscheiden zwischen reinen Staatsanstalten, wohin alle Gymnasien, Progymnasien und die combinirten Anstalten mit Ausnahme der Pforzheimer gehören, und solchen Anstalten, die zwischen Staat und Gemeinde gemeinschaftlich sind. Bei jenen hat die Staatskasse einzutreten, soweit die eigenen Einnahmen nicht reichen, und

sind die Gemeinden nur theilweise und mit festbestimmten Leistungen betheiligt, wie wenn für die Progymnasien in Baden und Lahr das ganze Schulgebäude, für das Gymnasium in Heidelberg wenigstens ein Theil desselben von der Gemeinde zur Verfügung gestellt ist. Zu den zwischen Staat und Gemeinde gemeinschaftlichen Anstalten gehören dagegen sämmtliche Realgymnasien und höhere Bürgerschulen. Seit 1868 wird an dem Grundsatze festgehalten, daß für ihre sämmtlichen Bedürfnisse, soweit die eigenen Einnahmen nicht reichen, die Gemeinden aufzukommen haben, die Staatskasse aber nur für jeden Anstaltslehrer einen jährlichen Beitrag gewährt. Infolge des successiven Aufrückens der Lehrer in ihren Bezügen sowie des häufigen Lehrerwechsels erleidet die bezügliche Anweisung der Staatsbeiträge eine beständige Aenderung. Im Staatsbudget für 1872 und 1873 waren ausgeworfen jährlich 115,254 fl. für die Gymnasialanstalten, 50,500 fl. für die Realgymnasien und höheren Bürgerschulen, zusammen 165,754 fl. Das jährliche Schulgeld beläuft sich für die Gymnasien auf 16—24 fl. in der niedersten, 24—36 fl. in der höchsten Classe; in den Realgymnasien schwankt es zwischen 18 und 36 fl., in den Progymnasien zwischen 18 und 28 fl., in den combinirten Anstalten zwischen 16 und 32 fl., in den höheren Bürgerschulen zwischen 4 und 30 fl.

Schulgeldbefreiungen werden auf Antrag der Lehrerconferenzen und Verwaltungsräthe vom Oberschulrathe ausgesprochen. Es gilt die Regel, daß nur in bestimmt angezeigten Fällen das Schulgeld nachgelassen werden soll. Die Anstalten, welche größere eigene Fonds haben, sind in dieser Beziehung etwas freigebiger. Außerdem giebt es vielerlei Stipendien in Geld.

Die jetzige Organisation unserer Gelehrtenschule beruht auf der landesherrlichen Verordnung vom 1. Oct. und den Ministerialverordnungen vom 2. Oct. 1869 und vom 11. Juni 1872. Hienach wird beim Eintritt in die unterste Classe einer Gelehrtenschule verlangt: „1. Fertigkeit im Lesen des Deutschen in deutscher und lateinischer Druckschrift; 2. Uebung im orthographischen Niederschreiben dictirter deutscher Sätze, sowie in der lateinischen Schrift; 3. Kenntnis der vier Rechnungsarten in unbenannten Zahlen im Zahlenraum bis 1000." Die Eintretenden sollen das 9. Lebensjahr zurückgelegt und das 11. noch nicht überschritten haben, so daß der Uebertritt auf die Universität nicht vor vollendetem 18. Lebensjahre stattfindet. Diese gesetzliche Vorschrift wird nach beiden Seiten hin zuweilen überschritten; es kommen jüngere Knaben in die Anstalten, es entschließen sich andere später erst zum Studium und werden älter. Versetzungen werden nur im Herbst vorgenommen, die befähigten Schüler werden aus einer Classe in die höhere promovirt. In jeder der 3 untern Classen (Sexta bis Quarta) muß der Schüler 1 Jahr, in jeder der 3 obern (Tertia bis Prima) 2 Jahre zubringen. Der allgemeine Lehrplan erfährt in der einzelnen Ausführung hin und wieder Modificationen und ergiebt folgende Tabelle für die obligatorischen Fächer:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Classe.
Religion	2	2	2	2	2	2	St. wöchentl.
Deutsche Sprache	4	4	2	2	2	3	„
Lateinische Sprache . . .	9	9	9	8	8	7	„
Griechische Sprache . . .	—	—	—	6	6	6	„
Französische Sprache . . .	—	—	4	3	3	2	„
Mathematik	4	4	3	4	4	3	„
Naturwissenschaften . . .	2	2	2	2	2	2	„
Geographie	2	2	2	1	—	—	„
Geschichte	—	—	2	2	3	3	„
Philosophische Propädeutik .	—	—	—	—	—	1	„
Kalligraphie	3	3	2	—	—	—	„
Zeichnen	2	2	2	2	—	—	„

Singen	2	2	2	2	2	2	St. wöchentl.
Turnen	2	2	2	2	2	2	„
	32	32	34	36	34	33	St. wöchentl.

Dazu kommen noch als obligatorische Gegenstände für die drei oberen Classen das Englische (wöchentlich dreistündig), für die zwei oberen das Hebräische (wöchentlich zweistündig). Facultativ ist auch für die letzterwähnten Classen der Zeichenunterricht (wöchentlich zweistündig). Vom Gesangunterricht kann auf Verlangen der Eltern, vom Turnen auf ein ärztliches Zeugnis hin dispensirt werden. Schüler, welche nur an einzelnen Unterrichtsgegenständen theilnehmen wollen, können ausnahmsweise als Gäste aufgenommen werden.

Den Religionsunterricht ertheilt entweder ein Professor oder Lehrer der Anstalt, der Theologie studirt hat, oder es wird, wo eine Confession keinen theologisch gebildeten Lehrer an der Anstalt hat, die Stadtgeistlichkeit beigezogen. Für den, durch den Erlaß des evangelischen Oberkirchenraths vom 3. Juli 1866 geregelten, protestantischen Religionsunterricht sind bis zur Tertia einschließlich dieselben Bücher eingeführt, welche auch dem Religionsunterrichte in der Volksschule zu Grunde liegen. In den beiden oberen Classen wird der Religionsunterricht mit Berücksichtigung der bereits beginnenden wissenschaftlichen Bildung der Schüler erweitert, und zwar so, daß in Secunda die wichtigsten Abschnitte der Bibel selbst gelesen, in Prima theils eine übersichtliche Geschichte der christlichen Kirche mit besonderer Berücksichtigung der Lieder, Bekenntnisschriften und anderer bekannten Producte der kirchlichen Entwicklung gegeben, theils aber auch die christliche Glaubens- und Sittenlehre, in inniger Durchdringung beider Momente, zum Vortrage kommt. Daß hiebei die Jugend mit „Kritik" behelligt werde, bildet eine stehende Klage der strengeren Richtung innerhalb der evangelischen Landeskirche. Die innerhalb der Schulwelt dagegen herrschenden Grundsätze hat der Director des Karlsruher Gymnasiums gelegentlich (Karlsruher Zeitung vom 18. April 1874) dahin formulirt: es sei weder möglich noch gerathen, das religiöse Bewußtsein erwachsenerer Zöglinge von höheren Bildungsanstalten auf der Stufe kindlicher, reflexionsloser Unbefangenheit zu erhalten; Aufgabe einer höheren Bildungsanstalt sei es vielmehr, dieselben über den gegenwärtigen Stand der theologischen Wissenschaft zu orientiren; außerdem stehe und falle die protestantische Kirche mit dem Rechte freiester wissenschaftlicher Forschung, und das müße die Jugend erfahren, bevor sie aus der Enge der Schulstube in das Leben oder zu selbständigem höherem Studium entlassen werde. Den richtigen Ton aber zu treffen und sich vor der doppelten Gefahr zu hüten, welche mit der Verschweigung wichtiger wissenschaftlicher Ergebnisse und mit der Erschütterung von Glauben und Pietät verbunden ist, sei eben die Aufgabe der pädagogischen Kunst. Im katholischen Religionsunterrichte werden auf den oberen Stufen vielfach die Lehrbücher von Martin, Stadtbaur, Siemer u. a. gebraucht. Hinsichtlich des Besuches der kirchlichen Katechisationen von Seiten der Gelehrtenschulen oder der Theilnahme der Schüler am Gemeindegottesdienst bestehen keine allgemeinen Vorschriften mehr. Doch findet sich noch an manchen Orten die Sitte, daß die Schüler unter abwechselnder Aufsicht eines Lehrers die Kirche besuchen. Die früher an einigen Orten in Uebung gewesenen Schlußgottesdienste sind eingegangen. Die erwähnte Verordnung des evangelischen Oberkirchenraths sucht Andachtsstunden am Anfang und Schluß des Schul- und am Schluß des Kalenderjahres aufrecht zu erhalten. Ein besonderer kirchlicher Commissär prüft an den Gymnasien, an allen anderen Anstalten der Decan.

Den Schwerpunct der Gelehrtenschule soll das Studium des Lateinischen und des Griechischen bilden. Jenes beginnt schon im ersten Schuljahre (Sexta). Als grammatisches Lehrbuch ist Friedrich Ellendts „lateinische Schulgrammatik" in der Bearbeitung von Seyffert eingeführt; als Uebungsbücher sind empfohlen Hermann Schmidts „Elementarbuch der lateinischen Sprache," K. F. Süpfle's „Uebungsschule der lateinischen Syntax," Bergers „lateinische Stilistik" und August Haacks

„grammatisch-stilistisches Lehrbuch." Andere vielgebrauchte Schulbücher sind Ellendts „Materialien," Ostermanns und Süpfle's Stilübungen und Siebelis tirocinium poeticum. Nachdem die beiden ersten Curse die Formenlehre behandelt haben, tritt in Quarta und Tertia ein zusammenhängender Cursus der Syntax ein, welcher Schritt für Schritt durch entsprechende schriftliche und mündliche Uebersetzungen unterstützt wird. Die Lectüre der Schriftsteller beginnt in Quarta mit Cornelius, woran sich in Tertia Cäsar und Ovid, in Secunda Cicero, Livius und Virgil, in Prima Tacitus und Horatius anschließen. In den beiden obersten Classen tritt die Lectüre in den Vordergrund; im Anschlusse daran erfolgen Uebungen im Latein-Sprechen. Schriftliche Uebungen werden von Quinta ab in jeder Woche vorgenommen.

Der Unterricht in der griechischen Sprache beginnt in Untertertia, also ungefähr im 13. Lebensjahre. In die beiden Jahrescurse der Tertia fällt die Formenlehre, in die der Secunda die Syntax. Beide werden nach der Schulgrammatik von Krüger gelehrt. Die Lectüre beginnt mit der Chrestomathie, neben welcher schon in Obertertia Xenophons Anabasis und die Odyssee auftreten. Letztere bildet in Secunda die poetische Lectüre, während für die Prosa Herodot und auserlesene Stücke aus Jakobs Attica gebraucht werden. Für die Prima sind bestimmt Ilias, Sophokles', leichtere Dialoge Plato's und einzelnes von attischen Rednern; daneben auch chrestomathische Zusammenstellungen aus Lyrikern und Elegikern. Der grammatische Unterricht in Secunda und Prima wird Schritt für Schritt von entsprechenden Schreibübungen, beziehungsweise mündlichen Uebersetzungen, begleitet, um Festigkeit in den Formen und wesentlichen Regeln der Syntax zu erzielen. Es wird allgemein anerkannt, daß das Maß der auf diese Weise in beiden classischen Sprachen erlangten Fertigkeit, überhaupt der Eingewöhnung ins Alterthum, zumal im Vergleich mit den früheren Zuständen, ein sehr anerkennenswerthes ist, und daß höhere Ansprüche auf diesem Gebiete im allgemeinen geradezu unzulässig wären. Die französische Sprache wird ein Jahr vor der griechischen begonnen. Sowohl bezüglich der Grammatik als der Chrestomathie haben sich die Schulbücher von L. Süpfle erhalten. Außerdem werden in der obersten Classe, wo der Unterricht selbst theilweise in französischer Sprache ertheilt werden soll, dramatische Meisterwerke gelesen. Die Grammatik soll in Quarta und Tertia absolvirt werden, in Secunda tritt das stilistische Element in den Vordergrund. Schreib- und Sprechübungen begleiten den Unterricht Schritt für Schritt. Als Ziel schwebt nicht bloß das Verständnis französischer Texte und einige Kenntnis der französischen Literatur, wozu die Zeit unverhältnismäßig reich zugemessen wäre, sondern eine gewiße Fertigkeit im französischen Ausdrucke vor.

Schwieriger ist noch immer die Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichtes. Nach dem Lehrplane soll der eigentlich grammatische Unterricht mit dem 5. Jahrescurse soweit seinen Abschluß erreicht haben, daß der Schüler grammatische Sicherheit im Gebrauche der Muttersprache besitzt. Schreib- und Sprachübungen begleiten den Unterricht aber auch noch auf den höheren Stufen. Ebenso ist der onomatischen Erkenntnis des Sprachschatzes auf allen Stufen Rechnung zu tragen. In der untern Secunda bilden die Gesetze der prosaischen, in der oberen die der poetischen Composition das theoretische Pensum. Vielgebrauchte Lesebücher sind die von Rauch, Wendt, Hiecke, Pütz, Lüben und Nacke u. m. a. In der obersten Classe haben Rhetorik und Literaturgeschichte ihre naturgemäße Stellung. Der deutsche Unterricht auf den niederen Stufen soll wo möglich dem Lehrer des Lateinischen, der in der obersten Classe dem Lehrer der Philosophie übertragen werden zum Behufe logischer Analyse einzelner Schriftstücke. Auf zweckmäßig controlirte Privatlectüre wird viel gehalten. Der geschichtliche Unterricht gliedert sich in zwei Curse. In Quarta und Tertia werden weniger die Zusammenhänge, als die einzelnen hervorragenden Erscheinungen behandelt, in Secunda wird die alte, in Prima die neuere Geschichte mit besonderer Rücksicht auf Deutschland, vorgetragen. „Eine Ueberbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen ist zu vermeiden." Die Geographie, auf welche bei Ertheilung des Geschichts-

unterrichtes beständige Rücksicht genommen werden soll, beginnt in Sexta mit allgemeiner Topographie, erstreckt sich in Quinta und Quarta auf Baden, Deutschland und Europa, in Tertia auf die außereuropäischen Länder. In den oberen Classen sollen bei Gelegenheit des Geschichtsunterrichtes beständige Repetitionen statthaben. Der naturwissenschaftliche Unterricht ist zunächst ein propädeutischer und umfaßt von Sexta bis Quarta die Naturgeschichte, in Tertia die wichtigsten Naturgesetze, dann ein wissenschaftlicher, in Secunda die drei Reiche, in Prima die Physik begreifender. Der Rechenunterricht ist in den drei unteren Classen Elementarunterricht, von Tertia ab ein wissenschaftlicher Unterricht in „allgemeiner Arithmetik und Algebra" bis zu der Lehre von den Gleichungen des zweiten Grades, den Logarithmen, den Progessionen, dem binomischen Satz und den diophantischen Gleichungen. Daneben wird in den sechs oberen Jahrgängen die Geometrie und Trigonometrie in gleichfalls wissenschaftlicher Methode betrieben und bis zur Stereometrie und den ersten Elementen der neueren synthetischen Geometrie mit besonderer Rücksicht auf die Kegelschnitte (in Prima) fortgeführt. Die philosophische Propädeutik soll Psychologie, Logik und Methodologie des akademischen Studiums umfassen.

Die beiden Ordnungen, in welche jede der drei obern Classen zerfällt, sollen, wo es die Mittel der Anstalt möglich machen, ganz getrennt von einander, wo es die Mittel nicht erlauben, können sie ganz oder in einzelnen Fächern zusammen unterrichtet werden. In den meisten Anstalten sind die beiden Ordnungen der betreffenden Classen fast in allen Fächern getrennt. — Die Vorbereitung von Schülern für seine eigenen Lehrstunden ist einem Lehrer nur unter Vorwissen des Directors erlaubt; es wird zuweilen einzelnen Schülern geradezu aufgegeben, sich durch Privatunterricht nachhelfen zu lassen. — Es giebt an allen diesen Anstalten Bibliotheken, welchen im Budget jeder Anstalt eine bestimmte Summe ausgesetzt ist. Diese Bibliotheken sind zunächst für den Gebrauch der Lehrer bestimmt, allein auch die Schüler dürfen sie benützen; besondere Schülerbibliotheken bestehen an einigen Anstalten, zum Theil so, daß sie aus einem einmal geschenkten Grundstock durch Anschaffungen aus dem für die Bibliothek überhaupt bestimmten Betrage erwachsen sind, zum Theil so, daß die Schüler der obern Classen besondere Beiträge dazu geben. Unter den Büchern, die sich in dieser Schülerbibliothek zu finden pflegen, sind besonders zahlreich solche vertreten, welche sich auf deutsche Literatur und ihre Geschichte beziehen. Geschenke an die Bibliotheken und die andern Sammlungen kommen ziemlich häufig vor.

Mit den Promotionen wird es so gehalten, daß der Director vor der Beschlußfassung der Gesammtconferenz noch ein besonderes mündliches und schriftliches Promotionsexamen abzuhalten hat. Die Promotionen einer Anstalt sind auch für die anderen bindend. Die nicht promovirten Schüler können die betreffende Classe an derselben Anstalt noch ein Jahr, an einer anderen noch ein drittes Jahr über besuchen. Bei Bezeichnung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Fächern werden gewiße Censurnoten zu Grunde gelegt, welche dann je nach dem Verhältnis der Wichtigkeit dieser Fächer, d. h. der Zahl der ihnen zugewiesenen Wochenstunden, bei Aufstellung der Durchschnittsnote und der Gesammtlocation in Berechnung gebracht werden. Ein weiterer Lociren und Certiren findet nicht statt. Disciplinarstrafen sind Verweise, die von der Classenconferenz oder von der Gesammtconferenz ausgehen können, Absonderung des Schülers während der Lehrstunden nur in den vier untern Classen, Schularrest mit Beschäftigung in den vier untern Classen und, jedoch nur auf Anordnung des Directors, Carcer von zwei Stunden bis auf drei Tage; einfache Ausschließung des Schülers von der Anstalt, nur von der Lehrerconferenz auszusprechen; geschärfte Ausschließung mit der Wirkung der Ausschließung von allen Gelehrtenschulen des Landes, nur mit Genehmigung des Oberschulrathes auszusprechen. Körperliche Züchtigung ist gänzlich verbannt; die Ausschließung kommt selten, geschärfte Ausschließung fast nie vor; Carcerstrafen sind häufiger. — Es herrscht das Classenlehrersystem in so weit vor, als jeder Ordnung einer Classe ein Lehrer als Hauptlehrer (Ordinarius) vorsteht, der den Unter-

richt in der lateinischen Sprache und das Disciplinarische besorgt. Allein es liegt in der Natur der Sache, daß für bestimmte Fächer eigene Fachlehrer da sind, welche durch alle oder mehrere Classen ihr Fach fortführen. Die Schultagebücher (Classenbücher) sind von den einzelnen Lehrern zu führen, vom Ordinarius zu überwachen. Der Letztere beruft und leitet die Classenconferenzen, der Director die Fach- und die Gesammtconferenzen, die zur Herstellung der Einheit und des Zusammenhanges des Unterrichts nöthig werden. Die Gesammtconferenz ist auch in Bezug auf Schulzucht oberste Instanz. Die Eltern bekommen in den untern Classen monatliche, in den obern vierteljährliche Zeugnisse über Fleiß und Betragen der Schüler überhaupt, und über ihren Fortgang im allgemeinen sowohl als in jedem einzelnen Fache. Der Wirthshausbesuch im Ort der Anstalt und in der nächsten Umgebung ist den Schülern bis Secunda einschließlich verboten; den Schülern der Prima kann von der Lehrerconferenz ein anständiges Wirthshaus in der Stadt bezeichnet werden, in welchem ihnen an einigen bestimmten Abenden in der Woche zusammenzukommen erlaubt wird. Tabakrauchen auf der Straße ist verboten. Die Gesetze gegen den Wirthshausbesuch müßten mit Strafe aufrecht erhalten werden, wenn sie überhaupt vollständig durchgeführt werden könnten. Ferien werden gegeben eine Woche um Weihnachten, 2 Wochen um Ostern, die übrigen 6 Wochen im Herbst, so daß die Herbstferien von Mitte August bis 1. October dauern. Mittwoch- und Samstag-Nachmittage sind immer frei. Prüfungen giebt es in jedem Jahre zwei, eine sogenannte stille, welche am Ende des ersten Semesters von dem Director gehalten wird, und eine öffentliche, welche am Ende des Schuljahrs stattfindet. Bei diesen letztern Prüfungen finden feierliche Schlußacte statt mit Gesangproductionen, Declamationen der jüngern und Reden der ältern Schüler. Die Direction ladet zu dieser Prüfung durch ein Programm ein, welches neben der Geschichte und Statistik der Anstalt ein genaues Verzeichnis der Lehrpensen, der Lehrer und der Schüler enthält, und welchem in der Regel eine von einem der Lehrer verfaßte wissenschaftliche Beigabe angeschlossen ist.

Außer diesen öffentlichen Prüfungen finden noch s. g. Maturitätsprüfungen statt. Schon die Promotion aus der Obersecunda in die Unterprima bedarf der oberschulräthlichen Genehmigung, also auch überhaupt die Entlassung aus einem Progymnasium. Schüler, welche dieses Ziel erreicht haben, verlassen nicht selten die Schule, um sich dem Forst-, Ingenieur-, Bau- oder Kanzleifach zu widmen, auch um Chemiker zu werden. Für solche, welche, ohne eine inländische Gymnasialanstalt besucht zu haben, sich ein Reifezeugnis für Unterprima verschaffen wollen, findet alljährlich vor einer oberschulräthlichen Commission eine Prüfung statt. Die Prüfungscommission für diejenigen, welche aus der Oberprima auf die Universität entlassen werden, besteht aus einem Oberschulrath als Commissär und Präsident, aus dem Director und den übrigen Professoren der obersten Classe. Im Herbst 1872 haben 91 (10 Jahre früher waren es noch 131) Schüler diese s. g. Abiturientenprüfung gemacht und wurden entlassen zur katholischen Theologie 22, zur protestantischen 3, zur Jurisprudenz 25, zur Medicin 14, zu Cameralwissenschaften 8, zur Philologie 4, zur Mathematik 8, zum Militärdienst 3. Ohne ein inländisches Gymnasium absolvirt zu haben, haben vor einer oberschulräthlichen Commission im genannten Jahre noch 9 Jünglinge dasselbe Zeugnis der Reife erworben, von welchen sich 6 der katholischen Theologie, je einer der Jurisprudenz, der Philologie und der Mathematik zugewandt haben. Im Vergleiche mit früher läßt sich die Beobachtung machen, daß die Zahl derjenigen jungen Leute, welche sich gelehrten Studien widmen, beständig im Sinken begriffen ist. Die Zahl derjenigen Primaner, welche z. B. vom Karlsruher Gymnasium zwischen 1854 und 56 zur Universität übergiengen, betrug 65, dagegen zwischen 1870 und 73 nur 35.

Die lateinischen Schulen, welche in den Amtsstädten der Baden-Durlachischen Lande bestanden, und von dem Diakonus, der noch geistliche Functionen hat, geleitet wurden, sind mit der Zeit in Schulen verwandelt worden, welche den Namen „Höhere Bürgerschulen" führen. Außerdem sind in einer Anzahl von andern Städten gleichfalls höhere

Bürgerschulen errichtet worden. Sie haben den Zweck, solchen jungen Leuten, welche ein bürgerliches Gewerbe ergreifen wollen, zu welchem eine höhere intellectuelle Ausbildung gehört, als die Volksschule gewähren kann, die Gelegenheit dazu zu verschaffen. Sie sollen zum bürgerlichen Gewerbe, zum Handelsstand, zur polytechnischen Schule vorbereiten, aber es soll doch denen, welche sich einem gelehrten Berufe widmen wollen, durch sie auch möglich gemacht werden, für die mittleren Classen der Gelehrtenschulen sich vorzubereiten. Sie werden unterhalten theils durch die gestifteten Fonds der alten lateinischen Schulen, welche in solche Schulen verwandelt worden sind, theils durch Beiträge der Gemeinden, die solche Schulen errichten, theils durch das Schulgeld und endlich, wie schon gezeigt, durch Staatsbeiträge. In der Wirklichkeit hat sich gerade dieses Schulwesen an verschiedenen Orten sehr verschieden gestaltet. In den größern Städten haben die höhern Bürgerschulen den classischen Unterricht ganz ausgeschlossen, so daß sie neben den Gelehrtenschulen als reine Realschulen dastehen. Die formale Bildung wird an diesen Schulen durch ausführlichere Behandlung der deutschen Sprache, durch Einführung in die Literatur und ihre Geschichte, sowie durch eingehenden Geschichtsunterricht angestrebt. Die französische und englische Sprache, die mathematischen und naturwissenschaftlichen Disciplinen werden als Hauptfächer eingehend behandelt. Dagegen giebt es in den kleinern Städten, welche keine Gelehrtenschulen haben, solche höhere Bürgerschulen, in welchen man wegen der Söhne der Beamten und Pfarrer und anderer Knaben, die studiren wollen, die Nothwendigkeit eingesehen hat, den lateinischen Unterricht, mit der Zeit meist nur in facultativer Weise, beizubehalten. In diesen werden dann die französische Sprache und die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer nicht in der Ausdehnung und natürlich nicht mit dem Erfolg getrieben, wie in den zuerst bezeichneten Anstalten. Sie sind Mitteldinge zwischen Gelehrtenschulen und Realschulen und haben 3 bis 5, gewöhnlich 4 Jahrescurse. Noch andere höhere Bürgerschulen sind mit Gymnasialanstalten so verbunden, daß sie die drei untersten Classen ganz mit denselben gemeinsam haben, während in den folgenden Classen die Gelehrtenschüler in den alten Sprachen, die Bürgerschüler in Realien und neuern Sprachen besonderen Unterricht erhalten. Die Vorstände sind Lehrer, welche als Theologen oder Philologen, in einigen auch solche, welche als Mathematiker oder in den Naturwissenschaften Universitätsstudien gemacht haben; die übrigen Lehrer sind gewöhnlich solche Volksschullehrer, welche noch einige Curse an der polytechnischen Schule gehört oder durch einen Aufenthalt in Frankreich sich in der französischen Sprache befestigt haben. Beim Eintritt in die unterste Classe der höheren Bürgerschule werden das zehnte Lebensjahr und dieselben Vorkenntnisse verlangt, welche zum Eintritt in die unterste Classe der Gelehrtenschule befähigen. Bei der dermalen noch statthabenden Verschiedenartigkeit dieser Schulen läßt sich ein durchgehender Lehrplan nicht geben. Die Reorganisation unseres Schulwesens, wie sie seit zehn Jahren sich vollzieht, hat diese Art von Schulen noch nicht vollständig in ihren Bereich gezogen. Nothwendig ist eine solche schon deshalb geworden, weil der Lateinunterricht an diesen Anstalten vielfach wie ein Taubenschlag angesehen wurde, in dem man nach Belieben ab- und zugeht, und weil die vielen Schüler, welche sich ganz vom Lateinischen dispensiren ließen, in der Regel ganz ungenügend beschäftigt waren. Im allgemeinen geht jetzt die Tendenz dahin, die kleineren Anstalten, wofern sie sich nicht gradezu auf die Ziele einer erweiterten Volksschule beschränken wollen, entweder nach dem Lehrplan der Realgymnasien oder nach einem seit 1870 erst provisorisch für vollständige, zu Entlassungsprüfungen für den einjährigen Militärdienst berechtigte höhere Bürgerschulen mit 6 Jahrescursen, jedoch mit Ausschluß des Lateinunterrichtes, bestehenden Lehrplane einzurichten. Höhere Bürgerschulen mit ersterem Typus bestehen in Schopfheim, Schwetzingen, Ueberlingen, Villingen, Buchen, Ettenheim, Mosbach, Sinsheim, Waldshut und in anderen kleineren Städten; mit letzterem dagegen in Karlsruhe, Constanz, Freiburg und Heidelberg. Im letztern Fall bereitet die Schule lediglich für den gewerblichen, kaufmännischen, industriellen Stand vor; im ersteren bietet sie außerdem noch die Möglichkeit, ihre Schüler

zum Uebertritt in ein wirkliches Realgymnasium, unter günstigen Umständen, d. h. bei entsprechender Nachhülfe, auch in ein Gymnasium vorzubereiten; außerdem kann eine solche Anstalt von allen denjenigen besucht werden, welche sich dem Actuariats-, Post- oder niederen Cameralfache, überhaupt einem Dienste widmen, für welchen einige Kenntnis des Lateinischen gefordert wird. Dagegen führt der für die vollständige berechtigte höhere Bürgerschule provisorisch entworfene Lehrplan folgende Stundeneintheilung auf:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Classe.
Religion	2	2	2	2	2	2	St.
Deutsch	6	5	4	4	4	4	„
Französisch	7	7	6	6	6	6	„
Englisch	—	—	3	3	4	4	„
Geographie	2	2	2	2	1	—	„
Geschichte	—	—	2	2	2	2	„
Arithmetik und Algebra	4	4	3	3	3	3	„
Geometrie	—	2	2	2	2	2	„
Darstellender Unterricht	—	—	—	—	2	2	„
Naturgeschichte	2	2	2	2	—	—	„
Chemie	—	—	—	—	2	2	„
Physik	—	—	—	2	2	2	„
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	„
Kalligraphie	3	2	2	1	—	—	„
Singen	2	2	2	2	2	2	„
Turnen	2	2	2	2	2	2	„
	32	32	34	35	36	35	Stunden.

Eigentliche Realgymnasien, ins Leben gerufen durch die landesherrliche Verordnung vom 25. Juli 1868, bestehen nur in Mannheim, wo die höhere Bürgerschule in ein solches verwandelt wurde, und in Karlsruhe, wo neben der höheren Bürgerschule eines errichtet wurde. Sie umfassen sechs Classen, von welchen die untersten (Sexta bis Quarta) einen einjährigen, die beiden folgenden (Tertia und Secunda) einen zweijährigen, die oberste (Prima) wieder einen einjährigen Curs haben. Der Lehrplan beruhend auf Ministerialverordnung vom 30. Juli 1868, weist folgende obligatorische Fächer und Stundenzahlen auf:

	VI.	V.	IV.	III b.	III a.	II b.	II a.	I. Cl.	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	St.
Deutsch	4	3	3	3	3	3	3	3	„
Lateinisch	8	7	6	5	5	3	3	3	„
Französisch	—	5	4	4	4	4	3	3	„
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	„
Geographie	2	2	2	2	—	—	—	1	„
Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	2	„
Rechnen	4	4	4	1	—	—	—	—	„
Geometrie	—	1	1	2	2	3	3	2	„
Arithmetik	—	—	—	3	3	3	3	3	„
Darstellender Unterricht	—	—	—	—	1	2	2	2	„
Naturgeschichte	2	2	2	—	—	—	—	—	„
Naturlehre	—	—	—	2	2	2	2	2	„
Chemie	—	—	—	—	2	2	2	2	„
Kalligraphie	2	2	2	—	—	—	—	—	„
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	„
Singen	2	2	2	2	2	2	2	2	„
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	„
	30	34	34	35	35	35	34	34	St.

Der Religionsunterricht, bei den Evangelischen geregelt durch oberkirchenräthlichen Erlaß vom 3. Juli 1866, wird da, wo der Vorstand ein Geistlicher ist, von diesem, sonst gewöhnlich von einem Pfarrer der Stadt, unter Umständen auch von einem Volksschullehrer, gegeben, und hält sich bei den kleinern Anstalten in den Grenzen des Volksschulunterrichtes; wo mehr als vier Classen bestehen, findet in der höheren ein Uebergang zum Lehrplan für Gymnasialanstalten statt. Bei der französischen und englischen Sprache geht die Richtung mehr auf das Sprechen und Schreiben, als auf Kenntnis der Literatur. In der deutschen Sprache werden besonders Geschäftsaufsätze betrieben, in den größern Anstalten wird eine eingehende Kenntnis der Geschichte der deutschen Literatur und Bekanntschaft, Verständnis und Genuß ausgezeichneter Producte der nationalen Literatur erstrebt. In Mathematik und Naturwissenschaften wird die Befähigung zum Eintritt in die polytechnische Schule erstrebt.

Der in den Lehrplan aufgenommene Unterricht in der lateinischen Sprache hat hier nur den Zweck, als logisches Bildungsmittel und als Grundlage für das Studium der neueren Sprachen zu dienen, auch wohl eine Anschauung vom römischen Leben und Geist zu gewähren. Die Lectüre der Schriftsteller geht in der Regel vermittelst eines chrestomathischen Auszuges vor sich. Bezüglich der Abiturientenprüfung, deren Bestehen zu unmittelbarem Eintritt in die polytechnische Schule berechtigt, bestehen ähnliche Bestimmungen wie bezüglich der Gymnasialanstalten.

Sowohl für die Realgymnasien als für die eigentlichen Gymnasien besteht die Bestimmung, daß der für die obligatorischen Hausaufgaben der Schüler erforderliche durchschnittliche tägliche Zeitaufwand in den drei unteren Classen das Maß von 1½ bis 2, in der vierten Classe von 2 bis 2½, in den oberen Classen von 2½ bis 3 Stunden nicht überschritten werden dürfe. In der Praxis dürfte — wenigstens an einzelnen Gymnasien und für die Mehrzahl der betreffenden Schüler — das genannte Zeitmaß bedeutend überschritten werden, weshalb man an mehr als einem Orte beständigen Klagen über Ueberanstrengung der Schüler begegnet — in charakteristischem Gegensatze zu den Motiven früher vorhandener Misstimmung.

Wer als wissenschaftlich gebildeter Lehrer an einem Gymnasium, Real-Gymnasium oder einer andern der hier besprochenen Anstalten angestellt werden will, muß laut der landesherrlichen Verordnung vom 8. Nov. 1873 mindestens 6 Semester auf einer Universität studirt und davon 4 Semester an einem Seminar Theil genommen haben. Solche junge Leute, welche die mathematisch-naturwissenschaftliche Prüfung allein bestehen wollen, können ihre akademische Studienzeit auf 4 Semester beschränken und die übrigen 2 Semester auf einer höheren technischen Lehranstalt zubringen. Es bestehen nämlich dreierlei Möglichkeiten der Staatsprüfung: erstens eine vollständige Prüfung in classischer Philologie; zweitens eine kleine philologische Prüfung in Verbindung mit einer besonderen Prüfung in je zweien der folgenden Fächer: Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte; drittens eine mathematisch-naturwissenschaftliche Prüfung. Um sich erhöhte Verwendbarkeit zu erwerben, kann ein Candidat auch mehreren Prüfungen sich unterziehen; zumal bestehen noch neben der einen oder andern Art der Hauptprüfungen facultative Unterprüfungen in Geschichte, Chemie, Mathematik, Naturgeschichte, Hebräisch, Lateinisch, Englisch, Französisch. Eine allgemeinverbindliche Prüfung umfaßt einen didaktischen Probevortrag, ein Collegium über Geschichte, Literatur, Philosophie, ein Examen über die Entwicklung der Pädagogik und der neuhochdeutschen Sprache. Die Prüfung wird abgenommen vom Oberschulrath unter Zuziehung einiger Professoren der Universität, des Polytechnikums und der Gelehrtenanstalten. Die Lehramtspraktikanten haben, nachdem sie dieselbe bestanden, mindestens ein Jahr als Volontäre an einer Anstalt sich zu üben. Auf Grund der Berichte des Directors entscheidet dann die Oberschulbehörde über die Anstellbarkeit des Praktikanten. Eine besondere Dienstprüfung dagegen, wie sie zwischen 1867 und 1873 bestanden hat, fällt jetzt weg. Im Jahr 1872 haben sie 5 Praktikanten, die theoretische Prüfung, welche bis dahin zwei Jahre vor der Dienstprüfung abgelegt werden mußte, haben im gleichen Jahre 9 Candidaten, alle für Philologie, bestanden.

An den sämmtlichen höheren Lehranstalten sollen in der Regel nur akademisch gebildete Lehrer, welche die Staatsprüfung abgelegt haben, verwendet werden. Sie sind entweder definitiv, mit Staatsdienerrechten, angestellt (Professoren), oder nicht definitiv (Lehramtspraktikanten). Ihre Stundendeputate gehen von 24 wöchentlichen Stunden abwärts, so daß mit dem Vorrücken in höhere Classen die Zahl sich mindert. Dabei ist festgesetzt, daß eine Classe höchstens 50 Schüler zählen darf. Die früher vielfach vorkommende Verbindung von philologischem und theologischem Studium ist jetzt zur Ausnahme geworden. Doch bestehen an einigen Anstalten kirchliche Pfründen (bei den Evangelischen „Diakonate" genannt), welche im Einverständnis mit den kirchlichen Behörden mit Theologen besetzt werden, womöglich mit solchen, welche auch die philologische Staatsprüfung abgelegt haben. Wenn die Pfründen nur ungenügend dotirt sind, werden sie nur provisorisch besetzt. Dies die s. g. geistlichen Lehrer, welche für den (katholischen) Religionsunterricht, zuweilen auch für andern Unterricht an untern Classen verwendet werden. Dagegen sind für den Unterricht im Schreiben und Singen, zuweilen auch für Turnen, endlich auch für Rechnen und Naturgeschichte in den untern Classen, gleichermaßen auch an den kleineren höheren Bürgerschulen für den Unterricht in den neueren Sprachen in untern Classen s. g. Reallehrer angestellt, d. h. Volksschullehrer, welche nach absolvirtem Seminar noch auf dem Polytechnicum oder in sonstiger Weise, etwa durch Aufenthalt im Auslande, weitere Studien gemacht und ihre Befähigung zu einem über den Elementarunterricht hinausreichenden Unterricht an erweiterten Volksschulen, höhern Töchterschulen und an den untern Classen der höheren Lehranstalten durch eine besondere Prüfung vor einer oberschulräthlichen Commission, die sich auf das Französische, Englische, auf Mathematik, Naturgeschichte und Physik erstreckt, nachgewiesen haben. Im Jahre 1872 hat sich nur ein Candidat zu dieser Prüfung gemeldet; das Jahr zuvor waren es 3, 1868 sogar 13, aber wieder 1867 nur 2. Soweit solche Reallehrer noch nicht definitiv angestellt sind, werden sie als Unterlehrer bezeichnet. Wo endlich die etatsmäßigen Anstaltslehrer für den gesammten Unterricht nicht ausreichen, kann der Unterricht im Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen auch den Lehrern andrer Anstalten als Nebenlehrern übertragen werden. So stehen also z. B. bezüglich des Religionsunterrichts vielfach die Ortsgeistlichen. An den 7 Gymnasien des Landes (Constanz, Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Mannheim, Rastatt, Wertheim) waren am 15. Dec. 1871 angestellt 72 Professoren mit Einschluß der Directoren dieser Anstalten, 5 Praktikanten, 3 geistliche Lehrer, 8 Reallehrer, 26 Nebenlehrer. Besucht wurden diese Anstalten damals von 1786 Schülern, worunter aber 1012 noch im schulpflichtigen Alter; in der obersten Classe befanden sich nur 99. An den 4 Progymnasien (Bruchsal, Donaueschingen, Offenburg, Tauberbischofsheim) waren angestellt 23 Professoren, einschließlich der Directoren, 1 Praktikant, 4 geistliche Lehrer, 1 Reallehrer, 2 Nebenlehrer; unterrichtet wurden darin 490 Schüler, darunter 285 im schulpflichtigen Alter. Als combinirte Anstalten sind zu betrachten zwei Progymnasien (Baden und Lahr) und drei Pädagogien (Lörrach, Pforzheim, Durlach); von diesen 5 Anstalten sind drei (Baden, Lörrach, Pforzheim) mit Realgymnasien, zwei (Lahr und Durlach) mit höheren Bürgerschulen verbunden. Daran waren 27 Professoren, 5 Praktikanten, 7 Reallehrer, 14 Nebenlehrer beschäftigt; 721 Schüler, darunter 653 im schulpflichtigen Alter besuchten diese Anstalten. An den beiden eigentlichen Realgymnasien arbeiteten 16 Professoren, 4 Praktikanten, 3 Reallehrer, 1 Unterlehrer und 8 Nebenlehrer; dabei waren diese Anstalten von 597 Schülern besucht, darunter $1/6$ Israeliten, $1/4$ Katholiken und $7/12$ Protestanten. In der untersten Classe befanden sich im ganzen 135, in der obersten Classe zusammen nur 7 Schüler, von welchen 6 auf Karlsruhe kommen. Dies erinnert an die allgemeine Klage der Realschulen, daß nur sehr wenige Eltern zu vermögen seien, ihre Kinder über das schulpflichtige Alter hinaus in der Schule zu belassen. Nur zu oft entnehmen die Eltern die Schüler, ohne Rücksicht auf die erworbenen Kenntnisse, der Schule, nur um sie baldmöglichst etwas „verdienen zu lassen." So kamen von den 2487 Schülern, welche im genannten Zeitmomente die 25 Bürger-

schulen des Landes füllten, auf den untersten Jahrgang 409, auf den sechsten nur 32 Schüler, die sich auf vier Anstalten vertheilten. Als Lehrer wirkten an diesen Schulen 43 Professoren, einschließlich der Directoren, 9 Praktikanten, 2 geistliche Lehrer, 32 Reallehrer, 16 Unterlehrer, 41 Nebenlehrer. Auf alle höhere Lehranstalten zusammen kamen 181 Professoren, 24 Praktikanten, 9 geistliche Lehrer, 53 Reallehrer, 17 Unterlehrer und 100 Nebenlehrer. Von den 6081 Schülern befanden sich in Gymnasialclassen 2873, in Realclassen 1029, in den übrigen Classen 2179 Schüler. Der Gehalt eines an einer Gelehrtenanstalt beschäftigten Unterlehrers beträgt dermalen durchschnittlich 500—600 fl., der eines Reallehrers 700—1600 fl., der eines Praktikanten 700—800 fl., der eines Professors 1000—2600 fl., der eines Directors 2200—3400 fl. Die etwa vorhandene Dienstwohnung wird in der Regel mit 10 Procent der Besoldung in Anschlag gebracht. Die Pension der mit Staatsdienereigenschaft angestellten Lehrer (Professoren und Directoren) berechnet sich der Art, daß zunächst von der Besoldung $\frac{1}{5}$ abgezogen und von dem Rest bei 1—10 Dienstjahren 70 Procent, für jedes weitere Dienstjahr 1 Procent weiter, bei 40 Dienstjahren also der ganze Rest als Pension bewilligt wird. Die mit Reallehrerrechten angestellten Lehrer erhalten von dem 10. Dienstjahre 40 Procent ihres Gehaltes, soweit er 1000 fl. nicht übersteigt, als Pension; für jedes weitere Dienstjahr steigt letztere um 2 Procent. Dagegen werden die Dienstjahre derjenigen Pensionäre, welche erst nach ihrem 25. Lebensjahre als Hauptlehrer angestellt wurden, schon von diesem Jahre oder wenigstens von ihrer ersten Verwendung als Schulgehülfen gerechnet. Die Pensionen der mit den Rechten eines Volksschulhauptlehrers angestellten Reallehrer richten sich nach dem Gesetze über den Elementarunterricht. Die mit Staatsdienereigenschaft angestellten Lehrer sind Mitglieder der Wittwenkasse für die Civil-Staatsdiener. Die Reallehrer sind Mitglieder der Schullehrer-Wittwen- und Waisenkasse, Lehrer, welche zugleich Geistliche sind, Mitglieder der Pfarrwittwenkasse.

IV. Andere Arten von Schulen. An die Realschulen schließen sich zunächst an die in allen gewerbtreibenden Städten des Großherzogthums bestehenden Gewerbeschulen, 43 an der Zahl. Ihre Einrichtung und Leitung ist durch die landesherrliche Verordnung vom 16. Juli 1868 geordnet. Sie haben den Zweck, jungen Leuten, die sich einem Handwerke oder einem Gewerbe widmen, welches keine höhere technische oder wissenschaftliche Bildung erfordert, und das sie praktisch zu lernen bereits begonnen haben, diejenigen Kenntnisse und graphischen Fertigkeiten beizubringen, die sie zum vollständigen Betriebe dieses Geschäfts geschickt machen. Der Unterricht umfaßt Arithmetik, Geometrie mit Einschluß des geometrischen Zeichnens, Fach- und Handzeichnen, industrielle Wirthschaftslehre mit Anleitung zur Buchführung, Uebungen im deutschen Aufsatz und im mündlichen Ausdruck, sowie nach Bedürfnis und Mitteln Modellirkunst, Naturkunde, besonders Erklärungen der wichtigsten Naturerscheinungen, ferner die für einzelne Handwerke und für landwirthschaftliche Gewerbe nützlichen Kenntnisse aus der Naturgeschichte, Chemie und Mechanik, angewendet auf die Gewerbe, mit Beschreibung, Construction und Berechnung einzelner Maschinen. Die Gewerbeschule nimmt alle jungen Leute auf, welche das 14. Lebensjahr zurückgelegt haben, bei einem Meister zur Erlernung eines Gewerbes in die Lehre getreten sind, oder in der nächsten Zeit in die Lehre zu treten beabsichtigen. Es können übrigens auch ältere Personen Aufnahme finden und Schüler anderer Anstalten nach zurückgelegtem 12. Lebensjahr zum Zeichnungsunterricht zugelassen werden. Als Vorkenntnisse werden nur diejenigen Kenntnisse verlangt, welche in der Volksschule erlangt werden. Ein Zwang für Lehrlinge zum Besuche der Schule besteht nur da, wo die Gemeinde durch ein auf Grund des §. 106 des Reichsgewerbegesetzes erlassenes Ortsstatut solchen ausgesprochen hat. Die Schüler werden in der Regel in drei, mindestens in zwei Classen getheilt. Jede Classe erhält wöchentlich wenigstens 6 Stunden Unterricht, wovon 2 auf den Sonntag fallen, die übrigen meist auf Abendstunden in der Woche. Für Bauhandwerker findet im Winter ein täglicher 1 bis $1\frac{1}{2}$ stündiger Unterricht statt. Der Zeichnungssaal ist auch außerhalb der Schulzeit zur Benutzung bereit zu stellen. Oeffentliche Prüfungen finden jähr-

lich im Frühjahr statt. Die Lehrer sind theils Künstler und lehrfähige Männer aus dem Gewerbestand selbst, welche als Nebenlehrer beigezogen werden, theils Lehrer an andern Schulen, besonders an den höhern Bürgerschulen, theils besondere Gewerbelehrer. Dies sind in der Regel Volksschulcandidaten, welche sich mit Unterstützung durch Staatsstipendien mittelst eines 3 bis 4jährigen Studiums auf der polytechnischen Schule für ihren Beruf vorgebildet haben. Im Jahr 1872 haben zwei die dafür angeordnete Prüfung bestanden. Am 15. Dec. 1871 waren 29 Gewerbelehrer mit durchschnittlich 1140 fl. Gehalt angestellt gewesen. Ordentliche Schüler zählten die 43 Anstalten des Landes 1501, Gäste 188, Schüler nur für Zeichnen und Modelliren 1685. Die Gewerbeschulen sind ähnlich wie die höheren Bürgerschulen zwischen dem Staat und der Gemeinde gemeinschaftliche Anstalten, insofern beide Theile zu denselben Beiträge leisten (das Staatsbudget für 1872 und 73 führt je 26,000 fl. auf) und die Staatskasse überdies die Pensionen der Lehrer übernimmt. Außerdem wird ein Schulgeld entrichtet, welches höchstens 20 Kreuzer im Monat betragen darf. Jede Gewerbeschule steht unter einem Gewerbeschulrath, welcher, unter dem Vorsitze des Bürgermeisters, aus dem Gewerbelehrer, drei vom Gemeinderath zu ernennenden Gewerbemännern der Stadt, einem technischen Beamten und dem Geistlichen zusammengesetzt ist.

Von denjenigen katholischen Mädchenschulen, welche in den Händen von Ordensschwestern sind, war schon im Abschnitte von den Volksschulen die Rede; indessen sind mit ihnen in der Regel noch Classen verbunden, welche über die Erfordernisse des Volksschulunterrichts hinausgehen. Einige von ihnen haben auch Pensionate. Diese Ordensschwestern bilden ihre künftigen Mitlehrerinnen selbst. Höhere Töchterschulen giebt es außer den gleichfalls schon als Volksschulen aufgezählten städtischen Unternehmungen noch in Mannheim, Eberbach, Mosbach, Schwetzingen und an anderen Orten. Außerdem existiren in fast allen größeren Städten noch Privatinstitute für Mädchen. Alle diese Anstalten werden von den Aufsichtsbehörden der Volksschule überwacht. Außer den gewöhnlichen Lehrgegenständen der Volksschule wird vorzüglich die französische Sprache, in vielen auch die englische betrieben. Geschichte, Geographie, Stilbildung, Geschichte der Literatur, hin und wieder auch Mythologie kommen als Lehrgegenstände vor. Musik und Tanz sind gewöhnlich besonderen Stunden vorbehalten, an denen nicht alle, sondern nur einige gegen besondere Bezahlung Theil nehmen. In den Städten besuchen die Töchter der gebildeteren Stände gewöhnlich noch nach der Confirmation 1 — 2 Jahre die höhere Töchterschule oder das Privatinstitut. An der Spitze der städtischen Anstalten dieser Art stehen Lehrer. Lehrerinnen werden an allen, in wachsender Anzahl besonders für den Unterricht in weiblichen Arbeiten und für Sprachen verwendet. Seit einer Reihe von Jahren finden am Sitze der Oberschulbehörde jährlich zwei Prüfungen für Mädchen statt, die sich über ihre Befähigung im Lehrfache ausweisen wollen. Im Jahr 1872 haben 72 Mädchen solche Prüfungen abgelegt. Für die Dauer wird etwas der Prüfungsordnung des Ministers Falk vom 24. April 1874 analoges unumgänglich werden.

Die Erziehung der Schule genügt nicht für die mangelhaft Organisirten, für die Verwaisten, für die Verwahrlosten. Es existiren daher auch in Baden Taubstummen- und Blindeninstitute, Waisenhäuser, Rettungsanstalten, Erziehungshäuser, theils vom Staat, theils von den Kreisverbänden, theils von Privaten gegründet. So hat der Kreis Mannheim sein Kreiserziehungshaus in Ladenburg; der Kreis Constanz erfreut sich des großen Kreiswaisenhauses Hegne, während andere Kreise, wie z. B. Villingen und Waldshut das hergebrachte System der Unterbringung der Waisen in Familien durchführen. Die Verpflegung der Waisen geschieht nämlich nach altbadischer Einrichtung durch Accord mit redlichen, verständigen Familien auf Antrag des Waisenrichters. Oeffentliche Absteigerung ist verboten. Unter den Privatanstalten ist besonders zu erwähnen das Stulzische Waisenhaus im Kloster Lichtenthal bei Baden. Dasselbe ist vom Großherzog Leopold aus dem Vermächtnis von 200,000 Franken gestiftet worden, welches der den 17. Nov. 1832 zu Hières im südlichen Frankreich gestorbene, aus

Kippenheim gebürtige Georg Stulz von Ortenberg zur Disposition gestellt hatte. Es nimmt vater- und mutterlose Waisen aller Confessionen auf. Die katholischen besuchen die Ortsschule, die evangelischen haben einen eigenen Lehrer. Die bedeutenderen Städte des Landes haben aus eigenen Mitteln Waisenhäuser gegründet. Diese sind verschieden eingerichtet, haben aber alle das Gemeinsame, daß die Kinder den Unterricht in der Ortsschule und nur die Erziehung im Hause haben.

Für Rettung sittlich verwahrloster Kinder besteht im Lande ein Verein, welcher von der Regierung unterstützt, einen halbofficiellen Charakter trägt und 1869 seinen 17., drei Jahre darauf seinen 18. Rechenschaftsbericht veröffentlicht hat. Er wurde im Jahre 1833 hauptsächlich durch Herrn von Wessenberg angeregt und begann seine Wirksamkeit mit dem Jahre 1836. Kinder, welche bereits sittlich verwahrlost sind oder in Gefahr stehen, es zu werden, zu erziehen und zu bilden ist seine Absicht. Er hat zuerst solche Kinder bei braven Familien untergebracht; aber schon am 3. December 1837 hat er mit 10 Kindern ein eigenes Rettungshaus in Durlach eröffnet. Es war für 30 Kinder bestimmt, mußte aber schon im Jahre 1847 zur Aufnahme von 50 Kindern erweitert werden. Am 28. October 1843 wurde, besonders durch Unterstützung der fürstlich Fürstenbergischen Familie ein zweites Rettungshaus zu Mariahof im Seekreis errichtet, das gleichfalls im Anfang auf 30 Kinder berechnet, bald auf 50 erweitert werden mußte. Eine Zweiganstalt in Büggingen ist bald wieder eingegangen. Während diese Häuser nur Knaben aufnehmen, ist es durch eine Stiftung des Freiherrn von Wessenberg seitdem möglich geworden, auch für Mädchen ein Rettungshaus in Constanz einzurichten. Die Kinder dieser Häuser besuchen die Ortsschule nicht, sondern haben ihren besonderen Unterricht, unterstehen aber der Aufsicht der Schulbehörden. Es wird für sie alle Jahre eine Collecte erhoben. Der Verein ist ein confessionell gemischter. Allein die Kinder sind so getrennt, daß alle evangelischen Knaben nach Durlach, alle katholischen nach Mariahof kommen. Am 1. Januar 1872 hatte der Verein ein Stiftungsvermögen von 22,417 Gulden und ein reines Vermögen von 66,764 Gulden. Zur selben Zeit befanden sich unter der Fürsorge des Vereins 97 Kinder, davon 15 in Durlach, 30 in Hüfingen (Mariahof), ein Knabe in Buggingen, 18 in der Lehre befindliche Knaben und 33 Mädchen in Constanz. Im Jahr 1871 waren 10 Knaben in die Lehre gebracht, 8 Lehrlinge aus der Fürsorge des Vereins entlassen, 2 Mädchen im Dienst untergebracht worden; 6 Knaben waren als unverbesserlich, 2 mit zweifelhaftem Erfolg entlassen worden. — Neben diesem halbofficiellen Verein bestehen noch allerlei durch Private oder Privatvereine begründete Rettungshäuser, z. B. in Weinheim, in Käferthal bei Mannheim, das Harthaus bei Karlsruhe, das Schwarzwälder-Rettungshaus in Hornberg; sie sind alle confessionell und größtentheils von religiösen Gemeinschaften unterhalten. Auch das s. g. Astorhaus bei Walldorf, eine Stiftung wie die Stulzische Anstalt, umfaßt u. a. auch eine Erziehungsanstalt für arme und verwahrloste Kinder der genannten Gemeinde.

Dagegen sind vom Staate unterhaltene Anstalten die Blindenanstalt zu Ilvesheim (früher zu Freiburg) und die Taubstummenanstalt zu Meersburg. An jener waren am 15. Dec. 1871 4, an dieser 11 Lehrer thätig; an jener wurden 38, an dieser 100 Personen, meist in schulpflichtigem Alter, unterrichtet. Die Leitung beider Anstalten wurde 1863 dem Oberschulrathe übertragen; ein gemeinschaftliches Statut erschien unterm 5. Jan. 1869. Die Meersburger Anstalt ist schon seit Jahren so überfüllt, daß die Errichtung einer zweiten Landesanstalt nöthig wird.

Wir schließen mit einigen statistischen Notizen. Lehr- und Erziehungsanstalten von Privaten und Corporationen, welche ihren Zöglingen den Schulunterricht in der Anstalt selbst ertheilen lassen, also keine bloßen Verpflegungs- und Erziehungsanstalten repräsentiren, gab es nach dem Stand vom 15. Dec. 1871 im ganzen 126 mit 133 Anstaltslehrern, 274 Anstaltslehrerinnen und über 300 Nebenlehrern. Besucht wurden diese Anstalten von 2046 Knaben und 6865 Mädchen im schulpflichtigen Alter, ferner von 121 Knaben, 136 Mädchen unter, von 371 Knaben, 1347 Mädchen über diesem

Alter. Nach ihren Zwecken und Lehrzielen theilen sich diese Anstalten in 1.) Vorschulen, die nur bis zum 9. oder 10. Jahr unterrichten, 2.) Privatvolksschulen, worunter namentlich die von Fabrikbesitzern unterhaltenen Fabrikschulen (wofür die Normen durch die seit 10. Nov. 1871 in Baden geltende Deutsche Gewerbeordnung vom 21. Juni 1869 festgestellt sind) und eine Reihe von Elementarschulen für Mädchen, welche in den betreffenden Gemeinden an die Stelle der öffentlichen Volksschulen treten, zu erwähnen sind, 3.) Knaben- und Mädcheninstitute, welche ihren Zöglingen eine den Elementarunterricht übersteigende Bildung ertheilen wollen (ihrer gab es Ende 1871 im ganzen 31 gemischte, 10 katholische), 4.) Waisenhäuser und Rettungsanstalten, sofern sie ihren Zöglingen zugleich den Schulunterricht ertheilen, (eine gemischte Anstalt für Mädchen, 9 evangelische Anstalten, darunter 8 für beide Geschlechter, 8 katholische Anstalten, darunter 2 für Knaben, 3 für Mädchen, 3 für beide Geschlechter) 5.) Fachschulen: dahin gehören außer einigen Zeichnungsschulen, Hauswirthschaftsschulen, weiblichen Arbeitsschulen und Handelsschulen vornehmlich das Seminar für Armenlehrer in Beuggen, das für Lehrerinnen in Heidelberg (von Erhardt, seit 1864 haben 58 hier gebildete Mädchen ihre Prüfung vor der oberschulräthlichen Commission in Karlsruhe mit gutem Erfolge bestanden); das für Kinderpflegerinnen in Nonnenweier (gestiftet von der verstorbenen Frau Dr. Jolberg). Kleinkinderpflegen existirten am 19. Dec. 1871 in Baden 191, darunter 114 evangelische und 61 gemischte, mit 231 Lehrerinnen und 12,993 Kindern. Neuerdings sind in einzelnen Städten, wie Karlsruhe und Heidelberg, eigentliche Kindergärten nach Fröbel'scher Methode errichtet worden.

Dr. Heinrich Holtzmann.

Die Unterzeichnete bezieht sich hinsichtlich der in dem obigen Artikel berührten Fragen über das Verhältnis zwischen Kirche und Schule und namentlich über den Religionsunterricht auf die betreffenden theoretischen Artikel der Pädagogischen Encyklopädie. D. Red.

Bahrdt. — Literatur. Hieher gehört vor allem B.'s freche Selbstbiographie: Dr. C. F. Bahrdts Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale. Von ihm selbst geschrieben. 4 Thle. Frankfurt a. M. 1790 und 1791. Sie ist zwar im Thatsächlichen nicht ganz zuverläßig, aber für die Kenntnis seines Charakters wichtig und als Beitrag zur Culturgeschichte des vorigen Jahrhunderts höchst bedeutend. Dazu: Geschichte und Tagebuch meines Gefängnisses, nebst geheimen Urkunden und Aufschlüssen über deutsche Union von Dr. C. F. Bahrdt. Frankfurt a. M. 1790; Volland, Beiträge und Erläuterungen zu Herrn Dr. C. F. Bahrdts Lebensbeschreibung, die er selbst verfertiget. Jena 1791; (Laukhard), Beiträge und Berichtigungen zu Herrn Dr. C. F. Bahrdts Lebensbeschreibung; in Briefen eines Pfälzers; o. O. 1791. Der Verfasser der letztgenannten Schrift hatte Gelegenheit, B's. Treiben in Gießen und dann die Heidesheimer Wirthschaft aus eigener Anschauung kennen zu lernen; und wenn er Bahrdt selbst an Gemeinheit vielleicht noch übertrifft, so hat er doch auch die Ehrlichkeit in der Darstellung der Thatsachen vor ihm voraus, deren von Bahrdt selbst oft absichtlich entstellten Zusammenhang er meist ganz richtig erkennt, so daß Laukhard eine wichtige Quelle für B's. Lebensgeschichte darbietet. — Schon vor der Selbstbiographie erschien: Pott: Leben, Meinungen und Schicksale Dr. Bahrdts. I. Theil. Leipzig 1790. Außerdem ist zu vergleichen: Schlichtegrolls Nekrolog. 1792. I. S. 119—255; Strieder, hessische Gelehrten- und Schriftstellergeschichte. I S. 222—258 und v. Gehren in Ersch und Grubers allgem. Encykl. VII. S. 126—130; Schlosser, Gesch. d. 18. Jahrhunderts. 2. Bd. 3te Aufl. S. 134—142; Gervinus, Gesch. d. poet. Nationalliteratur der Deutschen. V. 2te Aufl. S. 263 ff; ganz besonders aber G. Frank, „Dr. C. F. Bahrdt, ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Aufklärung" in Raumers hist. Taschenbuch. 1866, S. 203—370, wo auch S. 346 ff. die Literatur vollständig aufgeführt ist. Auf Bahrdts pädagogisches Treiben bezieht sich J. Leyser, C. F. Bahrdt, der Zeitgenosse Pestolozzi's, sein Verhältnis zum Philanthropinismus und zur neueren Pädagogik. Neustadt a. d. H. 1867. 2. Aufl. 1870.

Carl Friedrich Bahrdt, der Hauptrepräsentant der frivolen und einseitig zer-

störenden Aufklärerei, wie sie gegen Ende des vorigen Jahrhunderts auch in Deutschland Boden gewann, und gegen dessen roh verwässernde und verfälschende Paraphrase bekanntlich Goethe den ehrwürdigen, einfachen Ernst, den Schwung und die Tiefe des neutestamentlichen Wortes in Schutz nehmen mußte, war am 25. August 1741 zu Bischofswerda in der Lausitz geboren, als Sohn des im Jahr 1775 als Professor der Theologie und Superintendent zu Leipzig verstorbenen Joh. Fried. Bahrdt. Nach einer ziemlich mangelhaften Bildung durch verschiedene Hauslehrer wurde er zuerst der Nikolaischule zu Leipzig übergeben, dann auf die Schulpforte gethan, von wo er übrigens nach zwei Jahren wegen seiner unregelmäßigen Aufführungen weggewiesen werden mußte. Auch aus Leipzig, wo er seit 1762 als Katechet und dann als außerordentlicher Professor angestellt war, vertrieb ihn 1766 der Skandal, welchen seine geschlechtliche Ausschweifung hervorgerufen: er erhielt durch Klotz in Halle einen Ruf als ordentlicher, aber unbesoldeter Professor der Philosophie an der Universität Erfurt, um deren vollständige Wiederherstellung damals der Kurfürst von Mainz, Emmerich Joseph, sich bemühte. In kurzer Zeit hatte er es auch hier durch seinen Leichtsinn, sein wüstes Leben und seine Lust an Skandal und Hetzereien so weit gebracht, daß er es als ein doppeltes Glück zu begrüßen hatte, als er, wahrscheinlich nicht ohne Einfluß der mit Friedrich dem Großen befreundeten geistreichen Landgräfin Caroline von Hessen, auf Anregung des Geheimraths Hesse und durch Vermittlung des Professors Bechtold in Gießen zur vierten theologischen Professur und der Nachmittagsprediger-stelle nach Gießen berufen wurde. Von Ernesti und Semler hatte man sich die Versicherung geben lassen, daß B.'s längst zum Gegenstande öffentlicher Erörterungen gewordene Heterodoxien nicht so schlimm seien; und so erklärte B. auf eine Anfrage Bechtolds am 1. November 1770 seine Bereitwilligkeit, dem Rufe zu folgen. Am 18. Februar 1771 erhielt er die Vocation wirklich; im Mai desselben Jahres hielt er in Gießen seine Antrittsrede, und im Juni hat er bereits die Zänkereien mit den neuen Collegen angefangen, die bis zu seinem Abzuge von Gießen kein Ende nahmen. Von seinen Gönnern anfangs geschützt, wurden ihm von F. K. v. Moser seit 1772 die Zügel straffer angezogen, und schon drohten die gesammelten Ungewitter über ihm sich zu entladen, als die infolge einer Empfehlung von Basedow an ihn gerichtete Aufforderung des Herrn von Salis, gegen einen jährlichen Gehalt von 2000 fl. die Leitung eines Philanthropins zu Marschlins*) in Graubündten zu übernehmen, ihm die sehr willkommene Gelegenheit bot, sich im Mai 1775 noch mit leidlichem Anstand davon zu machen. Der alte ehrenfeste orthodoxe Haudegen Benner schrieb damals in das Decanatsbuch der theologischen Facultät: „Hoc mense divina nos clementia a Bahrdtio liberavit. — — Abiit interea Bahrdtius, excessit, evasit, erupit: virulenta semina et dedecoris haud parum reliquit.“ Auch in Marschlins zerfiel er bald mit seinem Patron und folgte im Juli des folgenden Jahres schon dem Rufe des Grafen von Leiningen-Dachsburg an die Generalsuperintendenten- und erste Predigerstelle zu Dürkheim an der Hardt. Hier wurde ihm dann das leer stehende gräfliche Schloß zu Heidesheim zur Begründung eines Philanthropins eingeräumt, das in der That im Mai 1777 eingeweiht werden konnte, aber nur kurze Zeit bestand. Schon hatten nämlich der Leichtsinn, die Nachläßigkeit und die Thorheiten des Begründers die ökonomischen Verhältnisse der Anstalt so zerrüttet, daß er zu ihrer Wiederherstellung in eigener Person in Holland und England zahlungsfähige Zöglinge anwarb, als der von ihm beleidigte Weihbischof von Worms (v. Scheben), zugleich Büchercommissarius des Kaisers in Frankfurt, ihn durch den Reichsfiscal beim Reichshofrath verklagen ließ, „weil er eine Lehre verkündige, welche mit den Lehrsätzen keiner der drei im Reiche gesetzlich bestehenden Confessionen übereinstimme.“ Ohne Vorladung, ohne förmlichen Proceß, ohne den Landesherrn des Beklagten, ohne das Corpus Evangelicorum zu fragen, erklärte der Reichshofrath B. des Zweifels an der Dreieinigkeit u. s. w. schul-

*) Anm. So, nicht Marschlinz, schreibt Bahrdt selbst und ist zu schreiben.

dig, entsetzte ihn seiner Aemter und legte ihm auf, seine Irrthümer zu widerrufen, oder das Reich zu räumen (Schlosser a. a. O.). Gerade das Unerhörte dieser Procedur verschaffte ihm, der seine Rolle bereits ausgespielt zu haben schien, wieder neue Theilnahme und namentlich den Schutz der preußischen Regierung. Er ließ sich in Halle nieder, wo er auch Vorlesungen außerhalb des theologischen Gebietes halten durfte, und er würde ein sehr anständiges Auskommen gehabt haben, wenn ihn nicht sein leichtsinniger Speculationsgeist wieder verleitet hätte, sich bei Halle einen Weinberg mit einigen Ländereien zu kaufen und darauf eine ziemlich unsaubere Haus- und Gastwirthschaft anzulegen. Auch konnte er, als 1788 das bekannte Wöllner'sche Religionsedict erschien, seine giftige Feder nicht mäßigen, und mußte mit dreißig Wochen langer Untersuchungshaft in Halle und dann mit einjähriger Festungsstrafe (1789—1790) in Magdeburg dafür büßen. Als dann B., wie er selbst sagt, „mit eiserner Stirn" auf den Leibarzt Zimmermann losgieng, welcher ihn als „den allerlautesten Aufklärungsdragoner" angegriffen hatte, wurde ihm von Kotzebue durch das über alle Begriffe gemeine Pasquill „Dr. Bahrdt mit der eisernen Stirn" (1790) dieser Ehrenname zum bleibenden Gedächtnis aufgeprägt. Von seiner braven Frau, die unter dem wüsten Leben ihres Gatten unendlich zu leiden hatte, getrennt, starb er plötzlich am 23. April 1792.

Bahrdt war ein Mann von ausgezeichnetem Talent und nicht gewöhnlichen Kenntnissen, namentlich besaß er in hohem Grade die Gabe der schriftlichen und mündlichen Darstellung und den allerdings zweifelhaften Vorzug einer ungemeinen literarischen Rührigkeit: am Schlusse seiner Selbstbiographie führt er 126 von ihm verfaßte Schriften auf; dabei aber war er eine gesinnungslose, durch und durch gemeine Natur, sinnlich, frivol, streit- und skandalsüchtig, schadenfroh, ohne ein höheres Streben, als das nach sinnlichem Wohlleben und materiellem Verdienst, freilich nur, um diesen sofort in sinnlichem Genuß wieder zu vergeuden: aus seinem ganzen Thun und Treiben leuchtet, wie einmal v. Moser sehr treffend sagt, „die Petulanz eines gelehrten bon vivant" hindurch. Seine Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik besteht darin, daß er einerseits zeigt, wie dringend das Bedürfnis nach Verbesserung des Erziehungswesens und wie stark der pädagogische Enthusiasmus gewesen sein muß, wenn er gegenüber solchen Vertretern der Reform nicht sofort erkaltete, und daß er andererseits doch durch die thörichte Uebertreibung seiner philanthropinischen Verheißungen und durch die vollendete Liederlichkeit seiner wirklichen Leistungen die pädagogischen Chimären der Philanthropie gründlich in Miscredit gebracht und es den Einsichtigeren und Besonneneren erleichtert hat, das Gute an den Reformen der Erziehung von ihren Verkehrtheiten zu scheiden. Was bei Basedow (s. d. Art.) enthusiastischer Schwindel gewesen war, wurde bei Bahrdt zu überlegter Schwindelei, und die harmlose Marktschreierei, womit für das Dessauer Philanthropin geworben worden war, artete in Heidesheim zur bewußten Prellerei aus. Für Bahrdt war seine philanthropinische Thätigkeit zu Marschlins und zu Heidesheim nichts, als ein Geschäft, wie denn auch der allezeit fertige Schreiber gerade nur so lange, als dieses Geschäft gieng, in Pädagogik „machte". Im Jahre 1775 erschien zu Frankfurt a. M. sein „Philanthropinischer Erziehungsplan, oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins", im folgenden Jahr die „Erste Nachricht an das Publicum von Errichtung des Leiningischen Erziehungshauses oder dem wirklichen dritten Philanthropin (hier wird also das Basedow'sche doch wieder mitgezählt) auf dem Hochgräflichen Schlosse zu Heidesheim im oberrheinischen Kreis"; 1777 folgte die zweite Nachricht, und in demselben Jahre wurden diese drei Schriften in Frankenthal noch einmal zusammen herausgegeben, so jedoch, daß der „Philanthropinische Erziehungsplan" den Heidesheimer Verhältnissen angepaßt war. Die in der eigenen Druckerei des Philanthropins gedruckten beiden Zeitschriften „Literarisches Correspondenz- und Intelligenzblatt, Heidesheim 1776" und „Pädagogisches Wochenblatt, Heidesheim 1778" überlebten den ersten Jahrgang nicht. Wir lassen nun die Inhaltsangabe des „Philanthropinischen Erziehungsplans", der wenigen Lesern zu Gebot sein dürfte, und einige charakteristische Stellen daraus nach der vor uns liegenden

Frankenthaler Ausgabe folgen: I. Rede von den Eigenheiten eines Philanthropins und dem ersten Grundsatze einer philanthropinischen Erziehung. Dieser Hauptgrundsatz ist nach S. 14: „Seid heitere, fröhliche Menschen!" II. Von der Körperervollkommnung, S. 33: „Wir schmeicheln uns mit der Hoffnung, daß man mit der Zeit aus Philanthropinen ein ganz vergnügtes Menschengeschlecht wird aufsteigen sehen, und daß man in kurzem schon, wenn man einen recht gesunden Mann wird schildern wollen, sprichwortsweise sagen wird: Er ist so gesund wie ein Philanthropinist." III. Bildung der Sitten. IV. Vom philanthropinischen Unterricht in seinem ganzen Umfange. Hier wird denn abgehandelt, was alles im Philanthropin gelernt werden kann, von der Philosophie und der Theorie der schönen Wissenschaften bis zur „doppelten Buchhaltung für Kaufleute", zur Haushaltungskunst und zur Reitschule, die übrigens erst veranstaltet werden soll, „sobald das Publicum dasjenige Vertrauen zu uns bekommt, welches zum größeren Anwachs unserer Zöglinge nöthig ist. Denn mit diesem Anwachs vermehrt sich auch unser Vermögen zu einem größeren Aufwande." V. Von der Sokratischen Lehrart. VI. Von der Veredlung der Seele durch Tugend. VII. Philanthropinisches Gesetzbuch. 1. cap. Vom Fürsorger. 2. c. Vom Director. 3. c. Vom Inspector und seinen Adjutanten. 4. c. Von den Lehrern. 5. c. Von dem Verhalten der Schüler. 6. c. Gesetze, welche entscheiden, wie ein Jüngling zur höchsten Stufe des Verdienstes steigen kann. S. 177 f.: „Wer auf der Tafel des Fleißes sich zu hundert Puncten oder Strichen emporgeschwungen hat, erhält den Orden des Fleißes (l'ordre pour l'application), welcher ihm dreierlei Vortheile gewährt. Er bekommt erstens das Ordenszeichen selbst, welches in einer silbernen Pflugschaar an einer schwarzen seidenen Schleife besteht, die an der Brust getragen wird. Zweitens wird seine Promotion in mehreren öffentlichen Blättern bekannt gemacht. Drittens wird ihm sein Monatsgeld um die Hälfte erhöht." — S. 180 f.: „Wann sich ein Schüler der Zahl der Puncte, die zum Orden der Tugend (l'ordre pour la vertu, ein goldenes Kreuz an einer weißen seidenen Schleife, s. S. 178) erfordert werden („alle guten Handlungen" nämlich werden mit einem Punct belohnt), so nähert, daß er über 40 kommt, und er hat noch irgend einen herrschenden Fehler an sich, so wird ihm alle Sonntage nach dem Senat von dem, welcher der Zahl nach ihm der nächste ist, mit brüderlich sanfter Stimme zugerufen: „Mein Bruder, ringe nach dem Siege über diesen Fehler!" — — „Schüler, die drei Jahre im Philanthropin waren, und bei ihrem Abschiede bis auf 40 Puncte gekommen sind, erhalten das Ordenszeichen und die Publication." VIII. Von Strafen. Ein besonders interessanter Abschnitt, weil er zeigt, zu welchen Verrücktheiten die Philanthropisten von ihrer Einbildung, die Strafen in der Erziehung entbehren zu können, hingeführt wurden. S. 184 ff. „Die Fidel. Es ist dieses ein Holz, welches Kopf und Hände einschließt, ohne zu beschädigen. Das Karrenfahren: der Knabe muß bei schweren Verbrechen und vornehmlich Insultationen und Mishandlungen anderer, einen ordentlichen hölzernen Schubkarren von einem Thore des Schlosses zum andern auf und abfahren. Dies ist eine Art von Schimpf, und dabei so äußerst eckelhaft und in so hohem Grade ermüdend, daß sich unsere Zöglinge mehr dafür fürchten, als für Schlägen. — — Der Schreier. Bei harten Vergehungen wird vom Senat ein Waisenknabe bestellt, der drei oder mehrere Tage hinter einander früh, Mittag und Abend wenn alle im Speisesaal versammelt sind, das Verbrechen und den Namen des Verbrechers laut ausrufen und mit einem dreimaligen „Pfui!" sein Geschrei beschließen muß. — Und mich deucht, fühlbarer kann man es einem jungen Menschen nicht machen, daß das Laster erniedrige." IX. Belohnungen. X. Gericht. Senat. S. 208 sind folgende Verdicte zu lesen: „N. N. wird von 21 Stimmen für sehr empfindlich erklärt. N. N. hat Ursache, nach dem Urtheil von Dreißigen, sich das Kindische und Läppische in seinen Sitten abzugewöhnen. N. N. soll nach dem Wunsche aller sich fleißiger waschen und von der Salopperei sich mehr zu entfernen suchen" u. s. w. XI. Von allen Arten philanthropinischer Spiele. XII. Vom philanthropinischen Gottesdienst. S. 265: „An der Morgenseite des Schlosses steigt ein hoher Berg in verschiedenen

Terrassen majestätisch empor, bis er sich in die Wolken verliert. Auf diesen Terrassen haben wir vier Tempel gestiftet: einen Tempel der Geschichtshelden, einen Tempel der Weisheit, einen Tempel der Tugend und einen Christustempel. Die ersten drei bestehen aus hohen, schattigen Lauben, welche amphitheatralisch angelegt sind. Inwendig herum sind doppelte Reihen von Rasenbänken, davon die innerste niedriger als die äußerste ist. Hingegen der Christustempel ist von Holzwerk, auch amphitheatralisch, auswendig grün und inwendig weiß angestrichen. Zwei große Flügel öffnen die breite Vorderseite. Inwendig in der Tiefe des Tempels steht mit goldenen Buchstaben: Jesus Christus!!!" — — Diesem hohlen, eitlen, noch dazu lügnerischen Bombast der Ankündigung, der mit pharisäischer Gleißnerei allem christlichen Ernste sowohl wie der christlichen Demuth geradezu Hohn sprach, war denn auch die Ausführung angemessen. Das gepriesene Philanthropin zu Heidesheim artete vielfach in eine wüste Gastwirthschaft oder gar in noch Schlimmeres aus und „versunken und vergessen!" das ist der Fluch, welchen die richtende Geschichte nach wenigen Jahren an ihm vollzogen hat. Mancher neue „Kindergärtner" aber, der auch sein Haus auf den Sand zu bauen gedenkt, statt auf den Felsengrund, außer welchem niemand einen andern legen kann, mag sich daran spiegeln! **Gustav Baur.**

Basedow. Literatur: Schlözers Staatsanzeiger II., S. 482 ff. (von Basedow selbst); Schlichtegrolls Nekrolog vom Jahr 1790; Rathmann, Beiträge zur Lebensgeschichte Basedows aus seinen Schriften und andern echten Quellen. Magdeburg 1791; Meier, Leben, Charakter und Schriften Basedows unparteiisch (?) beurtheilt. 2 Theile. Hamburg 1791 f. („ein schlechtes, sehr vorsichtig zu gebrauchendes Buch" Gervinus); der von Tennemann u. A. H. Niemeyer verfaßte Artikel „Basedow" in Ersch u. Grubers Encyklopädie, 8. Thl., sowie Niemeyer, Grundsätze der Erz. u. d. Unt., III, S. 349 ff.; Lexikon der hamburgischen Schriftsteller, I. Hamburg 1851, S. 146—164, wo die übliche Chronologie von Basedows Bildungsgeschichte manche urkundliche Berichtigung erfährt, auch seine 101 Schriften am vollständigsten verzeichnet sind; Allgemeine deutsche Biographie, II. Leipzig 1875, S. 113—124; der Aufsatz ist von Max Müller in Oxford, dem Urenkel Basedows. — Außerdem vergleiche man: Schlosser, Gesch. d. 18. Jahrh., III, 2. u. IV, 3. Aufl. S. 121 ff.; Gervinus, Gesch. d. poet. Nationalliteratur d. Deutschen, V, 2. Aufl. S. 337 ff.; Hillebrand, die deutsche Nationalliteratur, I. S. 256 ff.; K. v. Raumer, Gesch. d. Pädagogik, II, 2. Aufl. S. 260—309; Baur, Grundzüge der Erziehungslehre, 2. Aufl. S. 71 ff. — Eine treffliche Schilderung der barocken Persönlichkeit des Mannes giebt Goethe im 14. Buch von „Dichtung und Wahrheit." — Johannes Bernhard Basedow war am 11. Sept. 1723 zu Hamburg als der Sohn eines Perückenmachers geboren. Der nachtheilige Einfluß der überstrengen Zucht eines rohen Vaters konnte durch eine „bis zum Wahnsinn melancholische Mutter" nicht gemildert werden. So verlebte Basedow, einer stetigen, Milde mit Strenge paarenden Zucht entbehrend, eine unordentliche, wüste und düstere Kindheit und Jugend. Schon als Knabe trieb ihn die Härte des Vaters aus dem elterlichen Hause in die Dienste eines holsteinischen Landphysikus, und als er, nach Hamburg zurückgekehrt, zuerst die Gelehrtenschule des dortigen Johanneums, dann von 1743 (nach gewöhnlicher Annahme 1741) an das akademische Gymnasium besuchte, empfieng zwar sein lebhafter Geist namentlich durch Reimarus, den Wolfenbütteler Fragmentisten, mannigfache Anregung; zu einem planmäßigen, ausdauernden Studiren aber und damit zu einem geordneten und sicheren Wissen brachte er es nie, wie ihn denn hieran auch die traurige Nothwendigkeit schon hinderte, durch Anfertigung von Gelegenheitsgedichten und durch überhäuften Privatunterricht selbst für seinen Unterhalt zu sorgen. In derselben Weise trieb er es fort, als ihm die nothdürftige Unterstützung einiger Gönner es möglich machte, von 1746—1748 (nach der gewöhnlichen Annahme von 1744—1746) in Leipzig zu studiren. Dort besuchte er mit Interesse die philosophischen und theologischen Vorlesungen von Crusius, studirte aber sonst nur

auf seiner Stube und wurde in das Interesse des Widerstreites der Crusius'schen und Wolf'schen Philosophie tief hineingezogen. In die Zahl der Candidaten des Hamburger Ministeriums trat er nach seiner Rückkehr von der Universität nicht ein. Aber schon 1749 wurde er Hofmeister bei einem Herrn von Qualen in Schleswig und kam so wenigstens in ein äußerlich geordnetes Leben und aus dem steten Wechsel von Erwerben und Vergeuden heraus. Hier schrieb er denn auch bereits seine Dissertation: De inusitata et optima honestioris juventutis erudiendae methodo. Kilonii 1752, welche eine Vorbedeutung war für die vorzugsweise dem pädagogischen Gebiete sich zuwendende spätere Richtung seines Geistes; für die darin aufgestellte Theorie hatte er an seinem Zöglinge, zur Zufriedenheit des Vaters, die Experimente gemacht. Durch die Vermittlung des Herrn von Qualen erhielt B. 1753 das Lehramt der Moral und der schönen Künste, späterhin auch das der Theologie auf der Ritterakademie zu Soroe (sprich: Sorö); aber die in seiner Schrift: „Praktische Philosophie für alle Stände, Kopenhagen 1758," wie in seinen Vorlesungen, vorgetragenen heterodoxen Ansichten bewirkten (1761) seine Versetzung an das Gymnasium zu Altona, wo er nun hinlänglich Muße fand, seine philosophischen und theologischen literarischen Pläne nach und nach zu verwirklichen. In einem Jahre (1764) erschien seine „Philalethia. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft, bis in die Grenzen der glaubwürdigen Offenbarung dem denkenden Publico eröffnet von J. B. B**", sein „Grundriß der Religion, welche durch Nachdenken und Bibelforschen erkannt wird", und sein „Methodischer Unterricht in der überzeugenden Erkenntnis der biblischen Religion"; im folgenden Jahre kam sein „Theoretisches System der gesunden Vernunft, ein akademisches Lehrbuch", hinzu. Die heftige Polemik, womit die Theologen, den Senior Götze in Hamburg an ihrer Spitze, diesen Schriften begegneten, veranlaßten den Verfasser, obgleich man ihn sammt seiner Familie in Altona und der Nachbarschaft vom Abendmahl ausgeschlossen hatte, um so directer mit den theologischen Fragen sich zu beschäftigen, wie er denn zu rein theoretischer Entwicklung der Mann nicht war. So erschienen Betrachtungen über die wahre Rechtgläubigkeit und die im Staate und in der Kirche nothwendige Toleranz. Altona 1766; Versuch über die Wahrheit des Christenthums als der besten Religion von J. B. B**, 1766; die Religion Israels in einem Auszuge ihrer heiligen Bücher, die altchristliche Religion in einem Auszuge aus den Evangelisten und Apostelgeschichten, Lehren der Apostel in einem Auszuge ihrer Briefe. Berlin 1766; Hauptprobe der Zeiten in Ansehung der Religion, Wahrheitsliebe und Toleranz. Berlin und Altona 1767; Versuch einer freimüthigen Dogmatik nach Privateinsicht. Berlin 1766; ein Privatgesangbuch zur gesellschaftlichen und unanstößigen Erbauung. Berlin und Altona 1767. In dem letztgenannten Jahre faßte B. bereits den Gedanken, einen Plan zur Verbesserung des Schulwesens zu entwerfen, und damit kam er, offenbar nicht ohne Einfluß des 1762 erschienenen Rousseau'schen Emil, auf sein eigentliches Feld, auf welchem er eine epochemachende Thätigkeit zu entfalten berufen war. Während er es auf dem philosophischen und theologischen Gebiete mit Gegnern zu thun hatte, welche ihm an Bildung und Gelehrsamkeit weit überlegen waren, fehlte es in Deutschland noch an jeder durchgreifenden Erörterung der pädagogischen Fragen, und doch wurde das Bedürfnis nach einer gründlichen Reform auf diesem Gebiete überall empfunden und durch Rousseau war es noch allgemeiner geweckt und zum Bewußtsein gebracht worden: wer nur mit einigem Geist und mit der nöthigen Keckheit seine Besserungsvorschläge machte, der durfte auf einen ausgebreiteten Beifall rechnen, um wie viel mehr, wenn ihn, wie Basedow, die wirkliche Ueberzeugung von der hohen Bedeutung seines philanthropischen Berufes erfüllte. Von dem großen dänischen Minister von Bernstorf aufgemuntert und, unter Belassung seines Gehaltes, seines Gymnasiallehramtes entbunden, konnte Basedow bereits im Jahre 1768 mit seiner „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt" hervortreten, worin er zugleich den Plan eines pädagogischen Elementarwerkes vorlegte. Er wandte sich direct an Fürsten, Regie-

rungen, Obrigkeiten, geistliche Würdenträger, Freimaurerlogen u. s. w., scheute sich nicht unter marktschreierischer Anpreisung seiner Waare den pädagogischen commis voyageur zu machen und seinem „unverschämten Geilen" gelang es, daß er bereits 1771 von den „vermögenden Männern", auf welche er vorzugsweise speculirte, sich mit 7000 Thalern unterstützt sah, und Niemeyer sagt mit Recht, daß seit Luthers Schrift „An den Adel und die Bürgermeister und Städte teutscher Nation von Aufrichtung der Schulen" keine andre ein so allgemeines und werkthätiges pädagogisches Interesse erregt habe. Als ersten Bestandtheil der „elementarischen Bibliothek" gab B. 1770 „das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" heraus, wovon 1771 eine zweite, 1773 eine dritte Auflage nöthig wurde. In der zweiten Auflage wurde bereits „das Hauptstück von Erziehung der Prinzen" weggelassen, und, „mit einer der Würde des Gegenstandes angemessenen Sorgfalt verbessert", als besonderes Werk herausgegeben unter dem Titel: „Agathokrator: oder von der Erziehung künftiger Regenten nebst Anhang und Beilagen. 1771. Bei des Verfassers Freunden und in Commission bei C. Fritsch in Leipzig." Die Zusendung dieser Schrift an den Prinzen Albert von Dessau trug dem Verfasser 100 Thaler ein, und in demselben Jahre wurde er von dem Fürsten Leopold Friedrich Franz mit 1100 Thalern Gehalt, neben welchem er die dänische Besoldung von 800 Thalern beibehielt, zur Realisirung seiner pädagogischen Pläne nach Dessau berufen. Hier erschien denn zuerst 1774 vollständig in 4 Bänden das langersehnte „Elementarwerk", welches die in den früheren Schriften vorgetragene Theorie unmittelbar in die pädagogische Praxis einführen sollte, „Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntnis, zum Unterricht der Jugend, von Anfang bis zum akademischen Alter; zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister; zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntnis zu vervollkommnen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen, und mit französischer (von Huber) und lateinischer (von Mangelsdorf) Uebersetzung dieses Werkes." In den sechs Dedicationen, welche dem Titel folgen, hatte sich B. zu bedanken bei dem Fürsten von Dessau, bei Kaiser Joseph II, bei der russischen Kaiserin Katharina II, die 1000 Thaler, bei Christian VII, der 900 Thaler, bei dem Großfürsten Paul, der 500 Thaler gesteuert hatte, und endlich bei „dem Publicum der Leser, welches durch Vorschuß von mehr als 15,000 Reichsthalern (jene fürstlichen Gaben mit eingeschlossen) das Elementarwerk vertrauensvoll befördert" hatte. Es sollte gewißermaßen eine dem Bedürfnisse der fortgeschrittenen Zeit entsprechende, im höchsten Sinne veränderte, verbesserte und vermehrte neue Auflage des Orbis pictus von Amos Comenius sein, stand aber diesem anspruchsloseren Werke, wie schon Goethe sehr fein und treffend bemerkt hat, in mancher Beziehung entschieden nach (s. den Art. Comenius). Obgleich bei dem wirklichen Erscheinen des so pomphaft angekündigten und so sehnlich erwarteten Werkes mancher sich enttäuscht fühlte, und obgleich auch der Preis von 4 Thalern für den Text und von 8 Thalern für die 100, allerdings meist Chodowiecky'schen, Kupfer ein ziemlich hoher war, so wurde doch 1785 eine zweite Auflage nöthig. Unterdessen war denn auch dem pädagogischen Normalbuch die Musteranstalt der neuen Pädagogik an die Seite getreten. Auch hierzu hatte der edle Fürst von Dessau in reinem Interesse für das Wohl der Menschheit 12,000 Thaler nebst stattlichen Gebäuden und Gärten gegeben, und der 27. December 1774, der fünfte Geburtstag des Erbprinzen von Dessau, konnte als Stiftungstag des vielverheißenden ersten Philanthropins betrachtet werden, wenn auch vorerst die Zöglinge noch fehlten. Es sollte dieses Philanthropin „Reiche für viel Geld zu Menschen bilden, Aermere für wenig Geld, unter dem Namen Famulanten, zu Schullehrern" (Schlosser), und im folgenden Jahre hatten sich in der That neun Pensionisten und sechs Famulanten eingefunden. Jetzt aber offenbarte sich B.'s Schwäche. So lange es Lärm zu machen galt, war er der Mann; einer gewissenhaften, umsichtigen, besonnenen, ausdauernden, auch im Kleinen treuen Thätigkeit aber, auf die es jetzt ankam, war er nicht fähig, und in seinem unsteten und tumultarischen, ja theilweise unsaubern und wüsten Wesen, worin er selbst den Uebergenuß geistiger Getränke als Reizmittel

für seine in leidenschaftlicher Thätigkeit bereits verbrauchten Kräfte nicht verschmähte, bot er persönlich nicht eben das beste pädagogische Vorbild, und es erklärt sich daraus das starke Wort Herders: „Ihm möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen." So vermochte denn weder das sehr allgemeine Interesse, welches, geführt von bedeutenden Männern der verschiedensten Richtungen, wie Garve und Kant, Iselin und Lavater, Nicolai und Oberlin, das gebildete Publicum von ganz Deutschland, ja über Deutschland hinaus dem Unternehmen zuwandte, noch vermochte die unmittelbare Unterstützung, welche B. an seiner Anstalt von tüchtigen Philologen wie Simon und Schweighäuser, von eifrigen und geschickten Lehrern, wie Wolke und Olivier, von pädagogischen Persönlichkeiten, wie Salzmann, von industriösen und geschäftskundigen Schriftstellern, wie Campe, und von andern zu Theil wurde (auch der Dichter Matthison war eine Zeit lang Lehrer am Philanthropin), den allmählichen Verfall des Institutes aufzuhalten. Auch die marktschreierischen Examen-einladungen und die pomphaften Schaustellungen bei den Prüfungen wollten auf die Dauer nicht verfangen*). Schon im December 1776 mußte B., um der Erhaltung der Anstalt willen, von der Oberleitung sich zurückziehen, die nun Campe übernahm, und dessen kluger Eifer steigerte im folgenden Jahre die Frequenz auf 50 Zöglinge. Gleichwohl riß B. in demselben Jahre das Curatorium wieder an sich, jedoch nur um 1778 für immer abzutreten. Mit dem Jahre 1784 gieng die Zeitschrift des Philanthropins, „die pädagogischen Unterhaltungen", ein, und von da an schleppte es noch durch einige Jahre hindurch ein sieches Dasein fort. Der Sturz des Philanthropins aber ward, wie Schlosser treffend bemerkt, für die deutsche Erziehung, was die Verwirrung der Sprachen beim Thurmbau zu Babel für die erste Cultur von Asien gewesen sein soll. Die Lehrer von Dessau zerstreuten sich in alle Gegenden von Deutschland, wendeten Basedows Ideen jeder nach seiner Art an. B. selbst privatisirte seit 1778 in Dessau und benutzte seine Muße zunächst wieder zur Abfassung einiger theologischen Schriften („Vermächtnis für die Gewissen"; „Urkunde einer neuen Gefahr für das Christenthum"; „Examen in der alten natürlichsten Religion"). Er lebte „mehr neben, als in seiner Familie"; bald in Dessau, bald in Leipzig, Halle, Magdeburg. In letzterer Stadt hielt er sich seit 1785 jährlich einige Monate auf, um an einem Mädcheninstitute Unterricht zu geben. Seinem dadurch neu angeregten pädagogischen Eifer entsprangen seine Schriften: „Von der Lehrform der Latinität durch Sachkenntnis" (1785), „Neues Werkzeug zum Lesenlernen, zur Gotteskenntnis und zur nothwendigsten Sprachrichtigkeit von B. und einer für die Aufklärung arbeitenden Gesellschaft"; und „Neues Werkzeug zur gemäßigten Aufklärung der Schüler durch die Lehrer des Mittelstandes" (beide 1786). In Magdeburg starb er denn auch am 25. Juli 1790 plötzlich an einer Hämorrhagie. Freunde und Schüler haben seine Grabstätte, nahe an der Heiligengeistkirche, durch ein Denkmal geehrt. Seine letzten Worte: „Ich will secirt sein zum Besten meiner Mitmenschen!" sind ebenso charakteristisch für das geschmack- und gemüthlose Tendenzbärenthum des Mannes, als für seinen selbstverleugnenden Enthusiasmus

*) Anm. In der Einladung zu dem großen Examen am 13., 14. und 15. Mai 1776 hieß es: „Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformirt, aber christlich . . . . Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren und Urtheilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. — Memorirt wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Uebereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart, mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten und Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel Cultur der gesunden Vernunft und Uebung der wahrhaft philosophischen Denkart. — Eine Sprache bei uns kostet, wenn sie durch grammatikalische Uebungen nicht zur genauesten Richtigkeit gebracht werden soll, 6 Monat, um in ihr, wie in einer Muttersprache, etwas Gehörtes und Gelesenes verstehen, und sie ohne Regel nach und nach auch selbst reden und schreiben zu lernen", u. s. w.

für das, worin er die Grundlage für das Heil der Menschheit gefunden zu haben glaubte. —

Es ist eine beachtenswerthe Erscheinung, daß die beiden Männer, welche im vorigen Jahrhundert die allgemeinste und nachhaltigste pädagogische Bewegung hervorbrachten, Rousseau und Basedow, in ihrem eignen Leben die sicherste Grundlage eines heilsamen pädagogischen Einflusses, eine tüchtige Familienzucht und namentlich die Pflege frommer Mutterliebe, hatten entbehren müßen, und daß sie darum denn auch später nichts weniger als Muster der Wohlerzogenheit darstellten; fast sieht es aus, als ob durch ein Gefühl von den Mängeln ihrer eigenen Erziehung das Streben, andern eine bessere zuzuwenden, in ihnen hervorgerufen worden wäre. Von solchen Persönlichkeiten ließ sich nicht die taktvoll und sicher bis ins einzelne eingehende Herstellung der besseren Erziehung erwarten: Rousseau bekennt mit anerkennenswerther Offenheit seine durch eigne Erfahrung erprobte Unfähigkeit zum Erzieher geradezu, und Basedow hat dieses Bekenntnis gar nicht nöthig: die Ergebnisse seiner praktischen Erziehungsthätigkeit am Philanthropin reden deutlich genug. Dagegen ist ein scharfer Blick für die Schwächen der herrschenden Pädagogik und eine rücksichtslose Rüge derselben, sowie die allgemeine Andeutung der Richtung, in welcher das Bessere liegt, dasjenige, was man bei ihm nicht vergeblich sucht: auch von ihm gilt zum großen Theile das Wort, womit der große Oxenstierna einst Ratichs pädagogische Neuerungen treffend kritisirt hatte, daß er wohl die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke, die hinreichenden Heilmittel aber auch nicht zu bieten wisse. Die Gebrechen des herrschenden Schulwesens bestanden nun darin, daß es an körperlicher Erziehung durchaus fehlte, daß im Unterrichte die Muttersprache und die Realien völlig vernachläßigt wurden, daß man nicht mit Bewußtsein von sachgemäßen methodischen Grundsätzen sich leiten ließ, sondern nach einem traditionellen Mechanismus verfuhr, und daß durch dieses alles eine höchst bedenkliche Trennung zwischen Schule und Leben eingetreten war; auch hatten Fürsten und Obrigkeiten die Sorge für eine wohlorganisirte allgemeine Volksbildung, die ihnen einst Luther so dringend zur Pflicht gemacht hatte, meist vergessen. B. hat das unbestreitbare Verdienst, in allen diesen Beziehungen die Gebrechen erkannt und auf das Bessere hingedeutet zu haben. Wenn in Bezug auf körperliche Erziehung er selbst zunächst nur darauf hinwirkte, daß in Nahrung, Kleidung und sonstiger Lebensweise das Ueberflüßige und Nachtheilige abgehalten wurde, wie denn die Zeitgenossen mit Erstaunen und zum Theil mit Grauen im Philanthropin zu Dessau zum erstenmal Zöglinge mit offnem Halse und übergeschlagenem Hemdekragen und mit kurz geschnittenem, unfrisirtem und ungepudertem Haare herumlaufen sahen; so waren es doch Erzieher aus B.'s Schule, vor allen Guts Muths in Schnepfenthal, welche die Gymnastik in die Schulen wieder einführten und damit den Grundsatz thatsächlich zur Geltung brachten, daß die Anstrengung das praktische Princip der Diätetik sei. Daß nicht bloß die alten Sprachen, sondern auch die neueren, nicht bloß die Ueberreste der alten Literatur, sondern auch die Gegenstände der täglichen Warnehmung und des gegenwärtigen Interesses, als Unterrichtsmittel gebraucht werden sollten, war eine durchaus berechtigte Forderung, und sie hieng zugleich mit dem Dringen auf eine naturgemäße Methode zusammen, welche an den natürlichen Entwicklungsgang des kindlichen Geistes sich anschließen, also von den concreten Gegenständen der sinnlichen Anschauung ausgehen sollte, und welcher das Elementarwerk mit seinen Bildern zu dienen bestimmt war. Damit war denn der Schulunterricht zum Leben wieder in lebendige Beziehung gesetzt, und wie sehr es B. verstand, das Interesse der Mächtigen und Reichen seinen Plänen zuzuwenden, ist bereits erwähnt worden. Freilich schoß er, wie dies solchen Neuerern immer widerfahren wird in seinem Eifer oft neben das Ziel und darüber hinaus. Hauptsächlich fällt es ihm zur Last, daß er ein von aller Rücksicht auf die Individualität des Zöglings und die Persönlichkeit des Erziehers verlassenes blindes Vertrauen auf eine alle und allein seligmachende Methode des Unterrichts selbst hegte und in weiteren Kreisen zur Geltung brachte. Hatten bei dem früheren Schlendrian gute Erfolge des Schulunterrichts ledig-

lich von der Persönlichkeit des Lehrers abgehangen, so sollte dieser jetzt gar nichts mehr überlassen bleiben; „zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien" lud das Philanthropin seine Zöglinge ein. Eine Methode aber, die für alle gleiche Gültigkeit in Anspruch nahm, mußte sich auf das gründen, was allen gemeinsam ist, auf den abstracten Verstand; das Gemüth, die Willensrichtung und worauf sonst die Eigenthümlichkeit des Einzelnen beruht, schloß sie von ihren Berechnungen aus, zu denen dann auch der wirkliche Erfolg natürlich nicht stimmte. Und so ist denn dieser einseitige aufklärerische Intellectualismus der Grundfehler der philanthropischen Erziehung, der auch nicht verfehlte, dem verschiednen Guten, welches sie pflegte, eine gehörige Dosis von Verkehrtheit beizumischen. Durch ihn führte die körperliche Erziehung nicht selten zu einer unkindlichen, hypochondrischen Reflexion über die verschiedenen Functionen des Leibes und die Bestimmung seiner Glieder und zu einer weichlichen und ängstlichen Leibespflege; die an sich berechtigte Rücksicht auf das wirkliche Leben und das in ihm Anwendbare artete in eine gemeine Nützlichkeitstheorie aus, welche den unschätzbaren pädagogischen Werth der Ueberreste der classischen Cultur, der Geschichte, der Poesie verkennen ließ, und Campe's rohe Rede, daß der Erfinder einer guten Spinnmaschine für das Wohl der Menschheit mehr gethan habe, als Homer mit all seiner Poesie, ist für die ganze Schule charakteristisch; auch schlug die „naturgemäße" Methode gar oft in eine theils spielende, theils durch verfrühte Ausbildung der Reflexion zu einer naseweisen Superklugheit führende um. Ein damit zusammenhängender Hauptmisstand lag ferner in der gänzlichen Verkennung der großen Bedeutung, welche für das Gelingen des Erziehungsgeschäftes die Individualität hat, sowohl die des Erziehers, als namentlich die des Zöglings. Wenn nur die Kinder richtig belehrt und aufgeklärt werden, dann, meinte man, müße sich alles von selbst machen, und die Nothwendigkeit, Strafe zu verhängen, sei immer nur die Folge einer schlechten Methode. Man übersah, daß die eigentlichen Vergehen der Zöglinge auf dem Widerstreben des ungebändigten egoistischen Willens gegen wohl erkannte Gesetze beruhen, daß dieser ungeordnete Willen wohl auch durch Strafe unter der strengen Zucht des Gesetzes gehalten werden und in lebendiger Frömmigkeit unter dem Einflusse der erlösenden Kraft des Christenthums zur Uebereinstimmung mit dem höheren göttlichen Willen wiedergeboren werden muß. Endlich hatte das beständige Sichherumtreiben in den abstracten Verstandesbegriffen von Menschheit, Gemeinwohl, Aufklärung u. s. w. doch zur Folge, daß für die wirklichen concreten Verhältnisse und Bedürfnisse des Volkes der rechte lebendige und warme Sinn fehlte: Basedow brachte es nur zu Instituten für wohlhabend, Zöglinge; das Interesse für das eigentliche Volksschulwesen neu zu beleben, mußte er dem liebewarmen Herzen Pestalozzi's überlassen. **Gustav Baur.**

Bayern. Beschreibung des Unterrichtswesens.

A. Das Volksschulwesen.

I. Historisches. Nach der Ausbreitung des Christenthums in Bayern, wendete sich die Erziehungsaufgabe auch der Jugend zu, und den Eltern wurde es, entsprechend dem Concil zu Mainz und Arles 813, zur Pflicht gemacht, ihre Söhne entweder in die Klöster oder zu den Pfarrern in die Schule zu schicken, „auf daß sie die Elemente des Glaubens, das Symbolum und das Gebet des Herrn erlernten." Der Unterricht war also zunächst Unterricht in der Religion. In den Kloster-, Dom- und Stiftsschulen für Heranbildung von Mönchen und Klerikern wurde selbstverständlich auch in den Elementargegenständen unterrichtet. Die Errichtung solcher Schulen gebot die bayerische Synode von Neuching (772). Der Unterrichtsstoff erweiterte sich je nach dem Bedürfnis, der Unterricht selbst aber lag in dieser ersten Periode ganz in den Händen der Pfarrer und Klöster, welche sich der Hülfe der jüngeren Kleriker und solcher Laien, denen gewöhnlich auch die niedern Kirchendienste oblagen, und auch herumziehender Schulmeister bedienten. Mit dem Emporblühen der Städte und Gewerbe im 13. Jahrhundert nehmen sich auch die Gemeinden des Jugendunterrichts an, und so kam die Schule auch unter die Aufsicht der Ortsobrigkeiten. Die zu der Zeit errichteten Stadt- und

Marktschulen waren aber nicht bloß deutsche Trivialschulen, sondern deutscher und lateinischer Unterricht griffen ineinander. Der „Schullohn" bestand meistens in Quatembergeldern z. B. in München und Bayreuth in 12 Pfg. Im 16. Jahrh. erst beginnt die Staatsgewalt infolge des Einflusses der Reformation sich am Schulwesen zu betheiligen. Wohl die erste landesherrliche Anordnung über das deutsche Schulwesen ergieng in Bayern im J. 1548 unter Herzog Wilhelm IV. († 1550). Diese Schulordnung, vorherrschend für die lateinischen Schulen berechnet, hatte besonders den Zweck, durch die von diesem Herzog eingesetzte Religionscommission dem Umsichgreifen der Reformation in Bayern entgegenzuarbeiten, weswegen Herzog Wilhelm auch die Jesuiten nach Ingolstadt beförderte. Durch diese Schulordnung werden die Pfarrer verpflichtet, die Lehrer, welche unkatholische Lehren vortragen, zur Anzeige zu bringen. Entgegenwirkung gegen die Reformation bezweckt auch die Schulordnung des Herzogs Albrecht V., v. J. 1569. Bei der von diesem vorgenommenen Kirchenvisitation hatte man entdeckt, daß häufig Luthers Katechismus im Religionsunterricht gebraucht wurde. Die gleiche Schulordnung wurde 1682 unter Maximilian Emanuel und 1738 unter Karl Albrecht erneuert und galt bis zum J. 1770. Abgesehen von allgemeineren Bestimmungen über den Hauptzweck des Unterrichts gebietet sie eine möglichste Trennung der Geschlechter, abgesonderte Bestrafung der Mädchen. Als Strafinstrument soll die Ruthe jedoch selten und mit Bescheidenheit angewendet werden, verboten ist das Schlagen auf Kopf und Rücken, das Haarausraufen und Schmähworte. Unterrichtszeit vormittags von 7—10 Uhr und nachmittags 1—4 Uhr. Die Schulmeister beziehen neben ihren angewiesenen Emolumenten von den vermöglicheren Kindern Quatembergelder; Ueberwachung der Aufnahme der Kinder befohlen; unter dem Quatember einen Schulmeister zu verlassen und zu einem andern in die Schule zu gehen ist nicht gestattet. Unter dem Kurfürsten Maximilian Joseph III. (1745—1774) „äußern sich in Bayern verschiedene Aenderungen der Grundsätze in Ansehung der päbstlichen Gewalt, der Vorrechte der Klerisei, des Mönchsthums, der Bücher- und Druckfreiheit und der gelehrten Wissenschaften." Er gestattet den Protestanten die Religionsübung in einem besonderen Hause zu München, gründet den 28. März 1759 die Akademie der Wissenschaften, welche den 20. Nov. feierlich eröffnet wurde, auch dem Schulwesen wendete er seine besondere Sorgfalt zu, und durch die einflußreiche Thätigkeit des an den neuen akademischen Lehrstuhl für deutsche Beredtsamkeit berufenen Tegernseer Benedictiners Heinrich Braun trat mit dem Jahre 1770 eine Reform des deutschen Volksschulwesens ein. Einführung neuer Schul- und Lehrbücher, von Braun selbst verfaßt, bessere Eintheilung, Abstufung und Methode des Schulunterrichts, Examen neu anzustellender Lehrer vor dem kurfürstlichen geistlichen Rath in München, Quartalberichte an diesen Rath, Schulzwang, Verbesserung des Lehrereinkommens namentlich durch Vereinigung des Meßnerdienstes mit dem Schuldienste, Addition aus kirchlichen Stiftungen, Organisation der Aufsicht ꝛc. alle diese Einrichtungen beförderten eine tiefgreifende Reform des Volksschulwesens.*) So konnte denn Dr. von Hermann

*) Bemerkenswerthe Data:

1525. Melanchthon in Nürnberg zur Gründung einer höheren Schule. 1526 trat die Anstalt ins Leben. Erste Lehrer: Camerarius aus Bamberg, M. Eobanus Hessus, der Lebensbeschreiber Melanchthons, Michael Roting, Johann Schoner aus Karlstadt.

1529. Lateinische Stiftsschule in der Capitelsstube zu Ansbach, Bernhard Ziegler, ein tüchtiger Ebraist, Lehrer, auf des Markgrafen Bitte von Luther gesendet.

Vogt und Rath zu Feuchtwangen bitten um Errichtung einer Universität zu Feuchtwangen, der Grund dazu wird aus den Mitteln des von Karl dem Großen gestifteten Benedictinerklosters gelegt; humanistische, medicinische, juristische Vorlesungen werden gehalten.

1531—1535. Gymnasium bei St. Anna in Augsburg gegründet aus einer Stiftung des Ulrich Langenmantel. Billican besserte die Schulen in Nördlingen gemeinschaftlich mit Sixtus Faber, verfaßte einen neuen Schulplan.

1543. Die Stiftsschule in Ansbach wird in ein Gymnasium mit 6 Klassen verwandelt.

(Beiträge zur Statistik) sagen: „Die deutschen Schulen und die auf sie bezüglichen Lehrerseminare Bayerns waren schon frühe in wohl geordnetem Zustand, sowie auch Bayern einer der ersten Staaten gewesen, der den Sonntagsunterricht für die aus den

---

Unter Albrecht Alcibiades von Brandenburg-Kulmbach wurde durch den schon 1541 von Melanchthon aus Wittenberg nach Hof geschickten Jakob Schlemmer das nach dem Markgrafen genannte gymnasium Albertinum in Hof gegründet, welches schon 1549 382 und 1579 488 Zöglinge zählte.

1550. Im Rothenburgischen Gebiete sorgte man mit Eifer für den Unterricht. Der Rothenburger Abdias Wickner wurde erst als lat. Schulmeister, 1559 als Rector eines Gymnasiums angestellt, und seit 1562 drang man dort auf Errichtung von Schulen auch in den Pfarrdörfern.

Michael III., Graf von Wertheim (1530—1556), verwandelte das Cistercienser Kloster Brombach bei Wertheim in eine Unterrichtsanstalt für 20 junge Leute und verwendete die Einkünfte für Zwecke der Kirche und der Schule.

1550. Unter Ottheinrich († 1559) Kirchenordnung für das Fürstenthum Pfalz-Neuburg, deren II. Anhang Schulordnung, deren Grundlage das sächsische Visitationsbüchlein Melanchthons.

1560. Der Pfalzgraf Wolfgang von Zweibrücken führt die für Zweibrücken gegebene Kirchenordnung auch für das Fürstenthum Neuburg ein, deren 4. u. 5. Theil von Erhaltung christlicher Schulen und Studien handelt. — Die Schulen sollen regelmäßig und wenigstens zwei Mal im Monat von den Ortspfarrern visitirt werden. Die Schüler, welche bei dem Gottesdienst den Chor bilden, sollen namentlich in der ersten Stunde des Nachmittags in heiliger Musik unterrichtet werden. Für höhere Bildung war durch ein neu errichtetes Gymnasium zu Lauingen, der Heimat des Scholastikers Alberts des Großen († 1280) gesorgt. Deutsche Schulen gab es anfangs wenige, doch wurde es damit gegen Ende des Jahrhunderts bei dem treuen Eifer der neuburgischen Fürsten immer besser.

1566. Nachdem Ottheinrich von Neuburg in der Oberpfalz das Pädagogium in Amberg errichtet hatte, welches im J. 1559 350 Schüler zählte, während die Amberger Volksschule 300 Schulkinder, errichtet Friedrich III. aus der Simmern'schen Linie, Nachfolger Ottheinrichs 1559, welcher mit großem Hofstaat, unter welchem Dr. Kaspar Olevianus und der Hofprediger Dr. Johann Willing sich befanden, nach Amberg kam, als Calvinist in Amberg ein reformirtes Pädagogium, an welches M. Christoph Schilling, ein langjähriger Schüler Melanchthons, berufen wurde, fand aber mit seinem Pädagogium wenig Anhang und Anklang.

1574. Gottfried, Fürst von Oettingen, sorgt dafür, daß jeder Ort seine eigene Schule habe, läßt die erste Schulordnung entwerfen.

1575. Gründung der Nürnberger Universität Altdorf am Peter- und Paulstage feierlich eingeweiht.

1581. Die Fürstenschule zu Heilsbronn gegründet. Erlassung einer Schulordnung.

1588. Neue Schulordnung zu Nürnberg. — Der älteste Schul- und Schreibmeister zu Nürnberg, Johann Grabner, welcher in der sogenannten Nürnberger oder Affalterbacher Schlacht 1502 gefallen ist, dessen Zeitgenossen die Schreibmeister Kaspar Schmidt und Paul Fischer. Unter die berühmtesten Schreib- und Rechenmeister gehört Johannes Neudorffer, geb. 1497, gest. 1563, Dürers Freund. Er ist der Schöpfer unserer Bücherschrift. Neudorffer zeichnete, Hieronymus Rösch schnitt die Buchstaben; ganz Deutschland nahm Neudorffers Fractur an, sie wurde Nationalalphabet. „Zum Lesen hat er eine neue, ganz leichte Methode erfunden, welche er durch eine besondere dargegebene Figur der Jugend leicht machte." Der später erschienene „Neue Lustweg zum Ziel nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften. Ein unterhaltendes Lehrbuch für Zöglinge aus dem Kindesalter, um ihnen durch bildliche Vorstellungen die Erlernung des A, B, C, Buchstabirens, Lesens und Schreibens sowohl in deutscher als in lateinischer Sprache, zu einer Schulbeschäftigung zu machen und dadurch auf die angenehmste Weise zu erleichtern. Mit emblematischen Kupferstichen und Erklärungen derselben in vier verschiedenen Sprachen. Nürnberg bei Christoph Weigel" ohne Jahrszahl ist auf diese Methode gegründet.

1613. Zunftverfassung der Schreib- und Rechenmeister in Nürnberg. Das Zunftmäßige bestand darin, daß der, der eine Schule errichten wollte, als Lehrjunge lernen, als Gesell arbeiten und zum Meister gesprochen werden mußte; auch übte das Collegium einen Zunftzwang gegen Pfuscher (Kalmeuser) in ihrem Metier aus. Wer sich bei einem Schreib- und Rechenmeister in die Lehre begeben wollte, mußte 18 Jahre alt sein, ehehin mußte er 6 Jahre in derselben aushalten, später nur 4 Jahre. Während dieser Zeit hieß er Schreiber. Im 22. Jahr wurde er zum Examen zugelassen. Ueber die dabei vorgelegten Fragen, die Ordnung der nürnbergischen Schreib- und Rechenschulen v. J. 1665, die neue Verordnung für die deutschen Schulhalterinnen v. J. 1698,

deutschen Schulen Entlassenen eingerichtet hatte." Desgleichen Lochner (Nürnbergs Vorzeit und Gegenwart): „Die Schulverhältnisse Nürnbergs sind besonders, seit sich die Stadt der Fürsorge der bayerischen Regierung erfreut, so wohl geordnet, daß hier außer dem durch die Zeit gebotenen Fortschritt nur wenig zu wünschen bleibt". Als

---

die verneuerte Verordnung v. J. 1715, die Instruction für die Herren Diakonos und Vorgeher, vgl. Schultheiß, Geschichte der Schulen in Nürnberg. 2. Heft. 1853.

1628 wurde das treffliche Nürnberger Kinderlehrbüchlein, darinnen nicht allein der kleine Katechismus Lutheri zu finden, sondern auch der zarteren Jugend zum Besten in 52 Lectionen weiter erklärt wird, im Gebiete der Reichsstadt Nürnberg eingeführt. Dasselbe hat den M. Georg Faber, Chr. Leibnitz, Joh. Saubert zu Verfassern.

1634. Gymnasium Gustavianum zu Schweinfurt gegründet. (1631 Gustav Adolf in Schweinfurt.)

1641. Um dieses Jahr wurde in Lindau neben anderer Fürsorge für das Erziehungs- und Schulwesen eine vollständige Erklärung des Katechismus, die große Kinderlehre genannt, herausgegeben und eingeführt, „um damit nicht allein unsere richtige, von den Widersachern aber immer in Zweifel gezogene Uebereinstimmung mit der augsburgischen Confessionslehre an den Tag zu legen, sondern auch die Gemüther wider alle Religionsanfechtungen zu gründen und zu befestigen." Zu dem Ende wurden auch in allen noch übrigen evangelischen Dörfern gewisse Häuser ausgesetzt, in denen die Prediger an Sonn- und Feiertagen mit Jungen und Alten Katechismusübungen vornehmen sollten.

1644—1660. Dr. Christoph Althofer, Generalsuperintendent in Kulmbach erwirbt sich besondere Verdienste um die Wiederherstellung des durch den 30jährigen Krieg sehr herabgekommenen Kirchen- und Schulwesens.

1647. 1648. In diesen Jahren erschien der „Nürnberger Trichter", welcher den Georg Philipp von Harsdorf zum Verfasser hat. Der erste Theil ist betitelt: „Poetischer Trichter", die deutsche Dicht- und Reimkunst, ohne Behuf der lat. Sprache in VI Stunden einzugießen.

1661. Kaspar von Lilien, Generalsuperintendent des Markgrafen Christian Ernst von Kulmbach-Bayreuth, suchte besonders die Schulen zu verbessern. 1664 neues Gymnasium zu Bayreuth, Ernestinum.

1736. Auflösung der Fürstenschule in Kloster Heilsbronn; alles Theilbare kommt an die Gymnasien zu Ansbach und Bayreuth und von letzterem Ort auch an die 1743 neu errichtete Universität Erlangen.

1723—1740. Karl Wilhelm Friedrich, Markgraf zu Ansbach, „der böse Markgraf", sorgt durch Erbauung von Schulhäusern für die Schulen, erläßt 1736 eine Schulordnung.

1753. Letzte Ausgabe der brandenburg-nürnbergischen Kirchenordnung enthält auch die Schulmandate von 1704, 1714, 1743.

1757—1791. Unter dem letzten Markgrafen von Ansbach, Christian Friedrich Karl Alexander, wurde viel für Armenschulen und Waisenhäuser aufgewendet.

1770. 1774. Schullehrerseminar zu Würzburg. Neue Schulordnung im Hochstift Würzburg mit strengem Schulzwang.

1783. Normalschule im Hochstift Augsburg und Eichstätt.

1788. Im Würzburgischen die Sonntagsschule eingeführt.

Durch die Vereinigung des linken Rheinufers mit der französischen Republik werden die bisherigen Pfarrschulen der Pfalz in confessionslose Gemeindeschulen umgewandelt, anstatt des Katechismusunterrichts wird der Unterricht in der bürgerlichen Sittenlehre angeordnet und durch das Schulgesetz vom 11. Floreal X (1. Mai 1802) die Wahl der Lehrer dem Bürgermeister und Gemeinderäthen übergeben.

Diese Data sind großentheils Excerpte aus Medicus' Geschichte der evangelischen Kirche diesseits d. Rh. Erlangen 1863. Aus denselben geht hervor, daß in dieser ganzen Zeit die höheren und höchsten Schulen mit größerem Eifer als die Volksschulen gepflegt wurden. Die Urheber waren von dem richtigen Gedanken geleitet, daß vor allem die Personen heranzubilden sind, welche durch ihre Stellung einen tiefergreifenden Einfluß zu üben den Beruf hatten. Infolge des 30jährigen Kriegs, welcher auf die jetzt zu Bayern gehörigen Gebiete besonders schwer drückte, war der Mangel an studirten Leuten so groß, daß man beispielsweise seine Zuflucht zu allen möglichen Ständen, sogar zu Handwerkern und Soldaten nehmen mußte, um die erledigten Pfarrstellen nur einigermaßen besetzen zu können. Der Weg der Bildung geht auch nicht aus der Tiefe in die Höhe, sondern aus der Höhe in die Tiefe und in die Breite.

die eigentliche Fundationsurkunde der deutschen Schulen ist die kurfürstl. Verordnung (23. Dec. 1802) zu betrachten, welche befiehlt, daß alle Kinder vom 6. bis 12. Jahre die Schule besuchen müßen. Derselben folgt den 13. Jan. 1803 ein Aufruf an die Geistlichen, in welchem diese mit eindringlichen Worten zur Beförderung der Schulanstalten ermahnt werden, sowie die Aufstellung der niedern Aufsichtsorgane, Localschulcommissionen, Schulinspectoren nebst einer Instruction für diese. Ein bemerkenswerthes Actenstück sind die 24 Grundsätze, nach welchen bei öffentlichen Lehranstalten verfahren werden soll (Ueberschätzung der religiösen, sittlichen und intellectuellen Anlagen des Kindes, ängstliche Beseitigung des mechanischen Unterrichts [Gedächtnis], Misbrauch der Verstandesübungen sind Grundzüge). Aus diesen ist in den Jahren 1804—1806 ein Lehrplan für die Elementarschulen in den Städten und auf dem Lande hervorgegangen, welcher das Maß der möglichen Leistungen weit übersteigt. Derselbe entfaltet sich in 6 Hauptabtheilungen: Gott, Mensch, Natur, Kunst, Sprache, Zahl- und Maßverhältnisse; er trennt im Geiste jener Zeit Religion und Sittlichkeit, überhäuft die Volksschule mit Realien, mischt heterogene Gegenstände hinein (Gesundheitsregeln zur Verhütung der Kinderkrankheiten, Wohlanständigkeitslehren, Gymnastik), will alle auf einmal angefangen haben. „Es soll von allen nothwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten, die für das gemeine bürgerliche und wissenschaftliche Leben von vorzüglicher Wichtigkeit sind, ein sicherer und dauerhafter Grund gelegt werden." Dies ist die Entstehung des nimium und multa. Wir dürfen diese Kritik ohne Scheu üben, denn das Jahr 1811 (Ministerium von Montgelas), in welchem eine II. Auflage des Lehrplans erschien, hat ihn mit einer nähern Bestimmung und mit einer Instruction begleitet, welche einer scharfen Kritik gleichkommt, z. B. „Die in dem Lehrplan angenommene Vertheilung des Lehrstoffs in der Art, daß alle Unterrichtsgegenstände sich durch die 3 Unterrichtsstufen hindurchziehen, hat ihre wohlmeinende Absicht nicht erreicht; durch die Anhäufung des Lehrstoffs entstand Zerstreutheit, Verzagtheit, die Anfangsübungen wurden vernachläßigt, die (vermeintlichen) Verstandesübungen sind zu vorherrschend"; dagegen werden die Gedächtnisübungen in ihr Recht eingesetzt, die heterogenen Gegenstände beseitigt. Diese beiden Actenstücke „Bestimmungen und Instruction" athmen den Geist sehr weiser und gesunder pädagogischer Grundsätze. Sie sind ein Wendepunct für die bayerische Volksschule geworden. Als solcher ist das Jahr 1811 anzusehen. Wäre nur alsbald ein neuer Lehrplan geschaffen worden! denn bis heute lebt noch der Geist des ersten in vielen Anstalten! Um diesen Kern sammeln sich andere wichtige Verordnungen ꝛc. über den Wirkungskreis des Ministeriums, die Instruction für die Generalkreiscommissariate, Districts-Localinspectionen (1808), Errichtung der Schullehrerseminare und Bildung der Volksschullehrer (1809). Das Jahr 1818 hat dem Königreich Bayern eine ständische Verfassung gebracht, welche für die Schule nur insofern Bedeutung hatte, als die Rechte der Schule durch Edicte, allerhöchste Verordnungen ꝛc. gewahrt werden mußten, da das jus in sacra der Schule immer den verwaltenden Behörden reservirt worden ist, wie der Abschied für die Ständeversammlung 23. Mai 1846 die Mitwirkung der Stände zur Festsetzung der Gehaltsbezüge der Schullehrer, der Dauer der Werktags- und Feiertagsschulpflichtigkeit entschieden zurückweist. Was König Max begonnen hatte, hat König Ludwig beharrlich fortgeführt. Die Rührigkeit des Ministeriums Wallerstein ist epochemachend in der Geschichte des Volksschulwesens. Bezeichnen wir die Zeit v. J. 1802 an als die Periode der Fundation mit den nothwendigsten Organisationen und Reformen (1808, 1811), so ist die Periode Wallerstein vornehmlich eine Zeit der Organisation. Die Errichtung des Kreisscholarchats 1832 fällt in diese Periode. Statistik der Volksschule oder mit dem officiellen Namen „der teutschen Werktagsschulen" (Gehaltsfassionen), Schulvisitation, Führung der Qualificationslisten, Schuljahresberichte werden an- resp. neu geordnet. Mit Aufhebung des Regulativs vom 11. Juni 1809 wird den 31. Jan. 1836 ein neues Regulativ über Bildung der Schullehrer festgestellt. Dem Ministerium Wallerstein ist um dieser außerordent-

lichen Thätigkeit willen der Vorwurf der Vielgeschäftigkeit gemacht worden, welche übrigens die gelehrten Schulen viel schwerer als die deutschen getragen haben. Das ist gewiß, daß ganz besonders im Schulfach die bildenden Persönlichkeiten die Hauptsache sind, und daß durch eine lang andauernde angespannte schriftliche Thätigkeit die mündliche, welche der Lehrenden Beruf ist, gelähmt wird. Darum muß das μηδὲν ἄγαν Grundsatz der regierenden Gewalten bleiben. Das geschäftsreiche Ministerium Wallerstein hat aber das Verdienst, eine schwere Last auf sich genommen und mit gewandter Hand gehoben zu haben, so daß die spätere Zeit von der Peripherie der Verwaltung aus ungestört in das Herz der Schule selbst hineingreifen kann.

Das Ministerium Abel, dessen entschiedener scharfer Geist durch bündige Verordnungen ꝛc. die Schule regierte und eine ebenso bündige Handhabung des bereits Bestehenden forderte, hat die confessionelle Bewegung im Königr. B. hervorgerufen. Es verlangte eine entschieden confessionelle Gestaltung der Schulen, weil denselben ein religiöses Gepräge aufgedrückt werden sollte. (Gebete in den Schulen, Morgenandachten 22. Aug. 1839.) Eine Vereinigung der Schule mit der Kirche, Ausdehnung des Einflusses der Kirche auf die Schule ließ es im höchsten Grade sich angelegen sein, aber ohne ein Recht des Staats an die Kirche zu opfern. Es hielt die deutsche Schule in den ihr angemessenen Grenzen der Bescheidenheit zurück. Von Interesse ist das Rescr. v. 22. März 1842, die Entfernung des Unterrichts der franz. Sprache aus den weibl. Bürgerschulen betreffend: „Nur Töchter höherer Stände bedürfen leider der franz. Sprache, von den andern ist sie entfernt zu halten in den Schulen. Teutsche Frauen sollen die Mädchen werden oder teutsche Jungfrauen bleiben, bürgerlich ..." Die M.-Entschl. 8. Mai 1841 spricht den deutschen Lehrern den Charakter der Staatsdiener ab. An die Stelle der fremden Namen treten die Bezeichnungen Vorbereitungslehrer, Schullehrlinge statt Präparanden.

Gegen diese und ähnliche niederhaltende Verordnungen hat sich der Geist des Jahres 1848 aufgelehnt und eine Trennung der Schule von der Kirche, eine Erhebung des Schullehrerstandes auf die Höhe der Staatsdienerschaft, sowie eine standesgemäße Besoldung verlangt, bei uns wie anderwärts. So wie diese Tendenzen sich gebärdet haben, waren sie gewiß nicht aus dem christlichen Geiste gezeugt, aber das Hervortreten derselben hat zu einer nützlichen Lehre gedient. Consistorialerlasse mahnen seit dieser Zeit dringender die Geistlichen an ihre Pflicht, Fleiß zu beweisen in der Pflege der Schulen und der Pädagogik. Auf die Wünsche der Lehrer nach dem Stande der Staatsdienerschaft ist der Staat bis heute nicht eingegangen, das Rescr. v. 26. Febr. 1857 erklärt aufs neue, daß sie im Gemeinde-, nicht im unmittelbaren Staatsdienste stehen; aber die Regierung sorgt mit dem größten Wohlwollen für Aufbesserung der Lehrergehalte, wie diese Angelegenheit eben jetzt wieder sie beschäftigt. So können wir denn diesen jüngsten Zeitabschnitt als die Periode der Fürsorge für die Lehrer bezeichnen. — Neue Schulhäuser entstehen allenthalben, besonders für die sogenannten Nebenschulen. Von Meile zu Meile und auf noch kürzere Strecken kann man ihnen in einzelnen Regierungsbezirken begegnen; auch da, wo keine neuen Häuser wegen Mangels an Mitteln gebaut werden können, wurde wenigstens für anständige Wohnungen der Schulverweser gesorgt, während früher das Schulzimmer die Wohnung für den Tag, die Dachkammer das Nachtquartier war. Die Regierungen sind mit bedeutenden Zuschüssen aus Kreisfonds armen Gemeinden zu Hülfe gekommen. Das Normativ v. 15. Mai 1857, stellt neue Grundsätze für die geistige Pflege des Schullehrerstandes von dem Vorbereitungsunterricht an bis in die Berufswirksamkeit hinein aus wahrhaft christlichem Geiste auf. Dasselbe war aber mit seinem Erscheinen auch schon Gegenstand der Anfeindung. Man erwartete daher für den Landtag 1861 ein Schulgesetz, durch welches das Volksschulwesen überhaupt geordnet würde. Statt dessen wurde den 10. Nov. 1861 ein Schuldotationsgesetz als der erste Schritt der Legislation auf dem Gebiete des Volksschulwesens vorgelegt. Der Abgeordnete Föckerer stellte zwar den Antrag auf ein vollständiges Schulgesetz (Armut thut weh,

hatte ihm ein Lehrer geschrieben, aber ein noch weit tiefer eingreifendes schmerzliches Gefühl ist das knechtischer Abhängigkeit und geistiger Bevormundung). An diesem Antrag betheiligte sich besonders der Abgeordnete Dr. Völk und sagte damals noch: Ich will damit nicht das, was man die Emancipation der Schule von der Kirche, die Trennung der Schule von der Kirche, und was die Ausdrücke alle sind, befürworten ꝛc. — Was die innere Entwicklung des bayer. Volksschulwesens betrifft, so ist zu erwähnen, daß der im Jahre 1861 gegründete bayer. Volksschullehrerverein im Jahre 1863 auf der Versammlung zu Nürnberg mit seinen Bestrebungen entschiedener hervortritt. Die Emancipation der Schule, erklärt der Lehrer Sittig mit geringem Widerspruch, ist die Unabhängigkeitserklärung der Pädagogik von der Theologie. Aus diesem Lehrerverein, dessen Mitgliederzahl auf dem Lehrertag zu Regensburg bereits auf 4166 geschätzt wird, (jetzt c. 10,000) ist die Denkschrift an das Staatsministerium hervorgegangen, in welcher die Emancipation der Pädagogik von der Theologie resp. die Befreiung der Schule von der Aufsicht durch die kirchl. Organe immer entschiedener betont wird, und nach welcher auch der Religionsunterricht in der Elementarschule dem Lehrer nur facultativ, nicht mehr obligatorisch übertragen werden soll (S. 20). „Der eigentliche Religionsunterricht in der Elementarschule ist Sache des betreffenden Geistlichen; bei Verhinderung oder Geschäftsüberbürdung desselben wird er sich über theil-, oder aushülfsweise Ertheilung des Religionsunterrichts durch den Lehrer mit diesem verständigen." Diese Denkschrift hat viele polemische und apologetische Schriften hervorgerufen. Die ruhigste und bedeutendste ist die des Adolf Stählin, jetzigen Consistorialraths: „Zur Schulreformfrage mit besonderer Berücksichtigung der Denkschrift des bayer. Volksschullehrer-Vereins". Der erste Sieg war die Befreiung der definitiv angestellten Lehrer von den Fortbildungsconferenzen, welche von den Geistlichen geleitet wurden, durch deren Auflösung.*) — Das Verlangen nach einem Volksschulgesetz von Seiten der Landtage wird indessen immer dringender. Der Abgeordnete, Pfarrer Schmidt, richtet den 7. April 1865 eine Interpellation an das Cultusministerium, welcher gegenüber der Cultusminister von Koch das bayer. Volksschulwesen gegen übertriebene Vorwürfe vertheidigt, die bisherigen Leistungen für dasselbe anerkennt und hervorhebt, daß, „da die Organisation des deutschen Schulwesens in B. zum Theil auch jetzt noch auf Normen beruht, welche zerstreut in eine lange Vergangenheit, ja bis zu den Anfängen dieses Jahrhunderts zurückführen, eine Revision aller darauf bezüglichen Vorschriften die nächstliegende nothwendige Aufgabe der kgl. Staatsregierung zu sein scheint. Dieselbe ist entschlossen bei der bereits in Angriff genommenen Reform des Volksschulwesens nicht minder den berechtigten Anforderungen der Zeit und eines gehobenen Culturlebens Rechnung zu tragen, als im Anhalt an die geschichtlichen Ueberlieferungen und an die volksthümlichen Anschauungen des Landes der Volksschule den Charakter einer Unterrichts- und Erziehungsanstalt auf religiös-sittlicher Grundlage zu wahren". In der 51. Sitzung der Kammer der Abgeordneten kam die Eingabe von 901 pfälzischen Schullehrern zur Berathung. Referent war der Abgeordnete Pfarrer Gelbert, an der Debatte betheiligt sich namentlich der Abgeordnete Umbscheiden. Der Antrag des Ausschusses: „es sei im Hinblick auf die von der kgl. Staatsregierung in der 29. öffentlichen Sitzung der K. d. A. unterm 7. April 1865 abgegebene bestimmte Erklärung bezüglich der Vorlage eines Gesetzentwurfs der Eingabe der Lehrer der Pfalz um Erlassung eines Schulgesetzes eine Folge nicht zu geben" wird angenommen. Durch allerh. Verordn. vom 29. Sept. 1866 wird aber ein neues Normativ über die Bildung der Schullehrer eingeführt, nach welchem das Ziel der Bildung darin besteht, dem künftigen Schullehrer einerseits eine wahre religiöse und sittliche Erziehung auf der Grundlage des positiven Christenthums zu geben und andererseits ein gründliches Wissen und Können der für die Volksschule vorgeschriebenen Lehrgegenstände, Tüchtigkeit und Gewandtheit innerhalb dieses Gebiets, so-

*) Wir erinnern an unsern Art. Schulconferenzen. D. Red.

wie die erforderliche Geschicklichkeit und praktische Lehrgewandtheit zu verschaffen, um den jugendlichen Geist zu wecken und zur lebendigen und allseitigen Erfassung des gebotenen Unterrichtsstoffes zu führen. Im Sinne dieses Normativs wird am 31. Oct. 1867 von der Staatsregierung der Kammer d. Abg. ein Schulgesetzentwurf vorgelegt, welcher „alsbald durch das ganze Land eine mächtige Bewegung hervorrief". Diese Bewegung machte sich in zahlreichen polemischen Schriften Luft, z. B. Volksschulwesen und Kirche in Bayern. Sammlung allgemeiner Actenstücke mit der Denkschrift der bayer. Bischöfe vom Nov. 1867. Regensb. 1868. Abdruck des Schulgesetzentwurfs mit Bemerkungen. Regensb. 1867. Rechtsgrundsätze zur Beurtheilung des Gesetzentwurfs von Eberhard. Regensburg 1868. Zur Schulreform in Bayern. Nürnberg. Löhe 1869. In der Denkschrift der bayer. Bischöfe wird vor allem hervorgehoben, daß der Entwurf den Keim der Trennung der Schule von der Kirche in sich trage, und die Denkschrift hatte ja Recht. Denn dieser Keim ist schon sehr aufgeschossen, und es fehlt nicht mehr viel, so ist er ausgewachsen. Vgl. die stenographischen Berichte Bd. V. VI. und die Prot. S. 267—279. Dieser Entwurf konnte keine Gesetzeskraft erlangen, da bis zum Schlusse des Landtags 27. April 1869 kein Gesammtbeschluß erzielt wurde, weil die Kammer der Reichsräthe in der durch die K. d. A. beschlossenen Fassung des Entwurfs eine zu starke Abminderung des kirchlichen Einflusses erblickte, also weniger in dem Entwurf selbst als vielmehr in der Fassung der Abgeordneten. Wie sehr die Kammer der Reichsräthe Recht hatte, beweist die extensive und intensive Zunahme der feindseligen Stimmung gegen die Kirche und das positive Christenthum. Nachdem vollends, nach dem bekannten, früher sehr unrichtig gedeuteten Wort der preußische Schulmeister die Oesterreicher und Bayern, und der deutsche Schulmeister die Franzosen geschlagen hat, ist der Streit in Uebermuth übergegangen. Der animose Statistiker Böhm, Seminarlehrer in Altdorf, kann kühnlich drucken lassen: „Je mehr Geistliche im Lande, je tiefer die Bildung des Volks, je mehr Schulen und Lehrer, desto höher die Bildung, die Gesittung, die Cultur des Volks. Wer wollte aber auch leugnen, daß in den protestantischen Ländern des Continents, wo durch die Reformation der Einfluß der Geistlichen sehr reducirt wurde, die Bildung des Volks den mächtigsten Aufschwung genommen hat." Welche Mishandlung der Geschichte!

Das Cultusministerium von Luz führt nun auf dem Wege der Verordnung nach und nach durch, was auf dem Wege der Gesetzgebung zurückgewiesen wurde. Wir übergehen die Verordnungen, durch welche Fachmänner aus dem Volksschullehrerstande in die Kreisscholarchate berufen, andere als Kreisschulinspectoren angestellt werden, wiewohl es scheint, daß dadurch der bisherige Aufsichtsorganismus zwar nicht ganz beseitigt, aber überflüßig, resp. matt gemacht werden soll; wir übergehen, daß in den Städten die klerikalen Referenten theilweise durch die Stadtschulräthe beseitigt und durch die Oberlehrerinspection die bisherige Bezirksinspection durch Geistliche nur nominell wird. Wir erwähnen als von besonderer Wichtigkeit für die Kirche die allerh. Verordnung vom 29. Aug. 1873, vermöge welcher die bisher confessionell getrennten Schulen in confessionell gemischte verwandelt werden können. Diese Verordnung hat in kirchlich gesinnten Kreisen die größte Bewegung hervorgerufen, so daß an die General-Synode zu Bayreuth von den meisten Diöcesansynoden in Uebereinstimmung mit den weltlichen Abgeordneten Anträge gegen diese Verordnung gestellt wurden. In der 7. Sitzung der Generalsynode den 17. October kamen diese zur Verhandlung welche, da Regierungsrath Luthardt einen Gegenantrag gegen den Ausschußantrag gestellt hatte, den folgenden Tag fortgesetzt wurde. Der Luthardt'sche Antrag bezweckt Sicherstellung der Confessionsschule (II, 1 daß das Recht unserer Familien auf eine ihrer Confession entsprechende Volksschule im Sinne der Verfassung anerkannt werde). Der Ausschußantrag, vertreten durch den Referenten Decan Buchrucker, verlangt wenigstens Sicherstellung des confessionellen Religionsunterrichts. Der letztere wurde mit 75 gegen 53 Stimmen angenommen. Bei der lebhaften Debatte der beiden Tage, bei welcher sich Decan Reuter von Nürnberg, Prof. von Scheurl, Oberappellationsgerichtsdirector

von Kalb und Freiherr von Thon-Dittmer besonders betheiligten, wurde zwar die Schulsprengelverordnung vom 29. August einstimmig beklagt und auch von Vertretern des Ausschußgutachtens, insbesondere auch vom Oberappellationsgerichtsdirector von Kalb zugestanden, daß sie dem Sinn und Geist der Verfassung zuwiderlaufe, aber es wurde betont, daß man auf die Verletzung des Geistes der Verfassung keine Verfassungsbeschwerde gründen könne. — So ist denn Entwicklung des Volksschulwesens zum Nachtheil der Kirche der Charakter der allerneuesten Periode der Geschichte des bayer. Volksschulwesens, sowie möglichster Ausschluß des kirchlichen Einflusses, ob zum Vortheil des Staates, wird die Zukunft lehren. In der Sitzung der K. d. Abg. vom 1. Juli 1874 hat aber der Herr Cultusminister die einigermaßen beruhigende Erklärung gegeben, es sei nicht die Absicht der Regierung, die Volksschulen confessionslos zu machen, mit der neuen Richtung der jungen Volksschullehrer, welche alte bewährte Systeme so im Handumdrehen beiseite schaffen wollen, sei er nicht einverstanden. — In Bezug auf die Verordnung vom 29. Aug. 1873 erklärt er in der Sitzung vom 30. Juni 1874, jeder Schritt der Regierung involvire mehr oder weniger irgend einen Eingriff in ein Recht oder Vermögen. Eines Gesetzes aber dazu bedurfte es nicht, die Rechtsfrage sei gründlich erörtert worden, die Regierung war zur Erlassung der betreffenden Verordnung berechtigt. Die materiellen Einwendungen gegen die confessionell gemischten Schulen könne er nicht für berechtigt erklären, nicht Indifferentismus, sondern Toleranz solle gelehrt werden. — Gegenüber diesen Aeußerungen des Herrn Cultusministers wollen andere aus den Erfahrungen der Geschichte wargenommen haben, daß confessionell gemischte Schulen zum religiösen Indifferentismus führen, die auf den confessionell gemischten Mittelschulen Gebildeten seien der Mehrzahl nach religiös indifferent, der religiöse Indifferentismus sei aber am bedenklichsten auch für den Staat in den unteren Schichten des Volks, darum kämpfen sie mit solcher Energie gerade gegen die confessionell gemischte Volksschule.

Quellen, aus denen die Schulbeschreibung zu schöpfen hat, sind Döllingers Verordnungssammlung. — Sammlung der das teutsche Schulwesen betr. Gesetze, Verordnungen ꝛc., Baireuth 1840, 1843, 1854. 3 Bände. Nachtrag von Martin 1854. 1859. Schellhorn, das Volksschulwesen im Königreich Bayern (Verwaltung des Pfarramts 2. Aufl. II. Thl. Erlangen 1813). Müller, Handbuch des Volksschulwesens im Königr. B. Würzburg 1834. Kopp, die Volksschulverfassung im Königr. B. Würzb. 1816. Himmelstein, das deutsche Schulwesen im Königr. B. Würzburg 1857. Stangls Repertorium zu den Intelligenzblättern. Die Gesetz-, Regierungs-, Intelligenz- (jetzt Kreisamts-) Blätter. Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten seit 1865. Neues Amtshandbuch für die prot. Geistlichen. v. Dobeneck, systematische Zusammenstellung. Dr. F. B. W. von Hermann, Beiträge zur Statistik. München 1855. G. Mayr, Statistik des Unterrichts u. der Erziehung im K. Bayern 1875, Heft XXVII der Beiträge. Schuljahresberichte; gedruckte Lehrpläne, z. B. von Nürnberg, Augsburg. — Eisenlohr, das Volksschulwesen im Königr. B. 1813. — Jacobi, Entwurf eines deutschen Volksschulgesetzes 1849; Teutsche Schulmethodik 1841, wo viele Verordnungen citirt sind. Geschichte der Schulen in Nürnberg von W. K. Schultheiß. D. Greiff, Beiträge zur Geschichte der deutschen Schulen Augsburgs. Fick, Handbuch zur verordnungsmäßigen Amtsführung in der deutschen Schule. München 1859. Systematische Zusammenstellung der im Köngr. B. geltenden Verordnungen. Nürnberg 1865. Englmann, das bayer. Volksschulwesen. München 1871 (sehr brauchbar). Böhm, Seminarlehrer in Altdorf, das bayer. Volksschulwesen. Ein statistisches Hand- und Nachschlagebuch. (Mühsame Arbeit mit vielen Ausfällen gegen die geistliche Aufsicht). Pädagogische Zeitschriften: Repertorium der Pädagogik von Heindl. Bayer. Lehrerzeitung. Der bayer. Schulfreund. Die Auer'sche kath. Schulzeitung. Das evangelische Schulblatt des ev. Schulvereins, das als eine Fortsetzung des Schulblattes für das bayer. Volksschulwesen von Klemm 1859—1867 angesehen werden kann. Schulblatt für Franken von Lutz.

II. Allgemeine Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung.

Allenthalben sollen alle schulpflichtigen Kinder und nach pflichtmäßigem Ermessen keiner Ausnahme unterworfene Kinder vom 6. bis wenigstens ins vollendete 12. Jahr die Schule besuchen (23. Dec. 1802). Die Zeit der Werktagsschulpflichtigkeit für die protest. Kinder dauert bis zum Tage der Confirmation. Die Confirmation tritt (seit 1839) mit dem 13. (früher 14.) Jahre ein, und zwar so, daß der 30. April der entscheidende Tag ist. Wer bis zum 30. Apr. d. J. 13 Jahr alt ist, wird confirmirt, die Fähigkeit dazu vorausgesetzt. In außerordentlichen Fällen ist Privatconfirmation gestattet. — Nach der Werktagsschule beginnt die Sonntagsschulpflichtigkeit, früher bis zum 18., jetzt 16. Lebensjahr. Es kann niemand ein Anwesen übernehmen, eine Heirath schließen, wenn er nicht durch ein gültiges Zeugnis den Besuch der Feiertagsschule nachweisen kann. Die Feiertagsschulpflichtigkeit ruht während des Besuches einer latein. Schule oder eines Gymnasiums. Min. Erl. v. 12. Sept. 1803. Handlungslehrlinge sind vom Besuch nicht befreit, ebensowenig Handwerksgesellen. — Anträge auf Verlängerung der Werktags- und Verkürzung der Feiertagsschulpflichtigkeit werden bis zum J. 1856 mit Entschiedenheit zurückgewiesen. In diesem J. wird die Werktagsschulpflichtigkeit auch für Katholiken bis ins zurückgelegte 13. J. verlängert, jedoch mit möglichster Schonung der bestehenden Verhältnisse, die Sonntagsschulpflichtigkeit für alle Confessionen um 2 Jahre verkürzt. Die Dauer der Christenlehrpflichtigkeit bis zum 18. Jahre will man bis jetzt nicht abkürzen. Damit durch den Privatunterricht, wohl gar nur einen illusorischen, die Schulpflicht nicht umgangen werde, unterwirft die Entschließung v. 27. März 1806 Privatunterricht, Privaterziehungsanstalten einer strengen Controle. Die Erlaubnis zur Ertheilung von Privatunterricht ist den Unterbehörden überlassen. Damit kein Kind auch nur auf kürzere Zeit durch Auswanderung in einen andern Schulsprengel der Schulpflicht entgehe, ist die Ueberweisung dorthin angeordnet, worüber sogar Bescheinigung verlangt wird.

Da der Schulbesuch eine allgemeine Pflicht ist, so müßen natürlich auch die nothwendigen Bestimmungen zur Errichtung und Unterhaltung hinreichender Schulen getroffen werden. Die polit. resp. Schulgemeinde, welche oft mehrere polit. Gemeinden umfaßt, hat die primäre Pflicht. Privatrechtliche Verpflichtungen (der Stiftungen, Patronatsherren ꝛc.) bleiben in Kraft stehen. Auch der Staat soll seiner Verbindlichkeit aus besondern Rechtstiteln ohne Verzug nachkommen. M. Erl. 18. Febr. 1843; aber er sträubt sich mit aller Entschiedenheit gegen Aufbürdung einer allg. primären Pflicht. — Das Schulgeld zu wöchentl. 2 Kreuzer (in den größten Städten besteht ein höheres Schulgeld) wird von den Eltern entrichtet, wo nicht Freischulen oder besondere Stiftungen sich befinden. Jede Gemeinde hat das Schulgeld für die armen Kinder durch die Armenpflege abzutragen. Die Gemeinde sorgt für alle Schulbedürfnisse (Holz ꝛc.); sie zahlt die Steuern für die Wohngebäude, Gründe, Dominicalrenten, wenn das Einkommen der Schullehrer die Congrua auf den Dörfern von 300, in den Städten von 400 fl. nicht erreicht; sie hat das onus fabricae, wo nicht besondere Rechte und Observanzen es andern zuweisen. Für Schul- und Meßnerwohnungen unterhält der Schulfonds die besonderen Schullocalitäten, außerdem zahlt der Schulfonds $^1/_4$, das Kirchenvermögen $^3/_4$ pro rata. Diese Bestimmung der Viertheilung gilt jedoch nur, wenn sich die Schulstuben in einem besonderen Hause befinden, außerdem werden die Kosten zwischen Schul- und Kirchengemeinde halbirt. Die Gemeinde hat für ein ausreichendes Einkommen des Lehrers zu sorgen. Nur da, wo die Unmöglichkeit besteht, dem Lehrer aus Gemeindemitteln ein ausreichendes Einkommen zu schaffen, kann die Leistung von Zuschüssen aus Kreisfonds beantragt werden; reichen die den Kreisen aus Centralfonds bewilligten Zuschüsse nicht aus, so ist die Erhebung von Kreisumlagen veranlaßt. — Ueber die Leistungen aus Gemeinde-, Staatsmitteln ꝛc. s. die stat. Notizen. Sind Gemeindeumlagen zur Deckung der Schulbedürfnisse nothwendig, so werden dieselben nach dem Steuergulden erhoben, die Kosten für die Schulutensilien auch wohl nach der Kopfzahl der Kinder umgelegt. Da die polit. Gemeinden nicht immer so groß sind, daß jede für sich im Stande wäre, eine Schule zu unterhalten, so wird aus

mehreren eine Schulgemeinde gebildet, eine Einrichtung, welche einem gemeinsamen Zusammenwirken sehr oft hinderlich ist, besonders, wenn diese polit. Gemeinden verschiedenen Landgerichts- und Pfarrbezirken angehören. Durch die Zunahme der Bevölkerung überhaupt und in den Fabrikbezirken insbesondere ist das richtige Verhältnis der Schülerzahl zu den Lehrkräften an einzelnen Orten gestört worden, die Zahl 60 ist Normalzahl. Artikel 2 des Schuldotationsgesetzes von 1863 trifft folgende Bestimmungen: 1. Erreicht die Schülerzahl an einer deutschen Schule, an welcher sich nur eine Lehrstelle befindet, nach einem fünfjährigen Durchschnitt fünfzig, so muß diese mit einem Schullehrer, andernfalls wenigstens mit einem Schulverweser besetzt werden. — 2. Bestehen an einer Schule zwei oder drei Lehrstellen, so darf hievon eine mit einem Schulverweser bestellt werden, bestehen an einer Schule mehr als drei Lehrstellen, so sind hievon mindestens zwei Drittheile mit Schullehrern zu besetzen. — 3. Wenn die Zahl der Schüler unter einem Lehrer nach fünfjährigem Durchschnitt 100 übersteigt, so kann die Gemeinde zur Errichtung einer neuen Lehrerstelle angehalten werden. Eine Abhülfe durch Aufstellung von Hülfslehrern oder zweckmäßige Zutheilung zu andern Schulsprengeln ist hiedurch nicht ausgeschlossen. — 4. Befinden sich in einer Gemeinde oder einer Ortschaft oder in mehreren im Umkreis einer Stunde gelegenen Gemeinden oder Ortschaften zusammen nach einem fünfjährigen Durchschnitt 25 oder mehr schulpflichtige Kinder, welche eine über eine Stunde entfernte Schule besuchen müßen, so können die betreffenden Gemeinden zur Errichtung einer neuen Schule angehalten werden. — 5. Klosterschulen, desgl. die s. g. Schulbrüder oder Schulschwestern können in einer Gemeinde ohne Zustimmung der Gemeinde nicht eingeführt werden. — Absatz 1. ist laut Abschied für den Landtag vom 28. April 1872 dahin abgeändert worden: Volksschulen, an welchen nur eine Lehrstelle besteht, sind mit einem Schullehrer zu besetzen. — Beträgt jedoch die Zahl der Schüler nach einem fünfjährigen Durchschnitt, weniger als fünfzig, so kann, wenn nicht die Lehrstelle schon vor dem 1. Oct. 1862 mit einem Schullehrer besetzt war, gestattet werden, daß ein ständiger Verweser aufgestellt werde. — In confessionell gemischten Gegenden bestehen Confessionalschulen, deren Bedürfnisse durch die betreffenden Confessionsverwandten gedeckt werden, insofern außerordentliche Umlagen nothwendig sind; ist ein Communalvermögen vorhanden, so werden daraus für beide Theile die erforderlichen Mittel geschöpft. Hinsichtlich der Schulsprengelpflichtigkeit bestimmt eine K. Entschl. v. 10. Mai 1810: der Schulsprengel wird bestimmt durch die Grenzen des Gemeindegebiets, und alle darin wohnenden Schulkinder sind zu dem Sprengel der Gemeinde schulpflichtig und zwar, wo nur eine Schule ist, ohne Unterschied der Confession, indem der Religionsunterricht einem besonderen Lehrer zugewiesen ist. Um jedoch auch hierin die Gewissen nicht zu beschweren ꝛc. kann, wenn eine confessionsverwandte Schule sich in der Nachbarschaft befindet, die besondere Erlaubnis zur Beschickung derselben von dem Generalcommissariate ertheilt werden. Maßgebend wäre die mit Gesetzeskraft bekleidete Verordnung v. 22. Jan. 1815, wonach der Schulsprengel in der Regel durch den Pfarrsprengel bestimmt wird. Die neueste Verordnung über confessionell gemischte Schulen siehe im historischen Abschnitt.*)

Der Organismus der Schulaufsicht in oberster Leitung war einer wiederholten Veränderung unterworfen. Durch k. Verordnung vom 16. März 1849 wurde das Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten wieder hergestellt, welches aus einem leitenden Minister, 3 Ministerialräthen, 2 Oberkirchen- und Schulräthen und dem erforderlichen Canzleipersonal besteht. Die Function des Generalsecretärs wird einem der Minist.-Räthe nach Ermessen des Ministers übertragen. Zu dessen Wirkungskreis gehören alle Angelegenheiten, welche Geistescultur, sittliche Bildung Nationalerziehung betreffen, die Anstalten für Wissenschaften und Künste, namentlich das Volksschulwesen, die Erziehungshäuser und die Bildungsanstalten für die Lehrer, die

*) Communalschulen ohne oder mit einem allgemeinen Religionsunterricht bestehen in Bayern nicht. M.-E. 27. März 1869.

Anfertigung der hierauf Bezug habenden Etats und innerhalb der Grenzen der festgesetzten Etatssummen die Verfügung über die hiezu bestimmten Staatsfonds.

Unter dem Ministerium stehen die k. Regierungen der 8 Regierungsbezirke, deren Wirkungskreis durch die Verord. v. 17. Dec. 1825 bestimmt ist: Sorge für die Beförderung des gesammten Schul- und Erziehungswesens, Aufrechthaltung der bestehenden Gesetze und Verordnungen, Oberaufsicht über alle Schulen innerhalb des Kreises mit Ausnahme der höheren Anstalten in der Residenz und der Universitäten; Bewahrung der den Zwecken des Unterrichts gewidmeten Fonds (Revision, Superrevision der Rechnungen); die competenzmäßige Verfügung über die Etatssummen der Kreisschuldotation; die Ausmittelung zweckmäßiger Schulgebäude; Errichtung neuer, Aufhebung oder Zusammenschmelzung bestehender Volksschulen, Bildung und Berichtigung der Schulsprengel, Herstellung genauer Schulbeschreibungen; Prüfung aller Individuen, die sich dem Lehramt für die Volksschulen widmen wollen; Anstellung aller Lehrer an den Volks- und Bürgerschulen, sowie an den Studien-Vorbereitungsschulen, insofern nicht das Präsentationsrecht einem Dritten zusteht; dem entsprechend Versetzung, Quiescirung ꝛc., Aufsicht über Betragen ꝛc. des Personals, über Schulconferenzen, Visitationen, Handhabung der Disciplin. In zweiter Instanz die Entscheidung der Streitigkeiten zwischen Schullehrern und Pfarrern oder Gemeinden in Bezug auf die Verhältnisse der Schule, die Schulordnung, Baulast ꝛc. Früher waren bei den Regierungen besondere Kreisschulräthe aufgestellt; jetzt wird das Referat demjenigen Rathe zugetheilt, welchen der Präsident am geeignetsten findet. Da aber die Besorgung der Kreisschulangelegenheiten durch den Referenten nicht als ausreichend erschien, so wurde 1832 das Institut der Kreisscholarchate geschaffen; bestehend aus 4 (nicht besoldeten, widerruflich angestellten) Kreisscholarchen, gewählt von dem Regierungspräsidium aus den in oder nahe der Kreishauptstadt wohnenden Rectoren, Professoren, Districts-, Localinspectoren ꝛc. und von dem Minist. d. Innern bestätigt. Sie wohnen den Sitzungen der Kreisregierungen über principielle Fragen des Unterrichts mit collegialer Stimme bei und berathen als eigenes Comité unter dem Vorsitz des Reg.-Präsidenten und unter Theilnahme des Reg.-Referenten die auf die Schuljahrsberichte zu erlassenden Beschlüsse; alljährlich werden die Volksschulen mindestens zweier (nach späterer Bestimmung 4) Schulinspectionsdistricte entweder durch den Schulreferenten oder durch einen der Kreisscholarchen visitirt. Während bis jetzt nur akademisch gebildete Fachmänner in das Kreisscholarchat berufen wurden, werden nunmehr auch seminaristisch gebildete aus dem Stande der Volksschullehrer berufen; zudem steht dem Kreisschulreferenten ein Kreisschulinspector zur Seite, im Regierungsbezirk Oberbayern, als dem größten, bereits zwei. Auch für diese Stellen ist nicht Universitäts- bezw. wissenschaftliche Bildung, sondern außer dem Nachweis der Fachbildung der Nachweis allgemeiner Bildung erforderlich.

Die Districtsschulinspectionen (in der Regel die Schulen eines Landgerichts- jetzt Bezirksamtsbezirks), in Verbindung mit der Districtspolizeibehörde sind die unmittelbaren Hülfsorgane der Regierung (Instruction vom 15. Septbr. 1808). Der Districtsschulinspector (in der Regel der Decan oder ein anderer Geistlicher) hat folgende Obliegenheiten: Handhabung der äußern Schulordnung, Verbesserung des innern Zustandes der Schulen, Controlirung der Localinspectionen. Durch die jährliche Schulvisitationsreise (Schulprüfungen) überzeugen sie sich von dem Zustand der Schulen. Für größere Städte, deren Umfang mehrere Stadtbezirksinspectionen nothwendig macht, besteht eine Stadtschulcommission, Gesammtschulcommission, zusammengesetzt aus den ordentl. Mitgliedern der Stadtbezirksinspectionen. Diese bestehen nur in Städten I. und II. Classe, welche den Regierungen unmittelbar untergeordnet sind. Der Schulgesetzentwurf v. J. 1867 hat besonders an dem Organismus der Districtsschulinspectionen gerüttelt, an deren Stelle die Bezirksschulämter treten sollten. Jeder Kreis sollte in eine bestimmte Anzahl von Schulbezirken abgetheilt und für jeden derselben aus der Reihe der tüchtigen und erfahrenen Schulmänner ein Schulinspector von der Staatsregierung ernannt werden. Diese Schulinspectoren sollten ausschließend

die rein technische Leitung und Beaufsichtigung der in ihrem Bezirke gelegenen Volksschulen und aller übrigen Unterrichts- und Erziehungsanstalten, in denen kein gelehrter Unterricht ertheilt wird, in Händen haben und in die Functionen der bisherigen Districtsschulinspectoren eintreten (Art. 115). Im übrigen sollte die Bezirksaufsicht durch das Bezirksschulamt ausgeübt werden. Demselben werden insbesondere die bisher den Districtspolizeibehörden und Districtsschulinspectoren übertragenen gemischten Schulangelegenheiten zugewiesen. Das Bezirksschulamt wird gebildet für die der Kreisverwaltungsstelle unmittelbar untergeordneten Städte aus dem Gemeinderathe und dem einschlägigen Bezirksschulinspector, für die übrigen Gemeinden aus dem Bezirksamt und dem einschlägigen Bezirksschulinspector. In polizeilichen und finanziellen Angelegenheiten gebührt dem Gemeinderathe, beziehungsweise dem Bezirksamt, in allen übrigen dem Bezirksschulinspector die Initiative. — In dieser Organisation der Districtsaufsicht wäre die Trennung der Schule von der Kirche vollzogen. Das war um so auffallender als durch §. 6 des Edicts über die innern Angelegenheiten der protestantischen Gesammtgemeinde verfassungsgemäß garantirt ist: „Die bisherige Verfassung der Districtsdecanate und Districtsschulinspectionen so wie der übrigen Mittelorgane wird beibehalten, wornach die Districtsschulinspectoren in der Regel aus dem Stande der Ruraldechante und Pfarrer zu ernennen sind." Als Motiv zu dieser Aenderung wird angegeben: Der Haupteinwand, der gegen die bisherige Einrichtung erhoben werden kann und thatsächlich erhoben wird, betrifft die technische Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens. Der Mann, der dieses in Händen hat, muß auf der Höhe der Zeit stehen und in theoretischer wie praktischer Beziehung eine gründliche pädagogische Bildung besitzen. Nicht immer war aber in einem Districte ein Pfarrer zu finden, der sich dieser Eigenschaften erfreute. Ein schlimmes Armutszeugnis für einen Bezirk, der gar keinen Pfarrer hat, welcher zur Districtsschulaufsicht fähig wäre trotz Gymnasial- und Universitätsbildung und nach langer Praxis in der Schule bis zu der Zeit da die Districtsaufsicht übertragen wird! — Und wäre das, so war ja noch keine so einschneidende Veränderung nothwendig. Die Bestimmung „in der Regel" gestattet ja ausnahmsweise die Berufung eines Technikers, der vermöge seiner Seminarbildung auf der Höhe der Zeit steht, oder wenn man rücksichtsvoller sein wollte, konnte ein solcher District von der Kreisschulaufsicht besonders überwacht werden, da es ja derselben jeder Zeit frei steht, sich mit einer größeren Zahl von solchen Männern zu umgeben, welche den von dem Entwurf gestellten Anforderungen entsprechen. Unter der Districtsschulinspection stehen als deren Hülfsorgane die Localschulinspectionen. In jedem Pfarr- und Filialort, der eine eigene Schule hat, besteht eine Localschulinspection, zusammengesetzt in den Gemeinden ohne Magistrate aus dem Pfarrer, dem Ortsvorsteher und 2—3 Abgeordneten des Gemeindeausschusses, in Gemeinden mit Magistraten (Magistrate heißen die städtischen Behörden, während die der Landgemeinden Landgemeindeverwaltungen) aus dem Bürgermeister, dem Pfarrer, 1—4 deputirten Magistratsräthen; wo mehrere Stadtbezirksinspectionen nothwendig sind, bilden sich diese aus dem Bezirkspfarrer oder einem andern Inspector und einem Magistratsrath, wozu noch 1—3 Bezirksvorsteher als außerordentliche Mitglieder hinzukommen können. Alle ordentlichen Mitglieder der Stadtbezirksinspectionen machen die Gesammtschulcommission aus. — Der Geschäftskreis der Localbehörden erstreckt sich auf alles, was nach Localverhältnissen für die Schulen im Innern und Aeußern geschehen kann, im Innern die Disciplin, die technische Leitung des Schulunterrichts, im Aeußern die Aufsicht über die Schulgründe, Gebäude, Geräthschaften, Inventarium, Reinlichkeit, zweckmäßige Einrichtung der Schulzimmer, Localschulfonds, Bezüge der Lehrer, Unterstützungsmittel für arme Kinder, Schulpreise. Zur Respicienz der Localschulinspectionen gehören a) Schullehrer und Gehülfen und anderes niederes Dienstpersonal; b) Eltern der Schulkinder und alle Ortseinwohner, welche mit der Schule in Verbindung stehen. Diese haben sich sämmtlich in Schulangelegenheiten auf geschehene Vorladung vor der Inspection zu stellen. Dem Lehrer gegenüber steht ihr das Recht des Verweises, der Belobung, des Antrags

auf Belohnung aus Schulfonds zu. — Regelmäßige Functionen sind 1. monatl. Schulconferenzen am ersten Sonntag im Monat (über bemerkenswerthe Vorfälle, Schulversäumnisse, Klagen, höhere Verordnungen ꝛc.), worüber Protokoll geführt wird; 2. jährl. Schuljahresbericht („Nachweisungen"); 3. wiederholte fleißige Visitation der Schule, worüber in den Notizenbüchern Nachweis gefordert wird. Auch die Ortsschulbehörde sollte nach dem Entwurf eine Abänderung erfahren, in Landgemeinden aus dem Ortspfarrer als Vorsitzendem, aus dem Bürgermeister und einem Mitglied des Ausschusses der Gemeinde, in welcher die Schule ihren Sitz hat, und aus dem Ortsschullehrer (ständigem Schulverweser) und, wo mehrere Schullehrer angestellt sind, aus zwei vom Bezirksamt zu bezeichnenden Schullehrern und aus zwei gewählten Mitgliedern der Schulgemeinde bestehen, in Städten und Märkten mit städtischer Verfassung der Bürgermeister den Vorsitz führen. Gegen diese Organisation wäre sicherlich nichts einzuwenden, nur müßte jeder fungirende Lehrer das Recht und die Pflicht haben, an den monatlichen Schulsitzungen mit berathender Stimme Antheil zu nehmen, da der Lehrer der betreffenden Schulclasse den besten Aufschluß besonders über die Schuldbarkeit der Schulversäumnisse geben kann. Inconsequent ist der Gesetzentwurf darin, daß er die Aufsicht über das ganze Volksschulwesen eines Regierungsbezirks und des Königreichs außerhalb des Gesetzes stellt. Diese soll nach Maßgabe der bestehenden Formationsverordnungen und der im Verwaltungswege zu treffenden organischen Einrichtungen geübt werden. „Die höhere Aufsicht auf das Schulwesen bildet einen Bestandtheil der Thätigkeit der Kreis- und Centralverwaltungsstellen, deren Organisation sich die Staatsregierung ausschließend vorbehalten muß. Es muß daher auch ihrer Erwägung anheim gegeben bleiben, ob sie sich die erforderliche Mitwirkung Sachverständiger bei den technischen Fragen des Unterrichts und der Erziehung durch Anstellung von Schulmännern als Beamte, oder etwa, wie dies auch in anderen Staaten geschehen, durch Errichtung eigener Schulcollegien, in welche die ausgezeichnetsten Männer von Fach zu berufen wären, für zweckmäßiger erachtet."

Das gemeinsame Wirken der Districtsschulinspectionen und Districtspolizeibeamten ist dahin geordnet, daß die rein technische Leitung des Unterrichts jenen ausschließend zugewiesen ist, die gemischten Schulangelegenheiten aber (z. B. Schulsprengel, Schulbesuch, Bausachen, Schulfonds ꝛc.) der gemeinsamen Behandlung unterstellt sind, wobei, die Schulbauten ausgenommen, der Districtsinspection die Initiative gebührt.*)

Die Aufsicht über die Schulen ist vorzüglich geordnet durch die Visitationen a) der Kreisregierung und des Kreisscholarchats. Es sollen in den Monaten Februar, März, April wenigstens 4 Schulbezirke, deren inneres und äußeres Schulwesen vollständig visitirt werden. Der Verlauf der Visitation bis auf das Schema für das Protokoll ist auf das genaueste vorgeschrieben (1833). Sie wird durch den Regierungscommissär geleitet in Gegenwart des ersten Polizeibeamten, des Districts- und Localschulinspectors, der Lehrer, Lehrgehülfen, Schulfreunde. Nach dem Willen des Königs sollen die Inspectoren hauptsächlich dahin wirken, daß „das Volksschulwesen von der in neuerer Zeit eingerissenen Tendenz bloßer Verstandesbildung und oberflächlicher Vielwisserei auf den Standpunct gleichmäßiger Entwicklung des Geistes und Herzens und reellen bleibenden Unterrichts zurückgeführt werde"; b) jährliche Visitationen werden durch die Districtspolizeibeamten und Districtsinspectionen vollzogen. Diese sind an ein genau vorgeschriebenes Visitationsformular gebunden, welches 1. die Prüfung der Lehrgegenstände, 2. deren Resultate, 3. weitere Warnehmungen, 4. Vorrücken, 5. Einsichtnahme der Schullocalitäten, 6. Anträge, Gesuche, Beschwerden und 7. besondere für die öffentlichen Verhandlungen nicht geeignete Bemerkungen in tabellarischer Form enthält. Die Localschulinspection übergiebt ihre „Nachweisungen" über 1. eingetretene Veränderungen

*) Die Verordnung v. 29. Aug. 1873 ordnet den Organismus der Schulaufsicht über die conf. gemischten Schulen.

in Bezug auf die Schulstatistik, 2. Schulchronik, 3. Stand der Schule und des Schulbesuchs, 4. persönliche Verhältnisse, 5. Schulordnung und Schuleinrichtung, 6. Schulzucht und Erziehung, 7. Schulvermögen, 8. 9. Wünsche und Anträge des Inspectors und Lehrers ebenfalls in tabellarischer Form wenigstens 4 Wochen vor der Prüfung. Auch außerordentliche Visitationen, wenigstens 4 im Jahre, sind seit 1851 angeordnet, und zu diesem Zweck die Dotation der Kreisfonds mit je 1000 bis 1500 fl. ausgestattet. Hiezu kommen nun noch die Visitationen der Kreisschulinspectoren. Es steht in Frage, ob die vielen Visitationen auf das Schulleben günstig wirken. Dieser beständige Prüfungsstand läßt die Schule zu keinem ruhigen Arbeiten kommen, fordert zu einer Forcirung der Kräfte auch der Kinder heraus und führt zu dem Einpaukſystem, da man mit rasch aufgeprägten, statt mit methodisch eingeprägten Kenntnissen glänzen will. Unter die Aufsichtsorgane ist auch der Centralschulbücherverlag zu rechnen, dessen Entstehung schon vom 12. Oct. 1785 datirt, und welcher die Aufgabe hat, die „planmäßigen" Bücher in die Volksschule, neuerdings auch in die höheren Schulen zu bringen. Das Ministerialausschreiben vom 21. Juli 1849 beschränkt die Privilegien desselben, indem es ausspricht, daß ihm ein Monopol nicht zusteht. Er hat jedem Kreis Bücher im Werthe von 150 fl. umsonst zu spenden, sofern sich Rechnungsüberschüsse ergeben, die weiteren Ueberschüsse gehören zur Unterstützung der Schullehrerrelicten.

Einen wichtigen Theil der Aufsicht bildet die Qualification der Lehrer und untergeordneten Aufsichtsbehörden. Die Qualificationstabelle datirt v. J. 1836 und enthält eine Uebersicht über die persönlichen, dienstlichen und häuslichen Verhältnisse, Urtheil über Befähigung, Kenntnisse, Fertigkeiten, amtliche Wirksamkeit, sonstiges Verhalten nach folgender Notenscala: Classe I. ausgezeichnete Leistung: a. vorzüglich, b. sehr gut; Classe II. hinreichende Leistung: a. gut, b. hinlänglich; Classe III. mangelhafte Leistung: a. gering, b. schlecht, zusammen 6 Stufen. Nach Min.-Entschl. v. 9. März 1867 (M. Bl. S. 63) ist nunmehr die im Normativ vom 29. Sept. 1866 vorgeschriebene viergliederige Notenscala anzuwenden: I. sehr gut, II. gut, III. genügend, IV. ungenügend.

In dieser Beurtheilung werden die Qualificationsnoten beim Austritt aus dem Präparandenunterricht, aus dem Schullehrerseminar, bei der Anstellungsprüfung, während der Dienstleistung aufgeführt. Die qualificirenden Behörden sind: Local-, Districtsschulinspection, Districtspolizeibehörde, k. Regierung. Veränderungen der Qualification bedürfen einer spec. Regierungsbescheidung, nach Ablauf von 5 Jahren tritt eine Erneuerung ein. Das Schema für die Qualification der Localschulinspectoren geht in das Einzelnste ein und umfaßt 17 Rubriken. — Aus diesem wohlgegliederten Organismus der Aufsichtsbehörden geht hervor, daß der Staat fortwährend die genaueste Controle übt. Von dem Rechte der Kirche auf die Schule hat bis jetzt nichts verlautet. Die Schule erscheint als Staatsanstalt, welche zwar Organe der Kirche zur Aufsicht benützt, aber die Kirchenobrigkeit als solche nicht zur Aufsicht zuläßt; wenn auch Districtsschulinspectoren in der Regel aus dem Stande der Decane und Pfarrer ausgewählt werden, in dem Kreisscholarchat sitzt kein kirchl. Oberer als solcher, ebensowenig in dem obersten Schulrath. Das Edict über die innern kirchl. Angelegenheiten der prot. Gesammtgemeinden spricht dem Oberconsistorium und den Consistorien die Aufsicht über den prot. Religionsunterricht in den Schulen zu. Der übrige Unterricht ist ein Staatspolizeigegenstand und gehört zur Competenz der Regierungen und des Staatsministeriums d. J. In den Kreisen überwiegend prot. Conf. soll jedoch der Schulreferent prot. Conf. sein und von den Oberstudienräthen immer einer der prot. Conf. angehören, vgl. die Consistorialordnung v. J. 1809 im Pfarramtshandbuch. In gleichem Verhältnis stehen die Bischöfe zur Schule. Ihnen ist durch §. 39 der II. Verf.-Beil. das Aufsichtsrecht über die Religions- und Sittenlehre und das religiöse Leben an den Unterrichts- und Erziehungsanstalten gewährleistet. Bei Fragen über Schullehrerbildung werden ihre Wünsche gehört und nach Thunlichkeit berücksichtigt, ebenso vor Erlassung wichtiger Verfügungen über das Schulwesen, soweit es sich um Unterricht

in der Religion und Moral handelt. Die Lehrbücher für den Religionsunterricht bleiben ihrer Approbation unterworfen.

III. Hauptpuncte der Statistik. Nach dem Stande von 1871/72 bestanden in Bayern 7016 deutsche Schulen, darunter in den unmittelbaren Städten 215, in den Bezirksämtern 6801 und zwar 4893 katholische, 1938 protestantische, 124 israelitische, 61 gemischte Schulen. An denselben arbeiteten: 7174 wirkliche Lehrer, 1330 Verweser, 791 Schulgehülfen für eigene Schulclassen und 136 Gehülfen zur Unterstützung von Lehrern, in Summa männliche Lehrer 9431 Köpfe für die verschiedenen Schulclassen. Hiezu kommen 890 Lehrerinnen und zwar 768 wirkliche, 55 Verweserinnen, 67 Gehülfinnen, darunter 137 weltliche und 753 klösterliche. Von diesen wurden unterrichtet 310,713 Werktagsschüler, 321,886 Werktagsschülerinnen, in Summa 632,599 Werktagsschulpflichtige; 99,515 Feiertagsschüler, 109,190 Feiertagsschülerinnen, in Summa 208,705 Feiertagsschulpflichtige, Summa Summarum 841,304 Schulpflichtige. Gegen 1851/52 hat die Zahl der Werktagsschulpflichtigen zugenommen um 57,124, die Zahl der Feiertagsschulpflichtigen aber wegen Abkürzung der Sonntagsschulpflicht abgenommen um 162,356, wobei bemerkt wird, daß Bayern infolge des Kriegs 1866 c. 30,000 Unterthanen an Preußen verlor. Bei 10,321 Lehrindividuen und 632,599 Werktagsschulpflichtigen kommen auf eine Lehrkraft 61,3 Schulkinder. Bei einer Bevölkerung von 4,800,000 kommt auf 7,7 Seelen 1 werktagsschulpflichtiges Kind. Gegen 1851/52 hat die Zahl der Schulen (zu unterscheiden von Schulstellen) um 156 zugenommen. Während der Gesammtaufwand für die Volksschulen im J. 1835/36 nur 1,948,854 fl., im J. 1851/52 aber 2,899,449 fl., im J. 1862/63 bereits 3,872,008 fl. betrug, beträgt nach den Budgets der 8 Regierungsbezirke pro 1874 nur der Zuschuß aus Staats- und Kreisfonds 2,684,139 fl., wozu nach den neuesten Beschlüssen der K. d. Abg. noch 1,300,975 fl. kommen, so daß nun der bloße Zuschuß aus Centralfonds 3,120,236 fl. (pro 1875 3,597,936 fl.) beträgt. Rechnet man hiezu die Einnahmen aus Gemeinde-, Stiftungs- und Privatmitteln, so ergiebt sich eine Gesammtausgabe von mindestens 5 Millionen fl. in runder Summe.

Armenschulen sind in der Regel nur in größern Städten, die Mehrzahl durch Stiftungen entstanden; deren Organisation ist ganz die der übrigen Schulen, so daß sie nur den Vortheil eines ganz oder theilweise unentgeltlichen Unterrichts gewähren. Vom Standpunct der Pädagogik aus angesehen ist es auch gewiß nicht gut, daß die Armenkinder in besondere Räume zusammengepfercht und so schon in der Welt der Volksschule der Grund zu einem Kastenunterschied gelegt werde. Die Kinder des Volks (plebs im guten Sinn) sollen mit einander unterrichtet werden ohne den Unterschied, welcher die einen schon so frühzeitig zu öffentlichen Armen stempelt, jetzt um so mehr als die allgemeine Wehrpflicht Arme und Reiche in der Kaserne vereinigt und in Reihe und Glied nebeneinander stellt, auch auf dem Schlachtfeld. (Eine andere Anschauung s. in dem Art. Armenschule. D. Red.) Die Fabrikschulen haben in Bayern noch keine weite Verbreitung gefunden, auch da nicht, wo die Fabriken blühen. Die Verordn. v. 15. Jan. 1850, modificirt im Aug. 1854, jetzt maßgebend die Gewerbeordnung für das deutsche Reich vom 12. Juni 1872 regelt die Verwendung der werktagsschulpflichtigen Kinder in Fabriken, sie sorgt zwar in christlichem Geiste für Gesundheit und körperliche Entwicklung des Kindes (die Arbeitszeit der zwölf- bis vierzehnjährigen Kinder ist 6, der vierzehn- bis sechszehnjährigen 10 Stunden täglich zwischen ½6 Uhr morgens und 8½ Uhr abends mit 2stündiger auf 3 Zeiten vertheilter Erholungszeit) fordert Theilnahme an dem öffentlichen Unterricht oder dem Unterricht in einer Privatanstalt, welcher nie vor 6 Uhr morgens beginnen und niemals nach 6 Uhr abends und nur für je 50 Kinder stattfinden darf, aber sie muß doch dem Fabrikwesen die Concession machen, daß nur 3 Stunden des Tags für den Schulunterricht gefordert werden. Wie kurz ist doch die ganze Bildungszeit eines Fabrikkindes! So sind ausgedehnte Fabriken ein Hindernis der ungestörten Entwicklung des Volksschulwesens (vgl. Großbritannien und den Art. Fabrikschulen. D. Red.).

Unter diesen günstigen Schulverhältnissen kann es nur ausnahmsweise vorkommen, daß ein Individuum unmittelbar nach dem Schulleben nicht lesen oder nicht das Nothwendigste schreiben kann; die oft sehr guten Schulkenntnisse (namentlich die bayr. Stadtschulen bestehen gewiß auch bei strenger Prüfung) erhalten sich aber nur da, wo der Beruf eine fortgesetzte Uebung mit sich bringt; da wo mehr die äußern Sinne und physischen Kräfte in Thätigkeit gesetzt werden, gehen wieder viele Kenntnisse und Fertigkeiten verloren. Schon die Sonntagsschule beweist einen fortwährenden Rückgang, den die wenigen Stunden nicht aufhalten können; das traurigste Loos trifft die Realien, welche oft kurz vor der Prüfung dem Gedächtnis rasch aufgeladen werden, ehe die äußern und innern Sinne hinreichend entwickelt sind; da geht dann bald alles bunt durcheinander. Da, wo religiöses Leben herrscht, bethätigt durch fleißigen Besuch des Gottesdienstes, Lesen des göttlichen Wortes ꝛc. findet man vollständigere Reste der Schulbildung. — Militärpersonen klagen über die Zahl der Rekruten, denen die nothwendigsten Kenntnisse fehlen. Die Resultate der Rekrutenprüfungen sind jedoch besonders infolge der allgemeinen Wehrpflicht günstiger geworden. Während 1860 die Zahl der mangelhaft gebildeten Rekruten 13,6 % betrug, beträgt sie 1874 5,9 %. In Oberbayern ist sie von 15 auf 3,2 in Niederbayern von 29 auf 5,6, in der Pfalz von 14 auf 13,1, in der Oberpfalz von 15 auf 10,5, in Oberfranken von 11 auf 7,2, in Mittelfranken von 9 auf 2,1, in Unterfranken von 9 auf 4,2, in Schwaben von 7 auf 2,3 gesunken. Aus den Corrections- und Zuchthäusern kommen auch häufig Klagen über gänzlichen Mangel an Schulkenntnissen der Sträflinge, aber das sind eben häufig verlorene Menschen, welche der Zucht der Schule ebenso Trotz bieten, wie den Zwangsschrauben des Gefängnisses. Dürfte nicht die Statistik beweisen, daß es ebenso viele gelehrte als ungelehrte Spitzbuben giebt? — Die vorhandenen Mängel liefern das Facit, daß die Volksschule nie das wird leisten können, was man von einigen Seiten von ihr fordert. Gründliche Uebung im Lesen, Schreiben, Rechnen ist besser als das Lustwandeln in dem Irrgarten der Realien. Haftet die jetzige Massé des Lehrstoffs nicht recht, auch bei der besten Einrichtung und den besten Methoden, so folgt daraus, daß des Guten zu viel geschieht, daß man weniger bieten muß.

IV. Innere Ordnung der Schule. Der Grundtypus der Schulabtheilungen ist das Dreiclassensystem für Stadt- und Landschulen: Vorbereitungs- und I. Classe (die Trennung beider führt zu Vierclassenschulen); II. Classe, III. Classe, öfter auch Ober-, Mittel- und Unterclasse genannt. Je nach der Zahl der Schüler und der disponibeln Lehrkräfte haben diese Classen Unterabtheilungen. In größeren Städten theilen sich die drei Hauptclassen in 7 Classen (für je 1 Jahr 1 Classe) und diese wieder in Knaben- und Mädchenclassen, so daß folgendes Bild eines Stadtschulencomplexes entsteht:

A.	I. Vorbereitungsclasse, meist Knaben und Mädchen		6—7 Jahr
	II. Unterclasse, Knaben, Mädchen, Abtheilung	a.	7—8 „
	„ „ „ „	b.	8—9 „
B.	III. Mittelclasse, Knaben, Mädchen, Abtheilung	a.	9—10 „
	„ „ „ „	b.	10—11 „
C.	IV. Oberclasse, Knaben, Mädchen, Abtheilung	a.	11—12 „
	„ „ „ „	b.	12—13 „

Nach diesem Muster sind z. B. die Schulen in Augsburg eingerichtet, München hat nun 196 Schulstellen mit 85 ständigen und 33 nichtständigen Lehrern, 49 weltlichen und 39 klösterlichen Lehrerinnen, Nürnberg hat 140 Schulstellen mit 123 ständigen und 7 nichtständigen Lehrern und 10 Lehrerinnen; Augsburg 76 Schulstellen mit 47 ständigen und 9 nichtständigen Lehrern und 29 Lehrerinnen. In Fürth bestehen Nebenhülfsclassen für die schwachen Schüler, die mit den andern nicht gleichen Schritt halten können. Desgl. in Ansbach. In vielen Schulen aber muß ein Lehrer alle drei Classen in einem Raume unterrichten. Die Unterrichtszeit ist täglich 5 Stunden in sogenannten ganzen Schulen. Mittwoch und Sonnabend nachmittags ist frei. In getheilten (Halbtags-) Schulen, die aber nur ausnahmsweise gestattet werden, muß

jede Abtheilung täglich 3 Stunden unterrichtet werden, dem Mittwoch fehlt in diesem Fall die goldene Ruhe des Nachmittags für den Lehrer. Am Sonnabend, an welchem der Nachmittag frei bleibt, hat der Unterricht vormittags 4 Stunden, 2 für jede Abtheilung zu dauern. Für die Sommerschule vom 1. Mai bis 1. Nov. sind auf dem Land in der Regel täglich je 2 Stunden für die obere und die untere Abtheilung einer Schule bestimmt, wöchentlich 10 für eine Abtheilung, 20 Stunden für den Lehrer. Die Min.=Entsch. v. 5. Nov. 1810 schreibt zwar täglich nur 2 Stunden für die Sommerschule vor, wozu in Schulen mit überhäufter Schülerzahl noch eine 3. Stunde für die Anfänger kommen soll, aber in der Regel wird die obenaufgeführte Stundenzahl eingehalten; Unterfranken überschreitet auch diese Zahl, indem wöchentlich jeder der beiden Abtheilungen 12 Stunden zugetheilt sind. Die Stadtschulen haben ihre Ferien von Mitte August bis 1. Oct. Die Praxis ist in den verschiedenen Regierungsbezirken verschieden. Die Ferien der Landschulen fallen in die Erntezeit, je 2 Wochen für die Früh= und Späternte nach localem Bedürfnis. Der Normallehrplan, 1804, 1811 läßt besondere Lehr= und Stundenpläne, welche bei den Prüfungen vorgelegt werden müßen, nicht entbehren, vielmehr sind nach der Norm des allgemeinen Lehrplans besondere Lehr= und Stundenpläne anzufertigen. Dies geschieht großentheils durch Vereinbarung der Districtsschulinspectionen mit den Localschulinspectionen und Lehrern mit Genehmigung der königl. Regierung. Für einzelne Regierungsbezirke wurde von der Kreisregierung ein Lehr= und Stundenplan festgesetzt, für Oberbayern durch Regierungserlaß vom 15. März 1862, für die Oberpfalz durch Regierungserlaß vom 21. Sept. 1869, für Unterfranken durch Regierungserlaß v. 7. Nov. 1870; für die Pfalz wurde schon den 2 August 1836 eine Lehrordnung erlassen und im Jahr 1851 neu redigirt. Jeder Lehrplan muß folgende Gegenstände umfassen:

1. Religion. Der Religionsunterricht ist nach den von der kirchlichen Oberbehörde gegebenen Vorschriften zu ertheilen. Das k. prot. Oberconsistorium hat zufolge der ihm verfassungsmäßig zustehenden Leitung des religiösen Volksunterrichts „Allgemeine Bestimmungen über Einrichtung des Religionsunterrichts in Kirchen und Schulen" erlassen, München, den 25. April 1839. Nach denselben ist auf den Unterricht der nicht confirmirten Jugend in der Regel täglich eine Stunde zu verwenden, und es sind hievon dem Schullehrer wöchentlich 4, dem Pfarrer 2 zuzutheilen. Die bereits confirmirte Jugend ist wöchentlich zum Besuch zweier Lehrstunden verpflichtet, wenn sie einer öffentlichen, vollständig eingerichteten Lehranstalt angehört, sie nimmt aber lediglich an den allgemeinen oder an den für sie eigens bestimmten Christenlehren Antheil, wenn sie in die gewöhnliche Feiertagsschule aufgenommen ist. Der Confirmandenunterricht soll vom Anfang des Schuljahres (auf dem Lande der Winterschule, in der Regel 1. Nov.) bis Dom. Palmarum (auch Quasimodogeniti) in wöchentlich 3 Stunden ertheilt werden und zweijährig sein (erstes Jahr Präparandenunterricht). Der Religionsunterricht zerfällt in 3 Theile: a) Religionslehre. Innerhalb der lutherischen Kirche ist das Ziel Erkenntnis der 6 Hauptstücke des kleinen Katechismus Lutheri. Lehrbücher: Die heil. Schrift nach Dr. Martin Luthers Uebersetzung, Dr. Luthers kleiner Katechismus mit beweisenden und erläuternden Sprüchen. Beim Unterricht darf kein anderes als das vorgeschriebene Lehrbuch gebraucht werden. Den Lehrern sind zum Gebrauch empfohlen und zur Anschaffung aus Stiftungsmitteln gestattet: Gerlach, die heil. Schrift mit Bemerkungen; Lisco, das Neue Testament mit Anmerkungen; Brand, Schullehrerbibel; Rende, Erklärung der Evangelien; Steger, katechetische Erklärung der Evangelien und Episteln; Böckh, Erklärung des kleinen Katechismus (auch in den Händen der Schüler); Irmischer, Leitfaden zur Erklärung des lutherischen kleinen Katechismus; G. Caspari, der kleine Katechismus Luthers erläutert; desselben Geistliches und Weltliches zu einer volksthümlichen Auslegung des kleinen Katechismus Luthers; Nissen, Unterredungen über den Katechismus; Wucherer, Handleiter durch den Katechismus. — In den wenigen kleinen Gemeinden der reformirten Kirche: Der Heidelberger große und kleine Katechismus von Ursinus und Olevianus. In der unirten Kirche der Pfalz ist

der aus dem Heidelberger und lutherischen zusammengeschmolzene Katechismus Ebrards wieder abgeschafft und durch Beschluß der Generalsynode ein die positiven Lehren des Christenthums abschwächender, wenn nicht gar beseitigender „Katechismus für die vereinigten Kirchen der Pfalz" an dessen Stelle getreten. — In der katholischen Kirche wird de Harbe, Diöcesan-Katechismus nach der Vereinbarung der Erzbischöfe und Bischöfe v. J. 1853 gebraucht. — Evangelien und Episteln auf alle Sonn- und Festtage des Jahres. München, Schulbücherverlag. b) Biblische Geschichte in der prot. Kirche nach Zahns biblischen Historien, den Calwer zweimalzweiundfünfzig biblischen Geschichten und Buchrucker, die biblische Geschichte nach ihrem Zusammenhang. — Den Lehrern besonders empfohlen: Kurtz, Lehrbuch der heiligen Geschichte; Kurtz, biblische Geschichte der heiligen Schrift nacherzählt; Nissen, Unterredungen über die biblische Geschichte. Die katholische Kirche gebraucht: Chr. v. Schmid, biblische Geschichte für Kinder. c) Gedächtnisübungen. (Unpassende Bezeichnung.) Sie bestehen für die luther. Kirche in dem Auswendiglernen von Sprüchen der heil. Schrift, welche jetzt auf 340, und Gesangsliedern, welche auf 27 abgemindert sind, und der 6 Hauptstücke des Katechismus. Lehrbücher: Gesangbuch für die evangelisch-lutherische Kirche in Bayern. — Die Pfalz hat, wie den Ebrard'schen Katechismus, so auch das gute Ebrard'sche Gesangbuch beseitigt und das alte rationalistische wieder aus dem Staub hervorgezogen, welches wahrscheinlich jetzt ebensowenig wie ehedem aus Mangel an Kirchenbesuchern gebraucht werden wird. Die Vertheilung dieses Unterrichtsgegenstandes auf die sieben Schuljahre ist durch die Locallehrpläne geordnet.

2) Das Lesen nimmt nach der Lehrordnung vom 24. April 1811 die erste Stelle ein und wird vorzugsweise der Bestimmung der Unterrichtsperioden zu Grunde gelegt, das technische Lesen für die I, das logische für die II, das ästhetische für die III, das letztere in der Regel nur da erreicht, wo die Kinder zu Hause ein ästhetischerer Kreis umgiebt. Die Locallehrpläne bestimmen den Stufengang in der Regel wie folgt: 1. Jahr lautrichtiges Lesen mit Sylbenabsetzung; 2. Jahr elementarisch richtiges Lesen; 3. Jahr elementarische Fertigkeit; 4—7. Jahr nicht bloß richtiges, sondern auch ausdrucksvolles Lesen. Lehrmittel für die I. Abtheilung: Heinisch, Lese- und Wandtafeln; das bayer. Lehr- und Lesebuch; Heinisch und Ludwig, erstes Sprach- und Lesebuch; Krumbacher, Lesebuch für das erste Schuljahr; für die mittleren und höheren Schulclassen: Heinisch, kurze Erzählungen; Haesters, Lehr- und Lesebuch für Mittelclassen und für die oberen Classen; Heinisch und Ludwig, II. Sprach- und Lesebuch für mittlere und höhere Classen. — Für die Oberclassen und für die Feiertagsschulen werden in größeren Städten auch gebraucht: Wackernagel, Berthelt, Lüben und Nacke, Heinisch und Ludwig, III. Sprach- und Lesebuch, Lesebuch für die evangel. Schulen Württembergs. Die kathol. Schulen gebrauchen: Heinisch und Ludwig, Schätz, Lese-, Lehr- und Uebungsbuch, dessen 25 Wandtafeln; Offinger, neue Schreib- und Leseschule; Solereder, Haesters; Jais; Bumüller und Dr. Schuster; Klaß, Hackgeiger und Hartung, Schmid, erster Unterricht von Gott, und dessen kurze Erzählungen. 3) Der Schönschreibunterricht fordert in der I. Periode nach den nöthigsten Vorübungen das Zeichnen einzelner Buchstaben, Sylben und Wörter, in der II. Fortsetzung der technischen Uebung mit besonderer Rücksicht auf Kalligraphie, in der III. vorzügliche Rücksicht auf Kalligraphie nach der in Bayern eingeführten Normalschrift. Lehrmittel: Ebensperger, der Schönschreibunterricht, dessen Schulvorschriften; Riedl, Vorlagsblätter zum Schreibunterricht; Rügemer, Schönschreibvorlagen; Heinisch, Wandtabellen; 24 Vorlagen auf der I. Stufe der Schreibübungen, Ansbach; Dänner, Schreibvorlagen; die Schiefertafeln der Faber'schen Fabrik in Stein; Niedermeyer, Schreibheftumschläge mit Landkarten. 4) Die orthographischen und stilistischen Uebungen sollen schließlich die Fähigkeit verschaffen, ein leichteres Thema in kurzen Aufsätzen zu bearbeiten, Briefe in häuslichen und geschäftlichen Angelegenheiten, Quittungen, Contos zu fertigen; auch auf die gewerbliche und landwirthschaftliche Buchführung wird in geförderten Schulen Rücksicht

genommen. Der Stoff sowohl zu den Schönschreib- als zu den Rechtschreibübungen ist vorgeschrieben. Der Leitfaden zu den Schönschreib- und Dictatübungen, (Kempten bei Dannheimer) ist nach dieser Vorschrift eingerichtet. Uebrigens werden die genehmigten Lesebücher zu den orthographischen, grammatischen und stilistischen Uebungen benutzt, als Sprachlehren von den Schülern gebraucht die von Klaß, Fürg, Heinisch, Offinger, Hönig, Jakobi, Geist. 5) Rechnen, schreitet von Stufe zu Stufe vor bis zur Regeldetri mit ganzen und gebrochenen Zahlen, in geförderten Stadtschulen auch bis zur zusammengesetzten Regeldetri und Gesellschaftsrechnung. Am häufigsten wird aber der sogenannte Zweisatz angewendet. Die durch Gesetz vom 20. April 1869 zur Einführung bestimmte neue Maß- und Gewichtsordnung macht den Unterricht in der Decimalbruchrechnung nothwendig. Die Min.-Entschl. vom 20. Aug. 1870 ordnet den Gang dieses Unterrichts nach sieben Stufen bis zur Flächen- und Körperberechnung emporsteigend, nachdem in der IV. Stufe „die Decimalbrüche entwickelt, gelesen und geschrieben, die neuen Maße und Gewichte in Decimalbruchform dargestellt, und die 4 Rechnungsarten sowohl mit der reinen als mit der benannten und auf Beispiele aus dem Leben angewandten Zahl durchgeführt" sind. — Obwohl die gemeinen Brüche an praktischer Bedeutung verloren haben, müßen sie doch wegen der nicht decadischen Reductionszahlen des südlichen Guldens ꝛc. in der V. Stufe noch unterrichtlich behandelt werden und in der VI. lernen die Schüler mittelst der Zweisatzrechnung mit ganzen Zahlen, mit zehntheiligen und gewöhnlichen Brüchen die verschiedenen Arten von den sogenannten Regeldetri- oder Verhältnisaufgaben aus der Umwandlungs-Procent-Zinsrechnung auflösen. Bei der Mischungsrechnung erfahren die Schüler, daß zur genauen Werthbestimmung von Gold- und Silberwaaren das Gramm in Deci-, Centi- und Milligramm abgetheilt wird. Das ist ein Ziel, welches jedenfalls nur durch Vermittlung der Fortbildungsschulen erreicht werden kann. Genehmigte Lehrmittel: Heinisch, Heuner, Schwerd, Weiß, Güll, Engelbrecht, Hindelang und Fäustle, Seyfried, Wagner, Huther, Wälder, Hentschel, Baab, Wild. Zur Erlernung des neuen Maß- und Gewichtssystems sind von Classen, Schwager, Pleibel, Immel, Klein, Heuner Lehrmittel veröffentlicht und vom Ministerium empfohlen worden. 6. Die Weltkunde beginnt mit dem Anschauungsunterricht an der Umgebung des Kindes, erklärt im 2. Jahre ganz besonders geographische Begriffe, wie Berg, Thal, Fluß ꝛc., behandelt im 3. Jahre die Geographie des Regierungsbezirks, im 4. Jahre die Geographie von Bayern in Verbindung mit Erzählungen aus der bayrischen Geschichte, im 5. Jahre die Geographie von Deutschland und bayrische Geschichte, im 6. die Geographie von Europa und wieder bayrische Geschichte, im 7. Jahre die Erde als Weltkörper, die 5 Erdtheile und wieder bayrische Geschichte. — Die Naturkunde schließt sich großentheils an den geographischen Unterricht an und wird durch Lese-, Schönschreib- und Dictatenübungen gefördert. Während früher der Grundsatz gegolten hat, die Weltkunde nicht auf Kosten des übrigen Unterrichts zu steigern, wird jetzt auf die Realien größerer Werth gelegt, besonders auf Naturlehre und Naturgeschichte. — Die vorherrschende Behandlung der bayrischen Geschichte, welche besonders in Erzählungen von dem ruhmvollen und segensreichen Wirken der bayer. Regenten, namentlich der Wittelsbacher, bestehen soll (Fürstenbilder), schließt eine Einehr in die deutsche Geschichte nicht aus, wie denn z. B. der oberpfälzische Lehrplan einzelne Kaiser von größerer Wichtigkeit, einzelne Epochen, die deutschen Erfindungen behandelt haben will. Doch wird nunmehr nach der vollzogenen Einigung des deutschen Reichs neben dem bayrischen Patriotismus der deutsche mehr zu pflegen sein. Lehrbücher: In den Schulen, in welchen ein gutes Lesebuch eingeführt ist, ist für den Gebrauch der Schüler ein Lehrbuch nur für die nähere Kenntnis des Vaterlandes und der Provinz erforderlich. Zum Gebrauch genehmigt sind eine Menge Lehrmittel z. B. Heinisch, das Wissenswürdigste aus der Geschichte und Geographie von Bayern; Ludwig, das Nöthigste aus dem Menschenleben, der Naturkunde, Geographie und Geschichte; Ebensperger, methodischer Leitfaden in der Erd- und Himmelsbeschrei-

bung; Schubert, Geschichte von Bayern; Burger, (Oberconsistorialrath) Leitfaden für den Unterricht in der Geographie; Zeidler, Geographie des Königreichs Bayern; für kathol. Schulen: Klaß, Vaterlandsgeschichte; Driendl, Fürstenbilder. Als Karten: Roost, Wandkarte von Bayern, dessen Flußnetz und Skizzenkarte; Handtke, Schulatlas; Heyberger, Karte von Bayern (die große und die kleine). — Für Naturgeschichte und Naturlehre: Zuccarini, Abbildungen der gefährlichsten in Bayern vorkommenden Giftgewächse; Plato, Giftpflanzen (Leipzig); Bander, der bayer. Elementarschüler; Offinger, kurzer Inbegriff aus der Natur, außerdem mehrere speciell für die Landwirthschaft. 7. Der Gesangunterricht bezweckt zuerst die Einübung von Chorälen, sodann National-, Volks- und Vaterlandsliedern und solchen, welche den Sinn für Naturschönheit ꝛc. empfänglich machen und jugendliche Fröhlichkeit wecken können. Die Wirkung auf das Leben der mehr herangewachsenen Jugend ist übrigens eine sehr geringe; wenigstens in den fränkischen Provinzen hört man ganz andere Lieder singen, schreien und brüllen (wir sehen von den Singvereinen ab). Schule und Leben sind in diesen Volkskreisen noch sehr geschiedene Gebiete. Das Schulleben muß zu bald aufhören. Für evangelische Schulen sind als Lehrmittel besonders empfohlen: Kraußold, Liedersammlung; Preis, 36 Schullieder, Erlanger Liederbüchlein genannt; Lützel, Liederkranz, Erfurt und Leipzig; heitere Lieder für fröhliche kindliche Sänger, Augsburg; Kulm, 25 Jugendlieder, Erfurt und Leipzig; Enslin u. Widmann, Lebensfrühling; Heinze, Liedergarten, Erfurt; Erck u. Graef, Singvögelein, Essen; Zahn, Liederbüchlein und dessen dreistimmiges Schulmelodienbuch; Löfflad, Liederbuch; Renner, Wandtafeln für den Gesangunterricht.

Als Nebengegenstände, resp. bis jetzt nur facultativ eingeführte Lehrgegenstände gelten: a. Zeichnen, b. Turnen, c. Obstbaumzucht, d. weibliche Handarbeiten. a. Zeichnen. Linear- und Ornamentenzeichnen bildet den ausschließenden Gegenstand des Zeichnungsunterrichtes in den Volksschulen, alles andere soll dem Privatunterricht oder besonderen Zeichnungsinstituten überlassen bleiben; obwohl er nicht obligat ist, soll er doch talentvollen Knaben und solchen, die künftig voraussichtlich ein größeres Gut übernehmen oder ein größeres Gewerbe treiben, besonders empfohlen werden; er muß aber außer der normalmäßigen Schulzeit in besonderen Unterrichtsstunden ertheilt werden. Lehrmittel: Olivier, Vorlegeblätter für den Zeichnungsunterricht (Schulbücherverlag); dessen Instruction über deren Gebrauch; Weiß, systematische Vorlegeblätter; Hermes, Berliner Zeichenlehrer; Filser, Anfangsgründe in Landschafts- und Blumenzeichnen; Wolf, erste Grundlage des rationellen Zeichnungsunterrichts, Leipzig; Wöckel, der geometrische Zeichner; griechische Ornamente in Umrissen, mittelalterliche Ornamente in Umrissen (München, lithographische Kunstanstalt der Feiertagsschule); Fr. Huther, theor. prakt. Anleitung für den Zeichnungsunterricht, dessen körperliches Zeichnen nach den Grundsätzen der Perspectivlehre, dessen 12 Blätter Vorlagen, perspectivische Darstellung geometrischer Körper. b. Turnen. Während der Lehrplan von 1804 die Gymnastik in den Unterricht der Volksschule aufgenommen hat, der modificirte von 1811 dieselbe auf disciplinarische Erinnerungen an gerade, anständige Stellung und auf Uebungen bei Gelegenheit von Spaziergängen beschränkt, wird jetzt darauf größerer Werth gelegt. Infolge Landtagsabschieds v. 10. Nov. 1861 wurde durch M. Entschl. vom 17. Nov. 1861 der Turnunterricht unter die ordentlichen Lehrgegenstände der Gymnasien, lateinischen Schulen und Lehrerbildungsanstalten aufgenommen und durch die M. Entschl. v. 2. Nov. 1868 den k. Regierungen zur Pflicht gemacht, namentlich die Stadtgemeinden zur Einführung des Turnunterrichts für die männliche Schuljugend anzuhalten, so daß, wo er eingeführt ist, alle Schüler zur Theilnahme gezwungen werden können. Uebrigens sollen nur pädagogisch gebildete Lehrer, also keine bloßen Turnkünstler, zur Ertheilung des Unterrichts verwendet werden, „weil nur in der Hand solcher Lehrer der Turnunterricht ein wirksames Erziehungsmittel bilden und jenen Einfluß auf sittliche und körperliche Entwicklung, auf Förderung und Erhaltung der Gesundheit der-

selben üben wird, den man mit Recht von ihm erwartet." Der Turnunterricht ist nach dem Spieß'schen System unter Zugrundelegung des im Centralschulbücherverlag erschienenen Leitfadens für den Turnunterricht und mit Benützung des von Spieß herausgegebenen Turnbuchs und des Katechismus der Turnkunst von Dr. Kloß zu ertheilen. Um dem Mangel an pädagogisch gebildeten Turnlehrern abzuhelfen, ist in München ein Turnanweisungscursus eröffnet und ist ein solcher für die Turnlehrer an den Schullehrerbildungsanstalten bereits im Sept. 1868 mit dem besten Erfolg abgehalten worden. Der Turnunterricht steht wie jeder andere Unterricht unter der Aufsicht der Schulbehörden. c. Obstbaumzucht. Diese soll besonders durch die Schulgärten gepflegt werden, die, wo möglich, bei allen Schulen bestehen sollen. Eine Reg. Entschl. der Oberpfalz verpflichtet sogar alle Knaben, an diesem Unterricht Theil zu nehmen. Der Unterricht liegt dem Schullehrer ob, weswegen in den Seminaren die Obstbaumzucht nebst praktischer Anleitung gelehrt wird. Lehrbücher: Dr. von Baumann, Obstbaumzucht-Katechismus; Dürr, Katechismus der Obstbaum-, Bienen- und Seidenzucht. Für hervorragende Leistungen im Zeichnen, Turnen und Obstbaumzucht bewilligen einzelne Regierungsbezirke besondere nicht unbedeutende Remunerationen. Von dem Ertrag der Obstbaumzucht erhält der Lehrer die Hälfte. Der ganze Unterricht ist übrigens sehr mangelhaft, und die Mehrzahl der Schulgärten in einem mangelhaften Zustand, wie alles, was nicht obligat ist. d. Weibliche Arbeitsschulen. Diese sollen schon nach der kurf. Resolution vom 3. Dec. 1799 mit allen Mädchenschulen verbunden sein. Der Unterricht soll im Nähen, Stricken, Spinnen, Hemden- und Kleidermachen mit Vermeidung von bloßen Prunkarbeiten bestehen. Nach der unterfränkischen Lehrordnung v. 7. Nov. 1870 und oberpfälz. Reg. Entschl. vom 29. März 1871 ist der Unterricht für alle Schülerinnen obligatorisch. Derselbe soll durch geprüfte Arbeitslehrerinnen religiös und sittlich reinen Charakters ertheilt werden und steht unter der Aufsicht der Schulbehörden. Die Budgets einzelner Kreise pro 1874 enthalten bedeutende Remunerationen: Oberbayern 3000 fl., Niederbayern 5000 fl., Oberfranken 1312 fl., Oberpfalz 4000 fl., Mittelfranken 1000 fl.

Für Stadt- und Landschulen besteht nur ein Lehrplan; „obwohl derselbe vorzüglich auf Stadt- und Bürgerschulen berechnet ist, schadet der größere Umfang doch dessen Anwendung auf Landschulen keineswegs"; die Locallehrpläne ziehen die nothwendigen Grenzen. Auch der Stundenplan enthält nur ungefähre Bestimmungen, welche in den Localstundenplänen dem jedesmaligen Bedürfnis angepaßt werden. Als ziemlich allgemein geltende Norm besonders in Stadtschulen kann nachstehender Stundenplan angenommen werden:

	Vorber.-Cl. 1. Jahr.	Unterclasse. 2. 3. J.	Mittelclasse. 4. 5. J.	Oberclasse. 6. 7. J.
Religion incl. Gedächtnisübungen	6	3	3	6
Bibl. Geschichte		3	3	
Lesen	6	4 (3)	4 (3)	3
Schreiben	8	2	4	3
Deutsche Sprache		6	3 (4)	6
Rechnen	4	6 (5)	5	5
Weltkunde	1	1 (2)	2	2
Gesang	1	1 (2)	2	1
Summa:	26	26	26	26

Die Lehrmethoden sind abhängig von den gerade herrschenden Theorien, Graser und Stephani wirken immer noch fort, ein nüchterner Eklekticismus wird von den Behörden begünstigt, welche ohne Methodenzwang auf den Erfolg sehen. Im Religionsunterricht ist dem Geistlichen die Religionslehre, dem Schullehrer das Auswendiglernen, die biblische Geschichte und die Worterklärung zugewiesen. Damit die Kinder der deutschen Schulen mit Hausaufgaben nicht überladen werden, wurden die sogenannten

Gedächtnisübungen des Religionsunterrichts thunlichst beschränkt; die fachmännischen Kreisschulinspectoren werden aber nun darauf hinwirken müßen, daß die Gedächtnislast der Realien (Weltkunde) erleichtert werde, denn dieser Unterricht besteht in nicht wenigen Schulen in einem bloßen Auswendiglernen von Namen und wenig verstandenen Lehrsätzen ohne Saft und Kraft, ohne Anschauung. Es wäre nun Zeit, daß die Fachmänner, nachdem sie die Aufgaben des Religionsunterrichts als geisttödtenden Gedächtniskram und als Haupthindernis des Schulunterrichts hingestellt haben, nun gegen dieses Erbübel der Schulen tapfer ankämpften. Ja! es ist Zeit, daß sie nun ihre eigenen Fehler tadeln und zwar mit derselben Rücksichtslosigkeit! Schultagebücher zum Eintragen der täglich durchgenommenen Pensen sind nicht allgemein eingeführt, die Notizenbücher sollen die Geschichte und Chronik der einzelnen Schule und die ergangenen Verordnungen enthalten, sind aber auch nicht überall eingeführt. Neuerdings wird darauf gehalten, daß die Schulmatrikel (Censurbuch), welche über jedes Schulkind mit Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit Buch führen soll, wieder eingeführt werde. Die Entlassung der Schüler erfolgt nach bestandener Schulprüfung einmal im Jahr durch die Districtsschulinspection und wird durch den Entlaßschein, der bei Verheirathungen, Ansäßigmachungen, Militärconscription ꝛc. producirt werden muß, bezeugt.

Die Schulzucht erstreckt sich auf Leib und Geist der Kinder und legt der Schule die Pflicht auf, für Reinlichkeit und Gesundheit des Leibes und für religiös-sittliche Erstarkung des Geistes, so weit ihr Einfluß reichen kann, Sorge zu tragen. Die Wirksamkeit der Schule soll sich über die Schulräume hinaus geltend machen, ohne jedoch in die Haus- und Familienrechte einzugreifen; nicht die häuslichen, nur die öffentlichen Unarten, begangen im Verkehr der Schüler untereinander auf öffentlichen Wegen und Stegen, in Gebieten, welche die Schule so nahe angehen, wie das Haus, darf sie strafen; damit nicht Kinder alsbald der Polizei verfallen, hat sie einen Theil der Polizeigewalt. Abgesehen von den selbstverständlichen Mitteln der Belehrung und Ermahnung hat sie das Recht der Bestrafung. Die M. E. v. 25. März 1815 setzt folgende Stufenordnung fest: 1. An- und Abmahnungen, Warnungen, Drohungen, Verweis zuerst privatim, dann öffentlich; 2. geringere Noten, Stehen in- und außerhalb der Schulbank, Versetzung auf eine eigene Strafbank, Schulzimmer-Arrest über Mittag mit gleichzeitiger Anzeige an die Eltern und unter Aufsicht des Lehrers; 3. bei gröberen Vergehen körperliche Züchtigung mit Ruthe oder Stäbchen vom Inspector allein zu dictiren; Verweisung in eine Correctionsschule auf das Erkenntnis der Schulcommission hin. — Nach neueren Bestimmungen ist die Anwendung der körperlichen Züchtigung den Lehrern nicht mehr untersagt, sondern als ein aus der Erziehungspflicht entspringendes Recht anerkannt, aber die größte Vorsicht zur Pflicht gemacht. Die unterfränkische Disciplinarordnung v. 7. Nov. 1870 giebt hierüber die genauesten Bestimmungen: Austheilung weniger Streiche (bis zu 6) auf die flache Hand mittelst einer Ruthe; für schwerere Vergehungen Züchtigung auf das Hintertheil bis zu 6 Streichen mit einem kleinen elastischen Rohr, bei Mädchen nur Züchtigung auf die Hand, wenn in besonderen schweren Straffällen Züchtigung auf das Hintertheil nothwendig wäre, würde sie nur durch eine Frauensperson und niemals in Gegenwart von Knaben anzuwenden sein. (Referent meint, daß diese Art Züchtigung der Mädchen durch die Schule überhaupt nicht anzuwenden ist. Bei Mädchen ist kein Ruthenstreich besser, als auch nur einer zu viel. Ein Lehrer, welcher die Mädchen nicht ohne Streiche in der Zucht halten kann, bedarf selbst noch der Erziehung. Wird ein so schweres Vergehen begangen, daß eine derartige Züchtigung nothwendig würde, dann sind ganz andere Zuchtmittel anzuwenden und jedenfalls nur im Einverständnis mit den Eltern, und wenn diese selbst ganz verwahrlost sind, den gesetzlich berufenen Curatoren). Sehr weise bestimmt diese Lehrordnung, daß diese Strafart in der Regel nicht während des Unterrichts, sondern nach Schluß der Schulzeit, aber nicht im geheimen, sondern in Gegenwart der Schüler oder des Inspectors und zwar durch den Lehrer im Schulhaus zu vollziehen ist. Unterdessen legt sich der Zorn und werden sittenwidrige, ja ver-

brecherische Handlungen verhütet. Je geringer übrigens die Lehrgabe und die Uebung im Lehren, je mangelhafter der Ernst und die Haltung des Lehrers ist, desto stärker ist der Zug zur Schimpf- und Prügelmethode. Jüngere Lehrer wenden sie daher am häufigsten an, und es wird, während sie ein außergewöhnliches Zuchtmittel sein soll, diese Methode ein gewöhnliches und darum das sittliche Gefühl abstumpfendes. Vom Religionsunterricht sollte sie geradezu ausgeschlossen sein, wird aber wegen des Gedächtnispensums nicht selten angewandt; lieber 100 Sprüche weniger gelernt, als hinein geprügelt, zudem in das Gedächtnis von Kindern, welche oft noch nicht die nöthige Lesefertigkeit besitzen! — Durch öffentliche Belohnungen auf den Geist der Schüler zu wirken war früher mehr in der Mode und ist wohl in katholischen Schulen noch mehr im Gebrauch als in den evangelischen, wie denn auch die sogenannten Verdienstbillete in jenen noch nicht ganz abgeschafft sind. Preisvertheilungen, obwohl deren Aufhebung in der M. E. v. 15. Juli 1854 auf Antrag einer oberfränkischen Stadt nicht genehmigt wurde, finden in den meisten evangelischen Schulen ohne höhere Beanstandung nicht mehr statt, was auch viel besser ist; denn der Preisträger ist in diesen Kreisen des Volks nicht selten Gegenstand bitteren Neids oder einer lächerlichen Ueberschätzung.

Die Sonn- und Feiertagsschule hat nach dem Lehrplan von 1811 die Hauptbestimmung, den Schulunterricht fortzusetzen, die da unvollendet gebliebenen Kenntnisse zu ergänzen. Darnach sind die Unterrichtsgegenstände bestimmt und zwar dieselben, wie die der Werktagsschule. An den meisten Orten kann sie nur eine Wiederholung des in der Werktagsschule Gelernten sein. Nach einer Minist.-Entschl. v. 22. April 1847 soll sie „das jugendliche Alter gerade in der entscheidendsten Periode seiner Entwicklung zur moralischen Selbständigkeit führen und darin befestigen, von den Jünglingen Roheit und Zügellosigkeit fern halten, in dem Gemüthe der Jungfrau den Sinn für Zucht und Ehrbarkeit erhalten, in beiden das religiöse Element pflegen und kräftigen" — eine schwere Aufgabe! Männliches und weibliches Geschlecht soll getrennt sein und in 2 Stunden unterrichtet werden, so daß, wo nur 1 Lehrer ist, auf ihn 4 Stunden kämen. Die Praxis ist: 1 Stunde Christenlehre (in der Kirche) und 1½ St. Sonntagsschule. Die Lehrweise ist mehr die akroamatische. Der Erfolg der Sonntagsschulen, für deren Befruchtung auch von Seiten der Pädagogik noch nicht viel geschehen ist,*) ist im ganzen gering; von Jahr zu Jahr sieht der Lehrer die Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler mehr und mehr abnehmen und das von ihm mühsam Aufgebaute zerfallen. Während aber diese Erfahrung auf eine zweckmäßigere Einrichtung der Sonntagsschule hätte hindrängen sollen, haben die Kammerverhandlungen im Jahr 1856 vielmehr dahin geführt, die Sonntagsschulzeit bis zum 16. Jahr abzukürzen, um auch die Störungen der häuslichen und gewerblichen Verhältnisse zu beseitigen. Statt auf eine Erneuerung anzutragen, hat man den Knoten zerhauen. Der Unterricht der Feiertagsschule wird nun durch die landwirthschaftlichen und gewerblichen Fortbildungsschulen ergänzt und ersetzt. Die landwirthschaftlichen Fortbildungsschulen wurden auf Anregung des landwirthschaftlichen Vereins zu München vom 23. Oct. 1866 und auf Empfehlung des Handelsministeriums mittelst höchster Entschließung v. 27. Jan. 1867 ins Leben gerufen. 1871/72 bestanden 684 landwirthschaftliche Fortbildungsschulen mit 12576 Schülern und 148 Lesebibliotheken, 26 gewerbliche Fortbildungstagesschulen mit 579 Schülern und 255 Abendschulen mit 12,095 Schülern. Daß diese die Sonn- und Feiertagsschulen nicht entbehrlich machen können, geht aus der Zahl der Schüler hervor, abgesehen von den confirmirten Töchtern, welche an diesen Schulen keinen Antheil haben können. Sie sind auch nur da von erheblichem Einfluß, wo, wie in Städten, die nöthigen Lehrkräfte zu finden sind. Daß die Fortbildungsschüler von dem Besuch der Feiertagsschulen dispensirt werden können, bringt in deren Gang eine Störung, da an den Schulunterricht in der Regel die Christenlehre sich anschließt.

*) Vgl. des Verf. Pastoralregeln in Reden, 9te Rede. Anm. d. Red.

V. Verhältnisse der Lehrer. Der Lehrer hat in B. den Titel „Schullehrer". Bei allem Drang nach Trennung der Schule von der Kirche behauptet aber im Mund des Volks der Titel „Cantor" den Vorrang. Bis vor kurzem bestand unter den Classenlehrern einer Schule kein eigentlicher Rangunterschied. Der Lehrer war Lehrer der I. II. III. Klasse ꝛc. In größeren Städten, wie in München, hat sich der Rang der Oberlehrer geltend gemacht, welche nun neben dem Bezirksinspector als Gegengewicht gegen die klerikale Aufsicht, um diese nur nominell zu machen, die technische Aufsicht handhaben, wie sich denn auch dort, statt der bisherigen Stadtschulreferenten die städtischen Schulräthe festgesetzt haben. Eine jede Schule, welche das Gehaltsminimum von 350 fl. aufgebracht hat, ist definitiv und hat einen definitiven Lehrer; an den Schulen mit nur 250 fl. arbeiten ständige Schulverweser. Periodische Schulverwesungen treten in Erledigungsfällen zu Gunsten der Wittwenkasse für ¼ Jahr ein. Außerdem giebt es ständige Schulgehülfenstellen mit 200 fl. Functionsgehalt und nicht ständige zur Unterstützung älterer Lehrer. (Die Gehaltszulagen s. unten.) — Das Normativ über die Bildung der Lehrer vom Jahr 1836 ist durch die Verordnung vom 15. Mai 1857 einer Revision unterworfen worden; an dessen Stelle trat das Normativ vom 29. Sept. 1866, welches jetzt noch in Geltung ist. Dasselbe umfaßt 1. den Zeitraum der vorbereitenden Bildung in der Präparandenschule, 2. den Zeitraum der Ausbildung im Schullehrerseminar, 3. den Zeitraum der praktischen und der Fortbildung nach dem Austritt aus dem Schullehrerseminar und hat seinen Vorzug durch die geregeltere und gründlichere Vorbildung in den 35 neugegründeten Präparandenschulen, in welchen jeder Schullehrer seine vorbereitende Bildung zu empfangen hat, indem der Besuch derselben nur durch den Besuch einer vollständigen Gewerb- oder Lateinschule ersetzt werden kann. Als Lehrer fungiren 1 Hauptlehrer und 1 oder 2 Hülfslehrer; den Religionsunterricht ertheilt ein der einschlägigen Confession angehöriger Geistlicher des Orts, welcher auch das religiössittliche Leben der Zöglinge zu überwachen hat. Die nächste Aufsicht wird in Städten, wo Schulcommissionen bestehen, dem Stadtschulreferenten, in andern Orten dem Districtsschulinspector zugewiesen.*) Weitere Aufsichtsorgane sind die Schullehrerseminarinspectionen und zwar über diejenigen Präparandenschulen, deren Zöglinge in das von ihnen geleitete Seminar übertreten. Diese haben auch die Jahresprüfungen zu leiten. Selbstverständlich wird die höhere Aufsicht durch Kreisregierung und Ministerium, welche sich auch durch Abgeordnete von dem Stande der Anstalten überzeugen, geübt. — Der Unterricht soll den Schulamtszögling befähigen, die der deutschen Volksschule zugewiesenen Lehrgegenstände auf sichere, freie und selbständige Weise und mit dem erforderlichen Lehrgeschick zu behandeln. Dazu gehört eine gründliche Unterweisung in diesem Lehrstoff, weit hinausgehend über die Grenzen, welche der Volksschüler zu erreichen hat, und eine durch richtige, verständige Behandlung desselben zu erstrebende formale Bildung, sodann eine methodische und praktische Anleitung zum Ertheilen des Unterrichts selbst. Der Vorbereitungsunterricht an der Präparandenschule hat hiefür die Grundlage zu schaffen, ihm fällt es zu, die bereits in der Volksschule gelehrten Gegenstände gründlich zu befestigen, entsprechend zu ergänzen, zugleich aber auch durch eine richtige methodische Behandlung die geistige Entwicklung und formale Bildung der Zöglinge zu fördern. Die Präparandenschule ist in 3 Jahrescurse gegliedert und schließt sich unmittelbar an die Volksschule an. Die Unterrichtsgegenstände sind: I. Curs. Religionslehre wöchentlich 3 Stunden, deutsche Sprache 6, Rechnen 4, Geographie 2, Geschichte 2, Naturgeschichte 2, Schönschreiben 2, Zeichnen 2, Musik 6, Summa 29 Stunden; dasselbe wird im II. und III. Curs in einer gleichen Stundenzahl gelehrt. Lehrgang und Lehrziel zu bezeichnen, gestattet der Raum nicht. Als Beispiel diene der Unterricht im Rechnen im III. Curs. Derselbe umfaßt die Lehre von den reinen und angewandten arithmetischen und geometrischen Verhält-

*) Durch M. E. vom 20. Februar 1873 ein Lehrerrath eingesetzt, an dem der Inspector Antheil nehmen darf.

nissen und Proportionen zur Lösung der im Vorjahr durch Zweisatz behandelten Aufgaben, Theilungsrechnung mit arithmetischen und geometrischen Verhältnissen, zusammengesetzte Theilungsrechnung, Versuche im arithmetischen Lösen algebraischer Aufgaben. Mit Religion werden die Zöglinge in wöchentlich 3 Stunden sicherlich nicht übersättigt, und das Gedächtnis wird durch 10 bis 12 Lieder in jedem Curs auch nicht überladen, so daß, wenn künftig die Bildung doch nicht in dem gewünschten Maß gedeihen will, der Religionsunterricht sicherlich nicht daran schuld ist. Abgesehen von kurzen mündlichen Prüfungen findet am Ende eines jeden Schuljahrs für den I. und II. Curs unter Leitung des Seminarinspectors eine Hauptprüfung statt, die Schüler des III. Cursus haben die Aufnahmsprüfung in das Seminar zu machen. Die Notenscala umfaßt A. Anlagen I. sehr viele, II. viele, III. hinlängliche IV. geringe; B. religiössittliches Betragen I. sehr lobenswürdig, II. lobenswürdig, III. befriedigend, IV. nicht tadelfrei, C. Fleiß I. sehr groß, II. groß, III. genügend, IV. ungenügend. D. Fortgang. I. sehr gut, II. gut, III. genügend, IV. ungenügend. Note IV. im allgemeinen Fortgang oder in einem der Hauptfächer (Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Musik) oder im religiössittlichen Betragen zwingt zur Wiederholung des Cursus, welche nur einmal gestattet ist.

Auf die Präparandenbildung folgt die Ausbildung in dem Internat des Schullehrerseminars. Das Internat, obwohl dessen Aufhebung wiederholt angestrebt worden ist, ist noch nicht beseitigt, weil die interne Bildungsweise wohlfeiler ist, als die externe, und weil sie die Lösung eines umfaßenderen Pensums ermöglicht, was bei einer nur zweijährigen Ausbildung von Wichtigkeit ist. Uebrigens scheint die externe Bildungsweise immer nothwendiger zu werden, damit durch einen freieren Verkehr mit der Außenwelt überspannten Standesbegriffen entgegen gewirkt werde. Was gegen die Klerikalseminare zu sagen ist, ist auch gegen die Schullehrerseminare einzuwenden; so nothwendig die Aufhebung jener, ist auch die Aufhebung dieser. Sind vollends die Schullehrerseminare in kleinen Orten, dann ist das Internat den Lehrern selbst gefährlich. Die Erfahrung lehrt, daß von einer Bildungsanstalt im kleinsten Ort die überspanntesten Standesbegriffe ausgehen. Im freieren Verkehr mit der Außenwelt wird der Mensch bescheidener, weil er öfter an seine Schwächen erinnert wird. — Der Unterricht im Seminar umfaßt im I. und II. Curs Religionslehre 3 Stunden, deutsche Sprache 4, Arithmetik und Mathematik 3, Geographie 1, Geschichte 2, Naturgeschichte 2, Erziehungskunde 5 (incl. II. Curs nur 4) Zeichnen 2, Musik 6. Dazu kommen im II. Curs Gemeindeschreiberei und niederer Kirchendienst und für beide Curse 2 Wochenstunden für den gemeinschaftlichen Turnunterricht. Ueber Lehrgang und Lehrziel kann auch hier nicht ausführlich berichtet werden. Als Beispiel diene II. deutsche Sprache. Im I. Curs: Kurz zusammengefaßte Lehre vom deutschen Stil in Beziehung auf Sammlung, Ordnung und Darstellung der Gedanken. Kurze Darstellung des Wesens und Charakters der verschiedenen Stilgattungen und Dichtungsarten. Im Anschluß hieran Lesen und Erklären deutscher Musterstücke. Memoriren einzelner derselben zur Uebung im freien Vortrag. Schriftliche Uebungen in Aufsätzen abhandelnder Art, besonders aus dem Gebiete der Realien, und zwar a. nach gegebener Disposition und b. ohne gegebene Disposition, mündlicher Vortrag des Ausgearbeiteten. Im II. Curs: Die Hauptmomente aus der deutschen Literaturgeschichte. Im Anschluße hieran Lesen und Erklären ausgewählter Musterstücke aus deutschen Classikern. Memoriren einzelner derselben zur Uebung im freien Vortrag. Fortgesetzte Uebung im Disponiren und Anfertigen von freien Aufsätzen abhandelnden Inhalts über verschiedene Themata aus der Geschichte, Naturkunde und Pädagogik. Mündlicher Vortrag des schriftlich Dargestellten. (VIII.) Erziehungs- und Unterrichtskunde. Im I. Curs: Die allgemeinen Grundsätze der Körper- und Seelenlehre als Grundlage der Erziehungs- und Unterrichtslehre und im Anschluß hieran diese selbst. Auscultiren beim praktischen Schulhalten, kleine Versuche im praktischen Schulhalten. Im II. Curs: Geschichte der Pädagogik und Methodik mit biographischen Bildern einzelner hervorragender Pädagogen. Die Schulzucht. Die Methodik in den einzelnen Unterrichts-

gegenständen. Fortsetzung des Auscultirens ꝛc. Ueberblick über die in Bezug auf das Schulwesen geltenden Gesetze ꝛc. Anleitung zur Behandlung der blinden und taubstummen Kinder. — Die Aufnahme findet am Anfang des Schuljahrs 1. Oct. statt und ist durch das zurückgelegte 16. und nicht überschrittene 20. Lebensjahr bedingt. Die Prüfung wird am Sitze des Schullehrerseminars vor einer Commission abgehalten, welche unter dem Vorsitz eines Regierungscommissärs aus dem Vorstand und den Lehrern des Seminars gebildet ist. Das zweimalige Nichtbestehen der Prüfung schließt vom Schulfach aus. Abgesehen von kurzen mündlichen Prüfungen und schriftlichen Probearbeiten wird am Schlusse des Schuljahrs und unter Leitung eines kgl. Regierungscommissärs eine Hauptprüfung abgehalten, welche für den II. Curs zugleich die Austrittsprüfung bildet. Israeliten, welche das Seminar nicht besucht haben und die Seminaraustrittsprüfung mitmachen wollen, haben um Zulassung bei der Kreisregierung nachzusuchen. Bei Ermittelung des allgemeinen Fortgangs sind die Noten aus der deutschen Sprache und Musik vierfach, aus dem Religionsunterricht und dem Rechnen dreifach, aus den übrigen Gegenständen einfach, aus der Erziehungslehre und Unterrichtskunde vierfach, aus der Landwirthschaft, dem niedern Kirchendienst, der Gemeindeschreiberei einfach im Austrittszeugnis in Anschlag zu bringen. Auch aus dem Lectionsplan der Seminare geht hervor, daß die Seminaristen mit Religion nicht überladen werden. In Summa 3 Stunden wöchentlich für geschichtlichen Unterricht (bibl. Geschichte und Kirchengeschichte), für Kenntnis der Schrift, welche zudem dem künftigen Lehrer gegen die Angriffe auf die Echtheit neutestamentlicher Schriften Waffen in die Hand geben soll, für systematischen Unterricht sind gewiß nicht zu viel, und wenn die Religion ins Gewicht der allgemeinen Fortgangsnote fallen soll, warum nur dreifach, während andere Gegenstände vierfach? — Da wäre eine von der allgemeinen Fortgangsnote gesonderte Note über Religion wohl geeigneter. —

Nach dem Austritt aus dem Schullehrerseminar beginnt die praktische und die Fortbildung. Innerhalb spätestens 4 Wochen sind die Schuldienstexspectanten von der Kreisregierung an eine bestimmte, mit einem tüchtigen Lehrer besetzte Schule zur Erstehung einer einjährigen Praxis zu weisen. Ein Dispens von der Schulpraxis ist nicht gestattet. Nur in Berücksichtigung des gegenwärtigen Lehrermangels wird den Kreisregierungen in vorübergehender Weise die Ermächtigung ertheilt, die mit der Note I im allgemeinen Fortgang und in der Erziehungskunde Begabten sogleich, die mit der Note II nach einer halbjährigen Praxis als Schulgehülfen zu verwenden. Würdigen und dürftigen Schulpraktikanten werden Unterstützungen aus öffentlichen Fonds bewilligt. (Tit. II. der Ausgaben der Kreisbudgets pro 1874 Unterstützungen für dürftige Schulamtszöglinge ergiebt die Summa von 33190 fl.) Neben der praktischen Thätigkeit soll die theoretische Fortbildung hergehen. Nachdem die geistlichen Vorstände der Fortbildungsanstalten beseitigt sind, bestimmt nun die Kreisregierung in jedem Districtsschulinspectionsbezirk einen oder einige der bewährtesten Schullehrer, bei welchen die Exspectanten in jedem Semester 2 mal sich zu versammeln haben, um sich über ihre Privatbeschäftigung auszuweisen, ferner ist für jede Conferenz ein Thema aus dem Gebiet des Unterrichts und der Erziehung zu bearbeiten. — Die Fortbildung scheint bei diesen Einrichtungen nicht recht zu gedeihen. Der Landtagsabgeordnete Triller berührt in einer Rede vom 3. Juli 1874 die traurigen Resultate der Anstellungsprüfung der Schuldienstexspectanten der Rheinpfalz. Der Herr Cultusminister giebt zu, daß das Fortbildungswesen noch der Besserung bedarf, weshalb Materialien zur Reorganisation gesammelt werden. Wir möchten rathen, dem Einfluß der classischen und humanistischen Bildung auf die realistische Seminarbildung (Fachbildung) wieder mehr Raum zu geben, und da die Pfarrer für unfähig erklärt sind, Philologen an die Spitze der Fortbildung zu stellen, damit realistische und humanistische Bildung zusammenwirken. Das giebt einen bessern Klang. Auch ist es gut, wenn die eine Fachbildung auf die andere einwirkt. Dieses Zusammenwirken wirkt günstiger. Unter den Philologen, welche Theologie studirt haben, gab es und giebt es tüchtige Pädagogen.

Es darf sich kein Fach so in sich selbst borniren. Wenn übrigens in Fortbildungsconferenzen Themata gegeben und bearbeitet werden können, wie das: Psychologische Darlegung der dramatischen Charaktere „Wallenstein, Max Piccolomini und Buttler in Schillers Wallenstein", dann stehen die b. Schuldienstexspectanten auf der Höhe der Bildung. — Nach Verlauf von 4 Jahren von dem Austritt aus dem Seminar an gerechnet bestehen die Schuldienstexspectanten am Sitze der Kreisregierung die eigentliche Anstellungsprüfung vor einer Commission, welche unter dem Vorsitz eines Regierungscommissärs neben dem Abgeordneten der kirchl. Stellen aus einem Mitglied des Kreisscholarchats, einem Seminarinspector, einem Districtsschulinspector, einem Musik- und Zeichnungslehrer zusammengesetzt ist. Wer bei dieser Prüfung nicht die Note III erreicht, wird als unbefähigt zurückgewiesen. Dreimaliges Zurückweisen hat die gänzliche Ausschließung vom Schulfach zur Folge. Statistisches nach Böhm. Personalstand der 35 Präparandenschulen a. 1873: Lehrerpersonale 177, Schülerzahl 1322, Gesammtetat 117,401 fl. Frequenz von 1866—1873 10,209 Schüler. Durchschnittszahl 1458. Nach dem Stande der Eltern waren 1871/72 unter 1308 Schülern 346 Lehrerssöhne, 225 Bauernsöhne, 434 Handwerkersöhne, 115 Söhne von Kaufleuten und niedern Beamten, 188 Söhne aus andern Ständen. Unterstützungen von 42 bis 75 fl. durchschnittlich 52 fl. für 1293 Schüler von 1308. — Lehrerseminare bestehen 11 und zwar prot. zu 1. Altdorf 2. Schwabach 3. Kaiserslautern; kath. zu 1. Bamberg (jetzt simultan) 2. Eichstätt 3. Freising 4. Lauingen 5. Speyer 6. Straubing 7. Würzburg; 1. israel. zu Würzburg, Privatanstalt. — Stand der staatlichen Lehrerseminare im Jan. 1873: im I. Curs 377, im II. Curs 389 S. 766 Seminaristen; in der isr. Privatanstalt im I. Curs 7, im II. Curs 8. Die Zahl der ordnungsmäßig zusammenwirkenden Lehrkräfte 99, darunter 14 Theologen, aber „an der Spitze", 14:85; da ist das theologische Element nicht überwiegend, wenn vollends Pädagogen wie Strauß und Böhm an einer Anstalt zusammen wirken. Fast sämmtliche Seminaristen erhalten Unterstützungen, im Jahre 1870/71 durchschnittlich 70 fl. Ohngefähr 5—6 Jahre nach der Anstellungsprüfung (bei Patronatsstellen früher), also 9—10 Jahre nach der Austrittsprüfung aus dem Seminar kann die definitive Anstellung eintreten. Anstellung, Suspension und Entlassung gehören zur Competenz der Kreisregierung. Präsentationsurkunden bedürfen der Regierungsbestätigung. Die Präsentation darf nur auf geprüfte Candidaten, in Städten nur auf die mit der Note I (neuerdings auch II) charakterisirten gerichtet werden. Der Besetzung von combinirten Schul- und Kirchenstellen muß ein Benehmen der Kreisregierung mit den betreffenden Kirchenstellen vorausgehen, eine Berufung der Kirchenstellen an das Ministerium muß binnen 8 Tagen angezeigt werden. — Die Anstellungstaxe beträgt 10 % der Gesammteinnahme excl. eines etwa auf der Stelle haftenden Gehülfengehaltes. Die Anstellung erfolgt in der Regel innerhalb des Regierungsbezirks, aber die Mitglieder des Lehrerstandes können sich gleich den Angehörigen der anderen Kategorien des öffentlichen Dienstes im ganzen Umfang des Königreichs um geeignete Stellen ihres Fachs bewerben. M. E. vom 20. Juli 1855 und 6. Jan. 1867. Der angestellte Lehrer ist definitiv in dem Sinn, daß er nur wegen besonderer Verschuldung oder eingetretener Untauglichkeit entfernt werden kann, die definitive Anstellung schließt keine Ansprüche auf die pragmatischen Rechte der k. Staatsdiener in sich.

Gehaltsverhältnisse. Nach dem Schuldotationsgesetz vom 10. Nov. 1861 ist der geringste Gehalt 1. bei Gemeinden von mehr als 10,000 Seelen auf 500 fl., 2. in Gemeinden von 2500—10,000 Seelen auf 450 fl., 3. in Gemeinden von einer geringeren Einwohnerzahl auf 350 fl. festgesetzt. In den unter Ziffer 3 begriffenen Gemeinden ist dem Schullehrer in der Regel eine für den Bedarf einer Familie ausreichende Wohnung nebst den erforderlichen Wirthschaftsräumen zu beschaffen, welche mit einem Anschlag von 12 fl. in den Gehalt einzurechnen ist. Der geringste Bezug eines Schulverwesers ist 250 fl., der eines Schulgehülfen 200 fl. — Seit dem Jahre 1871 kommen hinzu Gehaltszulagen bis zu

400 fl. für den definitiven Lehrer, 300 fl. für den Schulverweser, 225 fl. für den Schulgehülfen, außerdem Dienstalterszulagen vom 15. Jahre nach dem Seminaraustritt an in 5 Quinquennien à 50 fl. — Nach dem Finanzgesetz vom 24. Juli 1874 für die XII. Finanzperiode 1874 und 1875 findet eine Aufbesserung für den Lehrer auf 450 und resp. 500 fl. statt, für Verweser und Lehrerinnen 300 fl. und für Gehülfen 250 fl. und wurden für diesen Zweck 722,199 fl. bewilligt. Die Dienstalterszulagen treten nun vom 10. Jahr an ein und erfolgen in 6 Quinquennien für den Lehrer à 50 fl. für die Verweser und Lehrerinnen à 25 fl. und wurden hiefür 1,300,975 fl. bewilligt, in Summa aus Centralfonds 3,120,236 fl. Nach dem Gehaltsregulativ vom 23. Mai 1872 beziehen die Schullehrerseminarinspectoren einen Gehalt von 1600 fl. in den ersten 5 Jahren, 1800 fl. von 6—10 Jahren, 2000 von 11—15 Jahren, 2100 von 16—20 Jahren, für jedes weitere Quinquennium 100 fl. mehr; die Seminarpräfecten 1000 fl. in den ersten 3 Jahren, 1200 von 4—5 Jahren, 1300 von 6—10 Jahren, 1400 von 11—15, 1500 von 16—20 Jahren, für jedes weitere Quinquennium 100 fl. — Nach dem Finanzgesetz vom 27. Juli 1874 kommen hiezu noch 280 fl. für die Seminarinspectoren und 210 fl. für die Präfecten als Theuerungszulage. Nach der neuesten allerh. Verordnung werden auch den zweiten und weiteren Seminarlehrern die Rechte der Staatsdiener eingeräumt nach Maßgabe der Besoldungsverhältnisse der Seminarpräfecten. Schullehrer als Nutznießer von steuerbaren Realitäten und Renten sind steuerpflichtig, wenn das Diensteinkommen die Congrua übersteigt. Für die unter der Congrua dotirten Lehrer zahlen die Gemeinden die Grund-, Haus- und Dominicalsteuer, und wenn der Ueberschuß über die Congrua nicht so viel beträgt, wie die Steuer, so wird das Fehlende ebenfalls von der Gemeinde bezahlt. Unter den Fassionstiteln findet sich auch der aus Realitäten resp. Gebäuden und der für ständige Nebendienste (Cantor-, Organisten-, Meßnerdienste). Die Trennung des Meßnerdienstes vom Schuldienst wird, weil jener als erniedrigend und den Unterricht störend angesehen wird, angestrebt. Der Kreis Schwaben hat in das Budget 1874 behufs der Trennung dieses Dienstes 4000 fl., der Kreis Niederbayern 1500 fl. eingesetzt. Da aber der Meßnerdienst nach einer Beilage zum Schulgesetzentwurf 1866 fassionsmäßig 379,051 fl. beträgt, in Wirklichkeit aber noch mehr, wird sich die Kirche den Dienst unwilliger Diener noch eine Zeit lang gefallen lassen müßen. Ein erlaubter Nebendienst ist die Gemeindeschreiberei und darum auch Unterrichtsgegenstand in den Seminaren.

Pensionsverhältnisse. Da der Dienst des Lehrers, wenn er auch in obigem Sinn definitiv ist, keine pragmatischen Rechte in sich schließt, ist jeder neu anzustellende Lehrer verpflichtet, sich in den in jedem Kreis bestehenden Kreispensionsverein für Schullehrerwittwen und Waisen aufnehmen zu lassen, dessen Einnahme aus den Beiträgen der Lehrer, aus den Ueberschüssen des Centralschulbücherverlags, den Anstellungstaxen der Schullehrer, aus der Kreisschuldotation und in manchen Kreisen aus den Intercalarien (Verwesungsperioden) fließen. Daraus erhält die Wittwe eines Lehrers nach der Min.-Entsch. vom 21. Juli 1844 eine Pension von 40 fl., jede einfache Waise einen Unterhaltsbeitrag von 8 fl., jede Doppelwaise von 12 fl. bis zum zurückgelegten 15 Lebensjahr. Dieser Normalpensionsbezug unterliegt aber in den verschiedenen Kreisen je nach den Einzahlungen und den darauf gegründeten Classen Modificationen zwischen 40 und 132 fl. an die Wittwen, 8 und 33 1/3 fl. an einfache Waisen, 12 und 66 2/3 fl. an Doppelwaisen. Nach dem Budget der XII. Finanzperiode erhält jede Lehrerswittwe aus Staatsfonds eine Unterstützung von 75 fl., ein Doppelwaisenkind 30 fl. (Knaben bis zum vollendeten 18., Mädchen bis zum vollendeten 16. Jahr), jedes einfache Waisenkind 24 fl. Der Statistiker Böhm weist nach, daß nach dem Budget der XI. Finanzperiode eine Wittwe eines oberfränkischen Mitgliedes II. Classe bei 2 Kindern aus den verschiedenen Fonds in Summa 205 fl. erhalten kann, und bemerkt „immer noch traurig, doch besser als sonst." Nach dem Budget der XII. Finanzperiode ist es wieder besser geworden um 27 fl. Außer diesen Kreispensionsvereinen besteht das Lehrerwaisen-

stift vom bayr. Lehrerverein gegründet und durch Min.=Rescr. vom 15. Sept. 1868 landesherrlich genehmigt. Dasselbe verfügte 1871 über ein rentirendes Vermögen von 45,655 fl. Die Pfalz hat ein besonderes Lehrerwaisenstift. Außerdem bestehen Privat= und Local=Wittwen= und Waisenvereine mit nicht unbedeutenden Unterstützungen, die höchste wohl in Bamberg mit 150 fl. — Begräbniskassen bestehen in Oberfranken, Mittelfranken, Unterfranken, Oberpfalz, Pfalz mit 3451 Mitgliedern, einem rentirenden Vermögen von 25,016 fl. und Unterstützungen von 122 bis 142 fl. — Nach Art. 8 des Schuldotationsgesetzes vom 10. Nov. 1861 müßen in jedem Regierungsbezirk Unterstützungsvereine für dienstunfähige Lehrer bestehen, deren Satzungen durch k. Verordnung vom 2. Oct. 1862 und 21. Nov. 1863 festgestellt sind. Die Größe der statutenmäßigen Einzahlungen der Mitglieder ist in den verschiedenen Kreisen verschieden. Die Eintrittsgelder betragen von 2 fl. (Mittelfranken) bis 45 fl. (in der Pfalz 10% des Einkommens). Die Jahresbeiträge von 1½ fl. bis 9 fl. (in der Pfalz). Die bedeutendsten Zuschüsse fließen dem Verein aus Central= und Kreisfonds zu, pro 1874 aus jenem 172,866 fl., aus diesem 89,128 fl., Summa 261,993 fl. Das rentirende Vermögen betrug 1871 349,235 fl., an welchem die Pfalz mit 182,250 fl. participirt, welche auch den Mitgliedern die höchste Jahresunterstützung von 400—500 fl. zu theil werden läßt, während in den übrigen diese 350—450 beträgt, die nichtständigen Lehrer erhalten 210—350 fl. Auch für die vor Errichtung der Kreisvereine quiescirten Lehrer werden Unterstützungen aus öffentlichen Fonds geleistet, pro 1874: 33,790 fl. Tit. 10 der 8 Kreisbudgets pro 1874 „Pensionen und Alimentationen" schließt ab mit einer Ausgabe von 563,866 fl. — Aus diesen statistischen Notizen geht hervor, daß wir mit Recht diese Zeit der Entwicklung des bayer. Volksschulwesens eine Periode der Fürsorge für die Lehrer genannt haben. Indem der Landtags=Abg. Crämer die Annahme der Position für Aufbesserung der Lehrergehalte befürwortet, bemerkt er, daß der Staat auch die Verpflichtungen, die ihn treffen, erfülle; das sei jetzt geschehen. Was später nothwendig werde, solle die Gemeinde zu geben treffen.

Lehrerinnen. Die Zahl s. unter III. Aus dieser geht hervor, daß im Verhältnis zu den Lehrern die der Lehrerinnen sehr gering ist, am größten in München 88, in Augsburg 29. Sie gehören größtentheils klösterlichen Instituten (engl. Fräulein, armen Schulschwestern) an. Während ein Min.=Rescr. v. J. 1852 die Unterstützung der klösterlichen Institute empfiehlt, ist man jetzt den weltlichen Lehrerinnen günstiger. So wurde den 8. April 1872 das paritätische Kreislehrerinnenseminar für Oberbayern in München eröffnet und zählte 1873 38 Schülerinnen. Seit Ostern 1870 besteht in Memmingen eine mit Regierungsgenehmigung vom 8. Dec. 1869 errichtete protestant. Schulpräparandinnenanstalt und ein desgl. Lehrerinnenseminar unter der Leitung des Pfarrers Dr. Prinzing. Der Landrath des Kreises Schwaben bewilligte zum Unterhalt dieser Anstalt 600 fl. pro 1874. Der Regierungsrath Müller ertheilt bei dieser Gelegenheit der jungen Anstalt, welche bei Organisation des Kreislehrerinnenseminars in München zum Muster genommen wurde, das größte Lob. Der Landrath von Mittelfranken aber lehnte das Regierungspostulat von 300 fl. (mit 5 gegen 4 Stimmen im Ausschuß und mit allen gegen 8 im Plenum) nach lebhafter Debatte, wie es im Prot. vom 17. Nov. 1874 heißt, ab, obwohl die königl. Regierung durch ihren Referenten aussprach, daß in diesem Seminar tüchtige Lehrerinnen herangebildet werden. Gegen dasselbe war besonders Advocat Erhard (man wolle die weiblichen Lehrerinnen hereinschmuggeln), der Gutsbesitzer Papst, fortschrittlicher Reichstagsabgeordneter, (das Weib werde seinem Beruf entfremdet), der Bürgermeister v. Stromer von Nürnberg. Eine besondere Anerkennung ist diesem Institut in der Sitzung der K. d. Abg. vom 2. Juli 1874 zu Theil geworden, indem auf Antrag des protest. Pfarrers Kraußold und des isr. Adv. Frankenburger demselben eine Subvention von 2600 fl. statt 1600 fl. bewilligt wurde. Minister v. Lutz empfiehlt die erhöhte Subvention aufs dringendste, da diese Anstalt in der That bis jetzt sehr Ersprießliches geleistet habe. Abgeordneter Seminarlehrer Strauß von Altdorf spricht gegen die Bildung von Frauen zu Lehre=

rinnen, das Weib gehöre nicht in das öffentliche Leben, das Weib habe die Pflicht Mutter zu werden. (Schallendes Gelächter.) Ein eben so schlechtes Surrogat wie die Cichorie für den Kaffee ist das Weib für den Lehrerberuf. (Gelächter.) Die Gehaltsverhältnisse der weltlichen Lehrerinnen sind die der Schulverweser bezw. Schulgehülfen.

B. Höhere Anstalten für Mädchen.

Die Entstehung derselben fällt in B. mit der Entstehung der Realinstitute zusammen, sie sind ein Product der Entwicklung des höheren Bürgerthums. Die adelichen Geschlechter ꝛc. haben das Bedürfnis eines höheren Unterrichts durch das Gouvernantenthum möglichst zu befriedigen gesucht, das höhere Bürgerthum bedurfte umfassendere Anstalten. Für diese war in B. vor andern Stephani thätig, der in Augsburg, Nürnberg, Ansbach höhere Töchterschulen geschaffen oder wenigstens neu organisirt hat. In Nürnberg ist bereits i. J. 1804 das Seidel'sche Privatinstitut entstanden. Eine der merkwürdigsten Anstalten dieser Art ist das Stetten'sche Töchtererziehungsinstitut in Augsburg, welches nach dem Willen der Stifterin Anna Barbara von Stetten ganz besonders den Zweck hatte, einer frühverwaisten Jugend den Verlust der elterlichen Liebe und Pflege zu ersetzen. Ferner ist besonders zu erwähnen die mit dem Diakonissenhause zu Neuen-Dettelsau verbundene Mädchenanstalt, theils wegen ihres kirchlichen Charakters (Einleitung in die Symbole, Lehrbuch im Französischen die Bibel und franz. geistliche Lieder, deutsche Literatur nach Vilmar, Einführung in das mhd.), theils weil sie namentlich auch Lehrerinnen für Familien, Schulen, Rettungs- und Kleinkinderbewahranstalten bildet. Im Jahr 1813 hat in München K. Maximilian eine Erziehungsanstalt (K. Maximiliansstift) geschaffen mit 60 Stellen, von denen 30 Freistellen sein sollen für Töchter von Offizieren, adelichen Familien und höheren bayerischen Staatsdienern vom Collegialrath aufwärts. Die weibliche Erziehungsanstalt der englischen Fräulein zu Bamberg ist 1829 unter den Auspicien der k. Regierung (Oberfrankens) eröffnet worden; eine Filialanstalt wurde 1854 in Nürnberg begründet, welche bereits 110 Schülerinnen zählt, und neben 2 andern Töchterinstituten mit circa 500 Zöglingen und 30 Lehrindividuen besteht. Den engl. Fräuleininstituten wenden die höchsten Stände besondere Gunst zu, indem z. B. für die Anstalten zu Burghausen, Nymphenburg aus der Cabinetskasse Freiplätze bezahlt werden. Auch einige Regierungen lassen den höheren Anstalten Unterstützungen zufließen. Im ganzen sind uns 47 klösterl. Institute der engl. Fräulein, armen Schulschwestern, Salesianerinnen, Dominicanerinnen, Franciscanerinnen, Ursulinerinnen, Frauen v. guten Hirten mit 247 Lehrindividuen und 1724 Schülerinnen bekannt, außerdem 56 nicht klösterliche Anstalten zu München, Mühldorf in Oberbayern; zu Frankenthal, Kaiserslautern, Speier, Zweibrücken in der Pfalz; zu Erlangen, Ansbach, Fürth, Nürnberg in Mittelfranken; zu Regensburg, Pielenhofen in der Oberpfalz, zu Würzburg, Kitzingen, Schweinfurth in Unterfranken, zu Augsburg, Lautrach, Kempten, Nördlingen in Schwaben mit 346 Lehrindividuen und 2472 Schülerinnen, so daß in Summa 4196 Töchter in höheren Anstalten unterrichtet werden. Diese sind ebenso, wie die öffentlichen Lehranstalten der öffentlichen Aufsicht und Leitung unterworfen, stehen unter den Stadtschulcommissionen (Districtsschulinspectionen) und legen durch öffentliche Prüfungen Zeugnis von ihrem Wirken ab; auch von den Regierungen werden sie durch Prüfungscommissäre visitirt. Wo der Geist einer gesunden Frömmigkeit und edler, deutscher Sitte diese Anstalten durchweht, welche einen großen Theil der künftigen Mütter der gebildeteren Stände erziehen, da sind sie ein sehr wohlthätiges Element in der Kette der Bildungsanstalten; wo aber Gewinnsucht sie ins Leben riefe, Eitelkeit der Eltern, die über ihren Stand hinaus wollen, sie bevölkerte, häuslicher Sinn und Lust an denjenigen Beschäftigungen, welche in dem künftigen Lebenkreise der Mädchen für sie die wichtigsten sein werden, in ihnen ertödtet und dagegen vorzugsweise diejenigen Dinge gepflegt würden, mit denen man die Unkundigen besticht und andern, vielleicht solideren Schulen den Rang abläuft, da wären sie ein Gift im Volksleben. — Die vor uns liegenden Prospecte und Jahresberichte der bedeutendsten Institute B.'s geben zu nachstehenden Bemerkungen Veranlassung.

Die größte Zahl der Unterrichtsstunden beträgt 41, während sie da, wo ein der gesunden Entwicklung des Leibes günstigeres Maß eingehalten wird, von 28 zu 34 Stunden emporsteigt. Diese vertheilen sich auf Religion, deutsche Sprache, Literatur, Rechnen, Geographie Geschichte, (einschl. Mythologie), Naturlehre, Kalligraphie, franz., engl., italienische Sprache, Singen, Zeichnen, Handarbeiten, Tanz. — Das größte Stundenmaß wird überall der franz. Sprache zugemessen, wie wir hoffen nur aus dem Grunde, weil das Erlernen einer fremden Sprache viel Zeitaufwand erfordert. Mit Freuden liest man in einem Jahresbericht: „Es ist vor allem die Muttersprache, in welcher das Kind so weit herangebildet werden soll, daß es im Stande ist, sich über dasjenige was in seinem Lebenskreis liegt, mündlich und schriftlich klar, deutlich und bestimmt auszudrücken, die fremde Sprache soll nicht ein affectirtes Geplauder und eitles Welschthum unterstützen, sondern an ihrem Idiom der Bau der Muttersprache von dem Kinde mit lebendigerem Interesse verfolgt werden". — Nicht bloß Sprechen, sondern Sprache! Unter dieser Voraussetzung soll die fremde Sprache die höhere Anstalt der Töchter charakterisiren. Wenn aber, abgesehen von der Conversation, die fremden Sprachen 12—15 Stunden in Anspruch nehmen, die Umgangssprache des Instituts die franz. ist, so findet da ein solches Ueberwiegen des fremden Elements in der eigentlichen Bildungsperiode statt, daß das deutsche Element unterliegen muß. Solche Bildungsanstalten verdienen nicht auf deutschen Grund und Boden zu stehen. Literatur charakterisirt ebenfalls die höheren Lehranstalten für die Töchter, die einen bieten auch littérature, andere vermeiden weise den Namen Literatur, Literaturgeschichte und begreifen die Sache unter der deutschen Sprache. Sie machen die Töchter mit den Erzeugnissen der besten Schriftsteller, z. B. Shakesspeare's Kaufmann von Venedig, König Johann, Goethe's Götz, Schillers Tell, Herders Cid, Tegners Frithiofsage, Verschiedenem von Platen, W. von Humboldt, Novalis, Schleiermacher u. a. vertraut. Andere legen Chrestomathien, namentlich die von Lüben und Nacke zu Grunde. Der Grundsatz: „keine Literaturgeschichte" ist gewiß der allein richtige, aber durch Mittheilung des Besten aus der Literatur den Geschmack zu läutern, ist für die höhere Bildung der Töchter nothwendig, damit sie nicht in Gefahr kommen, an den Leihbibliothekar als Führer für dieses Gebiet zu gerathen. Die Geschichte ist allgemeine, umfassender als die der Volksschulen (Geschichten), und begreift die Geschichte der gebildeten Völker der alten und neuen Zeit. Bayr. Geschichte findet nach der neuesten Instruction über Geschichtsunterricht auch in den Töchterschulen besondere Berücksichtigung. So allgemein als die Geschichte erscheint auch die Geographie auf den Lehrplänen, desgleichen Naturgeschichte und Naturlehre unter verschiedenen, zum Theil zu vornehmen Namen. Hie und da vermißt man als öffentlichen Lehrgegenstand das Singen, das doch obligat sein sollte. Zeichnen berücksichtigt besonders Blumen- und Landschaftszeichnen mit dem praktischen Zweck, die Handarbeiten zu unterstützen. Diese füllen überall viele Stunden aus, 6—9, und werden überall zur Conversation in den fremden Sprachen, auch zum Lesen, hie und da auch zur Geschichte (wohl nur anekdotenmäßiger Behandlung) benützt. Sie umfassen Stricken, Nähen, Häkeln, Sticken, Uebungen in verschiedenen Modearbeiten, künstl. Stoppen. Da und dort wird vorzügliches Gewicht auf die unbedingt nothwendigen weiblichen Arbeiten gelegt, andere benützen gerade die Zeit vor Weihnachten für die minder nothwendigen. Was das Lehrerpersonal betrifft, so werden, ausgenommen in den Ordensinstituten, Religion, deutsche Sprache, Geschichte, Naturgeschichte, deutsche Literatur in der Regel Lehrern zugewiesen, Rechnen, Kalligraphie, Zeichnen, fremde Sprachen wechseln zwischen männlichem und weiblichem Lehrpersonal, doch sind die fremden Sprachen vorherrschend in weiblichen Händen. In den Klöstern fungiren in weit überwiegender Zahl Lehrerinnen; auf 27 klösterliche Institute kommen nur 11 Lehrer und 194 Lehrerinnen. Die Klöster sorgen deswegen auch für Lehrerinnenbildung; die nichtklösterlichen Lehrerinnen haben sich in der Regel in den Pensionaten der Schweiz ausgebildet, oder sind besonders aus dem Canton Neuenburg herübergewandert. — Die Institute nehmen bald vom 6., vom 10., bald erst vom 13. Jahre an auf; die armen Schulschwestern beginnen ihre Wirksamkeit

schon im 3. Jahr. Die Mehrzahl erzieht bis ins 16., nur einige bis ins 17., 18. Jahr Die obersten Classen entvölkern sich in der Regel bis auf ⅔, ja die Hälfte. Die Pensionsbeträge steigen von 80—400, Nebenausgaben nicht eingerechnet, das Unterrichtshonorar für die Externen von monatlich 1—10 fl. Zu geringe Ansätze dürften verboten sein, weil sonst leicht der Volksschule die solidesten Kräfte entzogen werden. Zu Aschaffenburg wird eine höhere weibliche Bildungsanstalt als Staatsanstalt errichtet. Statut v. 30. Juli 1875.

Die rettenden Anstalten in B. stehen, so weit sie sich demselben anschließen wollen, unter dem Schutz des St. Johannisvereins, gestiftet im Jahre 1853 den 25. Dec. von Sr. Majestät des Königs Max II. für freiwillige Armenpflege zur Concentration aller Thätigkeit und aller Anstalten im Königreich, dessen Wirksamkeit aber seit dem Tode des erhabenen Stifters den 10. März 1864 an Energie abgenommen hat, wie überhaupt die Anstalten rettender Liebe, die Werke der innern Mission, obwohl sie an Zahl zugenommen haben, mehr Gegenstand einer lieblosen Beurtheilung und Verurtheilung als liebreicher Förderung geworden sind, weil sie ihren Ursprung der Gemeinde der gläubigen Christen verdanken. Die erziehenden rettenden Anstalten für die Jugend — wir sehen von den Strafanstalten ab — wirken vom 1—13 (14) Jahre und zwar vom 1—2 durch Krippenanstalten, vom 3—6 durch Kleinkinderbewahranstalten, vom 6—13 (14) durch Rettungshäuser; Krippenanstalten zu München, Augsburg, Nürnberg, Fürth nehmen ehelich geborene Kinder in Wohnung und Pflege bis zum 2 Jahre. Pflegerinnen sind Diakonissen. — Während im Jahre 1851/52 91 Kleinkinderbewahranstalten bestanden, ist deren Zahl auf 178 gestiegen, von denen 81 die Eigenschaft öffentlicher Anstalten haben. Sie bestehen besonders in Städten, Marktflecken und größeren Dörfern, wo die Eltern durch ihre Beschäftigung von ihren häuslichen Pflichten abgezogen werden, und gedeihen da am meisten, wo Gutsbesitzer und Fabrikherren sie unterstützen; sie stehen unter der Aufsicht der Schul- und Districtspolizeibehörden. Die ersten allgemeinen Bestimmungen datiren vom Jahre 1839 (M. E. vom 17. Oct. und 10. Nov.) und wollen „alles schulmäßige, der Schule vorgreifende und darum die Kinder vorzeitig angreifende Treiben" daraus entfernt wissen. Confessionell gemischte Anstalten dürfen bestehen, aber die katholischen Kinder sollen katholisch, die protestantischen protestantisch beten lernen von einer Person. Wo prot. Aufseherinnen kath. Kinder unter sich haben, müßen letztere neben den katholischen Gebeten angehalten werden, das Kreuzzeichen zu machen, und hat die kath. Pfarrgeistlichkeit genau zu überwachen, daß dies geschehe und vice versa. (M. E. vom 23. Aug. 1847. So vor dem Jahre 1848.) Wenn irgendwo das Misliche von Simultananstalten sich geltend macht, so ist dies in den Kleinkinderbewahranstalten der Fall. Welch eine Zumuthung an eine und dieselbe Person! — Die Rettungsanstalten haben im ganzen Lande zu-, nur in einem und dem andern Kreise abgenommen, sie sind am schwächsten in Niederbayern vertreten. Es bestehen nach Böhm zur Zeit 78 Anstalten und zwar 55 kath., 20 prot. und 3 gem. mit 2640 Pfleglingen, 1317 Knaben und 1323 Mädchen, 1907 Katholiken und 526 Protestanten, einer Gesammtausgabe von 247,545 fl. und einer Ausgabe für 1 Kind von 75—135 fl. durchschnittlich. Die ältesten prot. Anstalten sind das Nürnberger Rettungshaus, begründet 1824 durch Dr. Dittmar und Prof. Karl von Raumer, besonders unterstützt durch den Marktsvorsteher Platner, und eine Rettungsanstalt für Mädchen zu Erlangen, gegründet durch Pfarrer und Professor Kraft, deren Fortsetzung die Anstalt zu Puckenhof ist. Hier ist noch die älteste Armenschule zu Nürnberg im Jahre 1699, um den Gassenbettel und Müßiggang der Kinder abzustellen, durch besondere Thätigkeit des Pfarrers M. Konrad Feuerlein und des Kaufmanns Andreas Ingolstätter bei St. Lorenz gegründet zu erwähnen, sodann die zweite 1701 begründete, welche von ihrem Stifter Ambrosius Wirth, Suden- oder Hospital-Prediger, den Namen Wirthische Armenkinderschule erhielt. — Die meisten Rettungsanstalten setzen sich zum Ziel, Dienstboten heranzuziehen, und beschäftigen daher die Zöglinge hauptsächlich mit häuslichen,

Feld- und Gartenarbeiten. Die Anstalten erhalten sich, nachdem sie durch freiwillige Beiträge und Unterstützungen aus Kreisfonds zu rentirendem Vermögen, großentheils Grunderwerbungen gekommen sind, theils durch die Renten des Vermögens (nach Böhm 1,083,630 fl., die zehen Anstalten von Mittelfranken haben nach der Zusammenstellung vom 24. Febr. 1874 ein rentirendes Vermögen von 48,543 fl. und ein nicht rentirendes von 39,327 fl. und bei einer Pfleglingszahl von 240 eine durchschnittliche Ausgabe von 121 fl. für den Pflegling), theils durch freiwillige Beiträge, die aber immer spärlicher fließen, durch Unterstützungen aus dem St. Johannisverein, durch Subvention aus Kreisfonds und durch Kostgeldzahlungen der Gemeinden. Die Unterstützungen aus Kreisfonds für verwahrloste und verlassene Kinder, welche in Anstalten und in Familien untergebracht sind, betragen pro 1874 66,421 fl. (Gesetz- und Verordnungsblatt bezw. Abschiede für die Landräthe der 8 Kreise). — Während die M. Entschl. vom 20. Nov. 1850 die Gründung und Leitung dieser Anstalten zunächst der Privatthätigkeit unter Aufsicht der Schul- und Districtspolizeibehörden überläßt, sind neuerdings Kreisanstalten zu Ottobeuren (Kreisunterstützung 3550 fl. pro 1874), Wörishofen (Kreisunterstützung 2822 fl.) in Oberbayern, Burglengenfeld (Kreisunterstützung 3749 fl.), Ettmannsdorf (Kreisunterstützung 2200) in der Oberpfalz errichtet worden. Die Mehrzahl der Rettungsanstalten ist religiösen Genossenschaften anvertraut. Die Puckenhofer Blätter sind als Centralorgan der evangelischen Rettungsanstalten und der freiwilligen Armenpflege resp. innern Mission zu betrachten. — Für krüppelhafte Knaben besteht in München eine königl. Erziehungsanstalt, in welcher diese außer dem Sonn- und Feiertagsschulunterricht theoretisch-praktische Anleitung zu Papp-, Massa-, Etuis- und Futteralarbeiten, geometrischer Zeichnung und Darstellung verschiedener Körper- und Krystallformen, in der Zuschneidelehre, Anfertigung von Modellen und Patronen, von Flecht- und Schnitzarbeiten, von Malerpinseln, s. g. Schwarzwälderuhren erhalten. Der Aufzunehmende soll 12 (13) bis 14 Jahre alt, bezw. aus der Werktagsschule entlassen sein, nicht blödsinnig, blind oder taub, ohne Hülfe anderer gehen können und seine Hände sollen jene Beweglichkeit besitzen welche zu den im Institut vorkommenden Arbeiten nöthig ist, auch darf er nicht mit einem ansteckenden oder eine chirurgische Operation erfordernden Leiden behaftet sein (Englmann, b. Volksschulwesen S. 353). 1872/73 waren in der Anstalt 34 Kinder, welche von 3 Anstaltslehrern und 2 Nebenlehrern unterrichtet wurden. Die zahlenden Zöglinge zahlen ein Kostgeld von 130 fl. — Zur Gründung einer ähnlichen Anstalt für arme krüppelhafte Mädchen hat S. M. König Ludwig II. durch allerh. Rescr. vom 25. Aug. 1868 eine Summe von 5000 fl. bewilligt; aus den Renten dieses Fundationscapitals werden 2 arme krüppelhafte Mädchen vorläufig in andern Erziehungsanstalten unterrichtet. — Taubstummenanstalten finden sich in einem jeden der 8 Kreise. In München das Centraltaubstummen-Erziehungsinstitut, in Niederbayern zu Straubing, in der Pfalz zu Frankenthal, in Schwaben zu Augsburg und Dillingen (letztere unter der Leitung von Franziscanerinnen in Verbindung mit einer Versorgungsanstalt für taubstumme Mädchen), in der Oberpfalz zu Regensburg und eine Privatanstalt zu Zell, in Oberfranken zu Bamberg und Bayreuth. Für Mittelfranken sind Taubstummenschulen mit den Seminaren zu Altdorf und Schwabach verbunden, zu Ansbach besteht eine aus Kreismitteln sustentirte Anstalt mit nur 3 Schülern; zu Nürnberg eine auf Stiftungen beruhende Privatanstalt; für Unterfranken zu Würzburg, welche nächst der Centralanstalt (70) die meisten Taubstummen (56) unterrichtet. In den 14 Anstalten wurden 1872/73 392 Taubstumme (215 Knaben und 177 Mädchen) mit einem Kostenaufwand von 50,432 fl. unterrichtet, so daß ein Schüler durchschnittlich auf 138⅔ fl. zu stehen kommt, 5 sind Externate, 9 Internate. — In den Schullehrerseminaren wird Anleitung zur Behandlung der taubstummen Kinder gegeben, damit die Wohlthat dieses Unterrichts auch solchen zutheil werde, welche nicht in eine Anstalt aufgenommen werden können. Die Schulamtszöglinge sollen nach einem gleichförmigen System unterrichtet werden; vorherrschend ist das System Grafers, auf dessen Anregung die meisten

Anstalten entstanden sind. Die Aufnahmsbedingungen in die Anstalten sind Taubstummheit d. i. Stummheit aus Mangel des Gehörs, Bildungsfähigkeit, Freiheit von Gebrechen, Krankheiten und Mängeln, die mit dem Zweck der Anstalt nicht vereinbar sind, ein Alter zwischen dem 7. und 12. auch 14. Jahr. Die Dauer des Unterrichts ist auf 6 Jahre festgesetzt. In der Centralanstalt zahlen Kostzöglinge des ersten Tisches 150 fl., des zweiten Tisches 125 fl. — Blödenanstalten sind zu Neuendettelsau und dem Filial Polsingen mit 117 Pfleglingen und einem Etat von 18,000 bis 20,000 fl.; eine Cretinenanstalt zu Ecksberg bei Mühldorf am Inn in Oberbayern, durch den Priester Joseph Probst gegründet und am 17. Oct. 1852 eröffnet, durch einen Verein, eine Sammlung in Oberbayern, durch eine Stiftung des Erzbischofs von München-Freising Karl August, Grafen von Reisach, ausgestattet; sie wurde zunächst für blödsinnige Kinder der Erzdiöcese München-Freising errichtet, nimmt jedoch auch Cretinen aus andern Landestheilen und von anderen Religionsbekenntnissen auf. Das Pflegegeld beträgt in der Heil- und Pflegeabtheilung 165 fl.; in der Beschäftigungsabtheilung ist es um so geringer, je größer die Brauchbarkeit des Pfleglings ist. Am 13. Sept. 1869 wurde durch die Thätigkeit des Regens Wagner in Dillingen eine weibliche Cretinenanstalt in dem gräflich Fugger'schen Schloß Glött in Schwaben eröffnet und Franziscanerinnen zur Leitung übergeben. (Englmann S. 353.) Ecksberg verpflegte 1872/73 133, Glött 39 Cretinen. Hausoberin zu Glött ist M. Hildegard von Fugger-Glött, Ord. Sct. Franc. (Die religiösen Genossenschaften wirken doch viel Gutes, wozu andere Genossenschaften nicht fähig sind.) — Die Blindenerziehungsanstalt zu München wurde vom König Ludwig I. durch Stiftungsurkunde vom 22. Sept. 1826 errichtet und mit Freiplätzen für arme Kinder ausgestattet und durch weitere Stiftungsurkunde vom 25. Aug. 1836 eine Blindenbeschäftigungsanstalt damit verbunden zur Aufnahme der aus der Erziehungsanstalt nach Vollendung des Unterrichts austretenden armen Zöglinge, anfangs in Freising wurde sie 1837 nach München verlegt. An derselben wirken 5 Anstaltslehrer und 2 Nebenlehrer außer der Anstalt für 48 Knaben, 35 Mädchen. Aufnahmsbedingung ein Alter von 6—12 Jahren, nicht blödsinnig, nicht mit einem körperlichen Uebel behaftet, das Kostgeld beträgt nach der Stiftungsurkunde für Inländer 150 fl., für Ausländer 200 fl.; die Mehrzahl der Plätze Freiplätze; Etat 23,000 fl. Eine Kreisanstalt besteht zu Würzburg, 1853 als Privatanstalt gegründet, mit 15 Knaben und 14 Mädchen, 1 Lehrer bloß für die Anstalt und 3 Nebenlehrern. Etat 7379 fl. Eine Privatanstalt ist zu Nürnberg mit 8 Knaben und 7 Mädchen; 3 Lehrkräften bloß für die Anstalt und 2 Nebenlehrern. Etat 5940 fl. — Waisenhäuser. Nürnberg hatte schon im Jahre 1365 Findelhäuser, was aus einem Testament Berthold Tuchers hervorgeht, in welchem er in diesem Jahre beide Findelhäuser mit einem Pfund Heller bedachte. In einer Stiftungsurkunde vom Jahre 1482 heißt es: In jedem Findelhaus soll angestellt werden eine ordentliche Person, Mann oder Frau, die gut schreiben und lesen kann, auch darin wohnen und neben der Kost einen Lohn von wenigstens 10 fl. Landeswährung erhält. Diese soll darüber wachen, daß das Essen für die Kinder wohl gekocht und ihnen zur rechten Zeit gegeben werde, überhaupt, daß die Kinder wohl gepflegt, gewaschen, gebadet werden, daß die Kinder beim Aufstehen und Niederlegen vor und nach dem Essen ein Paternoster, ein Ave Maria und ein Credo beten, am Morgen und Abend auch ein Salve Regina zu Ehren der Stifter, daß alle Feiertage bei Tisch die Stiftungsurkunde vorgelesen werde, daß sie die Kinder in guter Zucht erhalte, zum Gehorsam erziehe, zum Lesen und Schreiben anhalte, die 10 Gebote und gute Gebete lernen lasse, auch nöthigenfalls mit der Gerte bestrafe, endlich aber auch darauf merke, wozu die Kinder geschickt sind, um sie einem passenden Berufe zuzuführen. Die Kinder wurden zu verschiedenen Arbeiten und Sammlungen besonders bei dem Weihnachtssingen verwendet. (Schultheiß, Gesch. der Schulen in Nürnberg nach Hilpert II. Bürgermeister, Geschichte der Findelstiftung). Die Findel besteht noch; in neuerer Zeit hat sich ihrer besonders der Buchhändler Dr. Friedrich Campe, welcher 1821 bis 1826 Magistrtas-

rath war, angenommen. Derselbe sorgte durch Umbau für freundliche Localitäten für Kinder und Bedienstete. Der 24. Dec. 1822, der Tag der Einweihung der umgebauten Räumlichkeiten sollte ein Festtag bleiben und daher vermachte er der Anstalt die 6jährigen ihm gebührenden magistratischen Gehaltsbezüge, wovon die Rente von 1000 fl. zur Feier des 4. Dec. und die Rente von weiteren 1000 zu einem Stipendium von 40 fl. für einen talentvollen Findelknaben, der sich der Kunst widmet, verwendet werden soll. Die Kinder erhalten gemäß dieser Stiftung am 4. Dec. außer ihrer gewöhnlichen Kost Braten, Pasteten, ein Glas Wein, Kaffee und wird ihnen eine Tanzmusik um 4 fl. abgehalten. — Wie überall, so verdankten in den jetzt zu Bayern gehörigen Gebieten die meisten Waisenhäuser ihre Entstehung der Francke-Spener'schen Zeit. So das Wittwen- und Waisenhaus zu Neustadt a/A. „zu den Wunden Christi", durch milde Beiträge auch aus auswärtigen Gebieten gegründet, dessen Oratorium im Jahre 1711 von dem Superintendenten Räthel eingeweiht wurde. Es wurde im Jahre 1730 in ein Gymnasium umgewandelt und ganz im Sinne der Franckeschen Pädagogik geleitet (jetzt noch Latein-Schule). Das etwas später zu Bayreuth gegründete Waisenhaus und Armenschule hat nun auch das Gymnasium aufgenommen. Ostern des Jahres 1804 wurde das ehemalige Waisenhaus, ein stattliches Gebäude, in aller Stille für das Gymnasium in Besitz genommen. In dem Jahre 1711 wurde durch die verwittwete Obervögtin von Ansbach, Sophia Magdalena von Crailsheim, geb. von Hüffel, das Waisenhaus zu Ansbach gegründet, welches im Jahre 1801 in ein Spital umgewandelt wurde, nachdem die Waisenkinder bei Bürgers- und Landleuten untergebracht waren. Im Jahre 1715 wurde infolge eines Fundes des Gärtnermeisters J. Philipp Moll, welcher den 6. Febr. 1815 im Garten des Superintendenten Feuerlein ein Päckchen mit 6 alten und 6 neuen Dublonen und 1 Ducaten nebst einem Brief fand, in welchem der Wunsch ausgesprochen wurde, daß in Nördlingen die bettelnde Jugend in ein Armen- und Arbeitshaus eingebracht würde, die Errichtung eines Waisenhauses für die Stadt Nördlingen in einer Rathsversammlung beschlossen. Dasselbe besteht im Segen noch fort und hat im Jahre 1848 durch die Bürgermeister von Liedenskron und Brater eine bessere Organisation besonders dadurch erhalten, daß an die Stelle der nicht befähigten Hausmeister ein pädagogisch gebildeter Lehrer mit seiner Gattin (Volk) berufen wurde. Von älteren Waisenhäusern ist noch zu erwähnen das von Osten'sche zu Hof 1757 gestiftet, das evangelische und katholische Waisen- und Armenkinderhaus in Augsburg. — Die Erbauung eines größeren Waisenhauses wurde in München infolge des Friedensschlusses 1871 mit einer Stiftung von 100,000 fl. und einer Privatschenkung von 15,000 fl. zur Aufnahme von 300 Kindern beschlossen. Der Hausvater soll ein verheiratheter weltlicher Mann von fachlicher Bildung sein, das frühere Waisenhaus stand unter der Leitung der barmherzigen Schwestern. Unter geistlicher Direction gedeiht fortwährend das allgemeine Pfarrwaisenhaus zu Windsbach, welches seit 1837 besteht. Dekan Ch. Ph. Brandt zu Windsbach, von des edeln Francke Sinn und Geist beseelt, legte am 25. Aug. 1836, ein Capital von ursprünglich nicht mehr als 35 kr. in der Hand, in der Freudigkeit des Herrn den Grundstein und konnte das Haus am 20. Sept. 1837 einweihen zu einer leiblichen und geistlichen Pflegestätte armer Pfarrwaisen; er durfte auch etwas vom Francke'schen Segen erfahren, sagt der Biograph des am 9. Jan. 1857 heimgegangenen gottseligen Greisen; mehrere Hunderte von Waisen haben seitdem in diesem Hause ihre Erziehung gefunden. Die staatliche Visitation, welche den 8. März 1873 stattfand, hat ein der Anstalt ganz günstiges Resultat ergeben. Das Kostgeld für nicht verwaiste Pfarrerssöhne von 100 fl. und für Söhne von Eltern weltlichen Standes von 150 fl. mußte um $^1/_5$ erhöht werden. Die Rechte einer Lateinschule hat die Anstalt noch nicht erlangen können. — So ist denn Bayern, wie aus diesem Referat hervorgeht, reich an rettenden Anstalten. Möge der Geist, unter dessen Einfluß sie allein gedeihen können, der göttliche Geist nicht dem weltlichen Geiste weichen! Die Säcularisirung, Verweltlichung ist der Tod der rettenden Anstalten.

Klemm.

D. Das Realschulwesen. Hauptquellen: Döllingers Sammlung der bayerischen Verordnungen IX. Band. III. Theil. Beiträge zur Statistik des Königreiches Bayern, besonders V. Heft 1855 und XXVII. Heft 1873. Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königr. Bayern 1871 bis 1875. Die gedruckten Jahresberichte der realistischen Lehranstalten 1809 bis 1875.

Die realistischen Lehranstalten Bayerns haben mit denen anderer deutscher Staaten unscheinbaren Anfang, schwankende Fortbewegung, endlich reiche Entfaltung, noch ohne bestimmte Abgrenzung, gemein. Doch zeigen sich auch in der Benennung, Bestimmung und Einrichtung der bayerischen Schulen, manche Eigenthümlichkeiten, welche nur dann richtig beurtheilt werden können, wenn die Entwicklung der Anstalten erkannt worden ist. Wir werden daher zuerst eine kurzgefaßte Geschichte der realistischen Schulen Bayerns geben, dann den gegenwärtigen Bestand vor Augen stellen und einige kritische Bemerkungen theils einfügen, theils anschließen.

Realschulen in Bayern werden amtlich zuerst im Jahr 1774 erwähnt, ein Jahr nach Aufhebung der Gesellschaft Jesu, in einer Zeit, da Bayern als Kurfürstenthum noch wesentlich auf die Urbestandtheile des Herzogthums Bayern und die Oberpfalz beschränkt war. Durch die Schulordnung vom 8. Oct. j. J. wurde in den Organismus der öffentlichen Lehranstalten als „ein neuer hier zu Land unbekannter Gegenstand" die Realschule eingeführt, welche in einem zweijährigen Curse die weitere Ausdehnung des Trivialschulmaterials sowohl seitens des Umfanges als auch bezüglich der Steigerung in der Behandlung mit folgenden Lehrtiteln enthielt: a. erste Classe: Schönschreiben, Rechtschreiben, Etymologie des Deutschen, Geographie, biblische Geschichte, Rechnungsübungen, Naturgeschichte, Landwirthschaft; b. zweite Classe: Schriftliche Aufsätze, Syntax, Geographie, biblische Geschichte, allgemeine Geschichte, praktische Geometrie, Naturgeschichte mit Denkübungen, Haus- und Landwirthschaft; auch sollten Sammlungen von Kräutern, Modellen u. s. w. angelegt werden. Durch die kurfürstl. Verordnung vom 1. Sept. 1777 wurden für künftige Künstler Mythologie, dann zu freiwilliger Benützung Französisch, Italienisch und Zeichnen hinzugefügt. Die Realschule stand von da mit dem Gymnasium in Verbindung, nahm die Schüler mit dem 8. Lebensjahr auf, führte sie durch vier Jahrgänge und hatte statt des Classensystems das Fachsystem; die Münchener Schule galt den anderen als Muster. Der im Jahre 1799 eingetretene Regierungswechsel, mit welchem Herzog Maximilian Joseph von Zweibrücken Kurfürst von Pfalz-Bayern wurde, hatte auch auf das Schulwesen einen bemerklichen Einfluß. Der erste Montgelas'sche Studienplan vom 27. Aug. 1804 theilte die Schulen überhaupt in Elementar-, Mittel- und Gelehrtenschulen; die Mittelschule, für den künftigen Bürger und den künftigen Gelehrten bestimmt, umfaßte vom 9. Lebensjahre an 3 Triennalcurse: Realisten, Gymnasisten, Lyceisten, wobei den Realisten außer den allgemeinen Elementargegenständen Geometrie, Naturgeschichte, Technologie, Naturlehre und lateinische Sprache zugewiesen waren. Diese dürftigen und unsicheren Versuche konnten nicht mehr genügen, nachdem Bayern durch bedeutende Territorialerweiterung und den Zuwachs ansehnlicher Städte eine höhere Stellung gewonnen und Gelehrte ersten Ranges vom Auslande an sich gezogen hatte. Der zweite Montgelas'sche Lehrplan vom 28. Jan. 1809, von Niethammer entworfen, stellte einen Parallelismus zwischen realistischer und humanistischer Bildung her. Demgemäß wurden den Progymnasien und Gymnasien gleichlaufend Realschulen und Realinstitute errichtet. Während das Gymnasium vorzüglich intellectuelle Begabung erheische und allgemeine höhere Bildung durch das Studium des Alterthums zu erreichen suche, falle der realistischen Anstalt die Aufgabe zu, die Gegenwart aufzufassen und die Geisteskräfte ihrer Schüler durch naturwissenschaftliche und mathematische Studien zu üben. Hier sollte der deutsche Adel, der Cameralist, Militär, Forstmann, Kaufmann, Künstler und Naturforscher seine Schulbildung empfangen, welche weiterhin für einzelne Berufsarten an der Universität fortgesetzt werden könnte. Der ganze Lehrgang war auf 7 Jahre angelegt, wovon 3 (vom 10. bis 13. Lebensjahre) der Realschule, 4 (bis zum

17. oder 18. Lebensjahre) dem Realinstitute zukamen. Realschulen entstanden in allen größeren und in den meisten Mittelstädten Bayerns, theils gesondert, theils mit Progymnasien verbunden; als veredelte Bürgerschulen setzten sie den Elementarunterricht fort, außerdem waren als Hauptgegenstände verzeichnet: Französische Sprache, Geschichte, Kosmographie, Naturgeschichte und Zeichnen. Realinstitute wurden nur in den zwei im Jahre 1806 an Bayern gekommenen Reichsstädten Augsburg und Nürnberg errichtet; die Augsburger Anstalt gelangte nie zu der normalen Entfaltung und war schwach besucht, wogegen dem Institute zu Nürnberg durch eine ältere Anstalt, die Industrieschule, der Boden zubereitet, auch sonst alle Bedingungen zu reicher Entwicklung gegeben waren. Das Lehrprogramm umfaßte: Religion, deutsche, französische und italienische Sprache, Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturbeschreibung, Chemie, Physik, Astronomie, Zeichnen, Logik mit Psychologie. Da die Leitung der Anstalt einem schon damals wohlgenannten Naturforscher, G. H. Schubert, anvertraut, auch alle Hauptfächer mit Namen guten Klanges besetzt waren, so konnte es der Anstalt an Schülern nicht fehlen. Die Zahl war im Jahre 1813 auf 215 gestiegen, wovon 54 auf das Realinstitut, 161 auf die Realschule kamen. Bei alle dem hatte selbst die Nürnberger Anstalt nur eine kurze Dauer. Es zeigte sich, daß das vorgesteckte Ziel der höheren Bildung, welche zum Uebertritt an die Universität befähigen sollte, ohne alle Kenntnis der classischen Sprachen nicht zu erreichen war. Da nun überdies mehrere der Hauptlehrer nach außen berufen wurden und dadurch das Vertrauen abnahm, die Schülerzahl sich auffallend verminderte, so wurden durch Verfügung vom 24. Aug. 1816 die Realinstitute aufgelöst, die Realschulen aber bald darauf (28. Sept.) in höhere Bürgerschulen umgewandelt. Der mathematische Unterricht an den Gymnasien, welchen bis dahin meist die Classenlehrer besorgt hatten, wurde allmählich Männern vom Fach übertragen, auch sonst erfuhren die Realfächer mehr Berücksichtigung, so daß die Lücke ausgefüllt schien.

Aber diese Verfügungen setzten doch das bayerische Realschulwesen auf eine tiefere Stufe. Denn die Gymnasien mußten ihr Ziel verfolgen, ohne daß die exacten Wissenschaften zur Geltung kamen; die höheren Bürgerschulen aber, auf das Alter vom 11. bis 14. Lebensjahre beschränkt, reichten in den allgemeinen Gegenständen nicht weit über die Oberclasse einer gut bestellten Volksschule hinaus; in den ihnen besonders zugewiesenen Fächern (Mathematik, französische Sprache, Zeichnen) hielten sie sich innerhalb der Elemente. Nur Nürnberg hatte sich eine höhere Bürgerschule besserer Art hergestellt. Dem fühlbaren Mangel suchten einzelne Städte und Vereine durch Handwerker- und Fortbildungsschulen oder durch Privatinstitute abzuhelfen; auch polytechnische Anstalten kamen auf, doch vorzugsweise für den Unterricht im Zeichnen und in der Mathematik und ohne ausschließlich dafür bestellte Lehrer. Zur Befriedigung der unleugbaren Bedürfnisse, zu durchgreifender Ordnung konnte es bei diesen verschiedenartigen Versuchen nicht kommen. Daher erließ König Ludwig I., um der Forderung der Zeit Genüge zu thun und das gesammte Realschulwesen in eine neue Bahn zu lenken, unter dem 7. Febr. 1829 und 16. Febr. 1833 den Befehl zur Gründung technischer Lehranstalten in allen größeren Städten des Königreiches. Durch die Verordnung von 1833 wurden die höheren Bürgerschulen, damals 30, aufgehoben, ihre Fonds (23,017 Gulden jährlichen Ertrags) den neuzuerrichtenden technischen Schulen überwiesen, dann für diese die Grundlinien des Lehrplans vorgezeichnet, welche unter dem 4. April 1836 durch eine Vollzugsinstruction ins Einzelne ausgeführt wurden. Nach diesem Normativ ist den technischen Lehranstalten die Aufgabe gestellt: „die Kunst in die Gewerbe überzutragen und den Geschäftsbetrieb selbst auf jene Stufe zu bringen, welche den Fortschritten der Technik und der nothwendigen Concurrenz mit der Industrie des Auslandes entspricht.“ Demgemäß sollen die technischen Schulen ihren Mittelpunct in den exacten Wissenschaften haben und Vorbereitungsanstalten sein: 1. für reinen Kunstberuf, 2. für das Bau-, Berg-, Salinen- und Forstwesen, 3. für technische Hülfszweige des bürgerlichen Lebens, 4. für den rationellen

Betrieb von Fabriken, productiven Gewerben und für den gesteigerten Betrieb des Grundes und Bodens.

Die technischen Lehranstalten wurden also gegliedert: 1. Die Landwirthschafts- und Gewerbsschule (das technische Gymnasium), welche die Schüler mit dem vollendeten 12. Lebensjahre aufnimmt und 3 Jahrescurse umfaßt. Für den Eintritt wird das Absolutorium der lateinischen Schule oder der Nachweis einer gründlichen Elementarbildung in der deutschen Sprache und in der Arithmetik gefordert. Jeder der 8 Kreise erhält eine Hauptschule, Kreis- Landwirthschafts- und Gewerbsschule benannt, außerdem sollen wo möglich in jeder größeren Stadt Gemeinde- Landwirthschafts- und Gewerbsschulen mit 3 oder wenigstens mit 2 Cursen bestehen. Mit diesen Schulen sollen Handwerks- Sonn- und Feiertagsschulen für Gewerbslehrlinge und Gesellen verbunden werden. Anfangs war die Zahl der neuen Anstalten 30; mehrere derselben giengen bald ein, wogegen neue hinzukamen, so daß die Zahl im Jahre 1875 auf 39 stieg.

2. Die polytechnische Schule (das technische Lyceum), gleichfalls in 3 Cursen. Der Eintritt ist bedingt durch das vollendete 15. Lebensjahr und das Absolutorium der Gewerbsschule oder des Gymnasiums. Hospitanten für einzelne Fächer haben die nöthigen Vorkenntnisse in einer Prüfung nachzuweisen. Polytechnische Schulen wurden errichtet in München, Nürnberg, Augsburg.

3. Den Schlußstein des technischen Gesammtunterrichts in seiner höchsten Steigerung bildet die technische Hochschule, welche sich in der staatswirthschaftlichen Facultät der Universität München concentrirt. Daselbst bestehen eigene Lehrstühle für Forstwissenschaft, höhere Mechanik, mechanische und chemische Technologie, Landwirthschaft, Pharmacie, Staatswirthschaft, Bergbau, Polizeiwissenschaft und Polizeirecht. Mehrere andere für die technische Ausbildung wichtige Fächer werden durch die philosophische und juridische Facultät vertreten. Mit der polytechnischen Schule in München ist ein Ingenieurcurs verbunden.

Als Lehrgegenstände waren bestimmt I. für die Landwirthschafts- und Gewerbsschulen a. Gewerbsabtheilung: Encyklopädie des technischen Studiums überhaupt, dann der Gewerbe und der Landwirthschaft; Arithmetik, Algebra, Geometrie, Zeichnen mit Modelliren und Bossiren, Mechanik, Naturgeschichte, Naturlehre, Chemie, Buchhaltung und Stilübung, Technologie; dazu kam der Realienunterricht, welcher nach einer ganz eigenthümlichen Fassung die Religionslehre, Geschichte, Geographie und deutsche Sprache in sich begriff. b. Landwirthschaftliche Abtheilung: Encyklopädie des technischen Studiums, der Gewerbe und der Landwirthschaft, Arithmetik, Zeichnen mit Modelliren, Mechanik, Naturgeschichte, Naturlehre, Chemie, Bau- und Maschinenkunde, thierische Anatomie und Heilkunde, landwirthschaftliche Botanik, praktische Uebungen in der Landwirthschaft, Buchhaltung und Stilübung, Realien. Höchste Zahl der Wochenstunden 36. II. Den polytechnischen Schulen kamen folgende Gegenstände zu: Reine Mathematik, darstellende und praktische Geometrie, theoretische und analytische Chemie, Physik nebst analytischer und angewandter Mechanik, architektonisches und Maschinenzeichnen, Anleitung im Formen und Gießen, praktische Arbeiten in der mechanischen Werkstätte; dazu Religionsunterricht. Zahl der Wochenstunden 28—36 (abgesehen von den Arbeiten in der Werkstätte). III. Der Ingenieurcurs lehrte Straßen-, Brücken- und Wasserbaukunde, Construiren und Entwerfen, Theorie des Steinschnittes, praktische Geometrie, Civilbaukunde.

Der vorgezeichnete Lehrgang konnte aber, namentlich was die unterste Stufe anlangt, nicht an allen Orten gleichmäßig verfolgt werden, da die Lehrkräfte und die Vorkenntnisse der Schüler verschieden waren; im Laufe der Zeit meldeten sich auch Forderungen an, welche zu Abänderungen drängten. Wir nennen davon die wichtigsten. 1. Da ein großer Theil der städtischen Jugend für den Handel bestimmt ist, so mußte es manchen Gemeinden als eine starke Zumuthung erscheinen, daß alle Schüler mit Gewerbs- und landwirthschaftlicher Encyklopädie beschäftigt, die auf den Kaufmanns-

stand vorbereitenden Gegenstände aber ausgeschlossen werden sollten. Zuerst erhob sich dagegen die Stadt Nürnberg, und bewirkte, daß, schon im Jahre 1834, eine besondere Vorbereitungsanstalt für künftige Kaufleute errichtet wurde, welche als städtisches Institut, doch der Oberaufsicht der Regierung untergeben, den Titel Handelsgewerbeschule, später Handelsschule erhielt. Im Verfolge entstanden in Augsburg, Fürth und vielen andern Orten (s. u.) Handelsabtheilungen an den Gewerbsschulen. 2. Ueberhaupt konnte sich der landwirthschaftliche Curs nicht behaupten, allenthalben schwand diese Abtheilung mehr und mehr, so daß jetzt nur an zwei Gewerbsschulen, Kaiserslautern und Straubingen, eine nur schwach besetzte, landwirthschaftliche Abtheilung besteht. Dagegen wurde eine selbständige landwirthschaftliche Lehranstalt für Mittelfranken in Lichtenhof bei Nürnberg errichtet, wozu mehrere Kreisackerbauschulen und sehr viele landwirthschaftliche Fortbildungsschulen kamen. 3. Auch die Encyklopädie der Gewerbe und die Technologie erwiesen sich als unhaltbar, weil verfrüht; ihr Vortrag setzt bei den Schülern Kenntnisse in der Chemie und Mechanik voraus, welche erst auf einer höheren Stufe erlangt werden können. 4. Den Realienunterricht sollten nach der Vollzugsinstruction vom 4. April 1836 die technischen Schüler theils an dem Gymnasium, theils an der Sonn- und Feiertagsschule empfangen. Diese Anordnung schloß aber soviele Ungelegenheiten in sich, daß sie an manchen Orten gar nicht zum Vollzug kam, an andern nach kurzer Zeit aufgehoben und ein eigener Lehrer für jene Fächer angestellt wurde. Ueberdies ergab sich auch bald die Nothwendigkeit, die s. g. Realien, welchen anfangs eine ganz untergeordnete Stellung angewiesen war, zu Nutz der allgemeinen wie der Fachbildung mehr in den Vordergrund zu rücken und die geringe Zahl von 4—6 Wochenstunden auf 11 zu erhöhen. 5. Ebenso erschien es geboten, die französische Sprache, deren zuerst nur beiläufig als einer Nebenbeschäftigung einzelner Schüler erwähnt war, als ordentlichen Gegenstand in die Gewerbsschule aufzunehmen, ferner in den Handelsabtheilungen der kaufmännischen Arithmetik und Buchhaltung, dann der englischen Sprache wenigstens einen bescheidenen Raum anzuweisen. — Ueber die polytechnischen Schule s. u.

Man sieht, daß die Tendenz, in den technischen Schulen unmittelbar auf Hebung der Gewerbe und der Landwirthschaft zu wirken, bedeutend abgeschwächt und den Interessen der allgemeinen Bildung des höheren Bürgerstandes mehr Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Die Annäherung an die realistischen Lehranstalten anderer deutschen Staaten sollte aber noch mehr bemerklich werden. Nachdem bereits viele Satzungen der Vollz. Instr. durch Verordnungen oder in der Stille beseitigt waren, wurde von dem k. Staatsministerium unter dem 14. Aug. 1852 ein Entwurf zur Reorganisation der technischen Anstalten an die Rectorate ausgegeben, ferner mit Berücksichtigung der eingelaufenen Gutachten, sowie der von den Handels- und Gewerbskammern vorgetragenen Wünsche ein neuer Plan ausgearbeitet, welcher unter dem 14. Mai 1864 die Genehmigung des Königs erhielt und sofort zur Oeffentlichkeit gelangte. Dies ist die „Schulordnung für die technischen Lehranstalten in Bayern als: Gewerbsschule, Realgymnasium und polytechnische Schule." Hier erscheint vorerst der Titel vereinfacht, soferne nur von Gewerbsschulen die Rede, der landwirthschaftliche Curs gesondert ist. Ferner wird nur Eine polytechnische Schule genannt, welche mit reicherer Ausstattung im Jahre 1868 in München eröffnet werden soll; die älteren polytechnischen Schulen hören von da an auf. Neu treten hinzu die Realgymnasien, welche in den 6 Städten München, Speyer, Regensburg, Nürnberg, Würzburg und Augsburg errichtet werden. Der ganze Kreis erweitert sich. Denn nach der neuen Schulordnung sind die technischen Lehranstalten „öffentliche Schulen zur Vorbereitung für den gewerblichen, kaufmännischen, landwirthschaftlichen und höheren technischen Beruf, zugleich aber auch Vorbildungsanstalten für besondere Fachschulen." Die Gewerbsschule wird näher bezeichnet als eine öffentliche Unterrichtsanstalt, welche, sich an die Volksschule anschließend, eine angemessene allgemeine Bildung und eine theoretische Vorbereitung zunächst für den Eintritt in das Gewerbe gewährt. Die Aenderungen, welche bisher schon vorgenommen waren, fanden hier ihre Bestätigung. Der Lehrplan unterscheidet Gegenstände, welche allen Schülern

gemeinschaftlich gelten, und solche, welche für die Handels- oder für die Landwirthschaftsschüler besonders bestimmt sind. Für den Unterricht jedes der 3 Curse ist die Zahl von 30 Wochenstunden angesetzt.

Das Realgymnasium ist „eine aus 4 Cursen bestehende öffentliche Unterrichtsanstalt, welche das Absolutorium einer Lateinschule voraussetzt, mit dem humanistischen Gymnasium parallel läuft und neben einer allgemeinen wissenschaftlichen Fortbildung die Vorbereitung für jene Berufsarten gewähren soll, die eine nähere Vertrautheit mit den exacten Wissenschaften erfordern." Das Absolutorium des Realgymnasiums befähigt zunächst zum Eintritt in die polytechnische Schule, sowie zum Uebertritt an die Universität für Studien, welche nicht in den engeren Kreis der Facultätswissenschaften (Theologie, Jurisprudenz, Medizin) gehören. Der Unterricht umfaßt in den beiden unteren Cursen wöchentlich je 30, in den beiden oberen je 31 Stunden in folgenden Gegenständen: Religion, deutsche, lateinische, französische, englische Sprache, Algebra, Geometrie, Trigonometrie, Elemente der höheren Analysis, Zeichnen mit Bossiren und Modelliren, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik, Mineralogie und Chemie.

Für die polytechnische Schule ergiebt sich der älteren Lehrordnung gegenüber der Unterschied, daß die „Eleven" an dem gesammten Unterrichte nur in der allgemeinen Abtheilung des mathematischen, naturwissenschaftlichen und graphischen Cursus theilnehmen, dann aber eine Fachabtheilung (für Bauwesen, Maschinentechnik, chemische Technik) wählen. Uebrigens war diese Bestimmung nur transitorisch, da vom Jahre 1864 an der Kreis der Wissenschaften sich viel weiter ausdehnte.

Der Reorganisation vom 14. Mai 1864 folgte am 1. Oct. 1870 eine allerhöchste Verordnung, welche für die Gewerbschulen (neue Schreibweise statt Gewerbsschulen) „Organische Bestimmungen" erließ. Gutachten, welche allen Rectoraten über den bisherigen Lehrgang abgefordert worden waren, hatten über die Benennung und die Aufgabe der Schulen, über Lehrgegenstände, Zahl der Lectionen und Behandlung der einzelnen Fächer die verschiedenartigsten Ansichten und Wünsche zu Tage gebracht, so daß es unmöglich war, allen Anträgen gerecht zu werden. Das Uebel, welches schon so viele Klagen von Schulvorständen, bürgerlichen Behörden und Eltern veranlaßt hatte, die Ueberbürdung der Schüler mit Lectionen und Aufgaben, konnte auch jetzt nicht beseitigt werden, da in den Organischen Bestimmungen den Gewerbschulen dasselbe Ziel vorgesteckt war, wie in der Schulordnung von 1864 und überdies die Vorbereitung auf den Besuch einer technischen Mittelschule stattfinden sollte. Die Zahl der Wochenlectionen erhöhte sich im untersten Curse von 30 auf 31, in den beiden oberen auf 32. Doch sind einige Verbesserungen eingetreten. So wurden durch Weglassung des Unterrichts über populäre Mechanik vier Stunden im dritten Curs gewonnen, welche der Mathematik, Chemie und dem Zeichnen zu gute kamen; Trigonometrie und darstellende Geometrie wurden vereinfacht, Arithmetik in den zweiten Curs aufgenommen, der deutschen und französischen Sprache mehr Raum vergönnt, der naturgeschichtliche Unterricht bequemer geordnet. In dem untersten Curs fand eine Scheidung von Abtheilungen nicht mehr statt; in dem obersten Lehrgange der Handelsschulen fielen Handelsgeschichte und Handelsgeographie, welche 1864 namentlich aufgeführt waren, ganz weg, leider aber wurde hier die Geographie überhaupt gestrichen.

Die vorhin genannte technische Mittelschule ist die Industrieschule, welche nach Auflösung der alten polytechnischen Schulen als ein neues Glied in den Organismus der technischen Lehranstalten eintrat. Nach der Verordnung vom 3. Sept. 1868 ist die Industrieschule „eine öffentliche Unterrichtsanstalt, welche den aus dem obersten Curs der Gewerbschulen tretenden oder den Nachweis gleicher Vorbildung liefernden Jünglingen, die sich einem ausgedehnteren und höheren Gewerbs- oder Fabrikbetrieb zu widmen beabsichtigen, die hiefür nothwendigen, umfassenderen Kenntnisse und Fertigkeiten in den technischen Wissenschaften und Künsten in abschließender, für die unmittelbar praktische Anwendung berechneten Weise zu vermitteln bestimmt ist. Zugleich gewährt sie als technische Mittelschule denjenigen Technikern der Privatindustrie, welche eine

höhere vollständige theoretische Ausbildung an der polytechnischen Schule zu München zu erlangen streben, die zum Uebertritt an diese technische Hochschule erforderliche Vorbereitung." Die Industrieschule umfaßt 2 Jahrescurse. Der theoretische Unterricht ist für alle Schüler je eines Curses gemeinsam, der praktische gliedert sich in 3 Abtheilungen: eine mechanisch-technische, eine chemisch-technische und eine bautechnische. Solcher Industrieschulen wurden im Jahre 1868 zwei eröffnet, nämlich in München und Nürnberg, denen im Jahre 1870 eine dritte in Augsburg, im Jahre 1872 eine vierte in Kaiserslautern folgte. Außer Mathematik, Physik und den Gegenständen, welche durch die Titel der Abtheilungen angezeigt sind, enthält der Lehrplan auch deutsche, französische und englische Sprache, Geschichte, Geographie, Wechsellehre mit Buchhaltung, freilich nur mit sehr bescheidener Stundenzahl. Ander Industrieschule in München entstand im Jahre 1873 auch eine Handelsabtheilung oder höhere Handelsschule.

Die im Jahre 1868 eröffnete polytechnische Schule neuer Organisation in München ist, den Universitäten gleichgestellt, aus der Reihe der Institute herausgetreten, welche hier zu beschreiben sind. Es genüge, ihre Einrichtung im allgemeinen anzudeuten. Sie umfaßt: eine allgemeine Abtheilung (für Mathematik, Physik, Literatur, Sprachen, Naturgeschichte, Geographie), eine Ingenieur-, Hochbau-, mechanisch-technische, chemisch-technische, landwirthschaftliche Abtheilung. In den Jahren 1864/68 wurde ihr ein großartiger Bau errichtet; die Ausstattung mit Lehrkräften, Lehrmitteln und Sammlungen befriedigt alle Ansprüche, welche an eine technische Hochschule unserer Zeit gestellt werden können.

Es erübrigt noch, der neuen Schulordnung zu gedenken, welche die Realgymnasien unter dem 20. Aug. 1874 erhalten haben. Ursprünglich auf 4 Curse angelegt, umfaßt das Realgymnasium nunmehr 6, indem die Schüler bereits mit dem 12. Lebensjahre, nach Vollendung des dritten lateinischen Curses, aufgenommen werden. Die Lehrgegenstände blieben fast unverändert, nur daß die Vertheilung derselben, sowie die Zahl der Lectionen dem Alter der Schüler und dem verlängerten Lehrgange angepaßt wurden. In den untersten Curs trat die Arithmetik ein; die Geographie beschränkt sich auf die beiden ersten Jahre, deutsche, lateinische und französische Sprache, wie auch Zeichnen und Geschichte gehen durch sechs, die englische Sprache durch vier Curse; neu erscheint das Turnen als obligater Gegenstand mit 2 Wochenstunden. Auch die Stenographie tritt auf; sie wird aber nur in den vier obersten Classen gelehrt. Die Gesammtzahl der Wochenlectionen beträgt im untersten Curs 31, in den drei folgenden 33, in den beiden obersten 34. Der Vortheil, welcher sich aus der neuen Schulordnung für die Sprachen und Geschichte ergiebt, tritt von selbst hervor; auch ist unleugbar, daß die Schüler bei einer längeren Leitung durch eine Anstalt ihrem Ziele sicherer entgegengeführt werden. Doch hörte man aus der Mitte der Realgymnasien auch die Klage, daß der Unterricht insofern eine Einbuße erlitten habe, als die Schüler jetzt ohne alle Kenntnis der griechischen Sprache eintreten, somit etymologische Vergleichungen nunmehr wesentlich beschränkt seien.

Gegenwärtiger Bestand (August 1875).

Das Realschulwesen in Bayern gliedert sich nach der voranstehenden geschichtlichen Entwicklung wie folgt:

I. Untere Stufe: a. Gewerbschulen mit Handelsabtheilungen; b. landwirthschaftliche Schule; c. Städtische Handelsschulen.

II. Mittlere Stufe: a. Industrieschulen; b. Realgymnasien.

III. Oberste Stufe: Polytechnische Schule.

I. Dermalen bestehen in Bayern: a. 39 Gewerbschulen. Wir führen die Orte auf, indem wir die Haupt- oder Kreisgewerbschulen durch den Druck hervorheben, die Anstalten (20) mit Handelsabtheilung durch * bezeichnen. Oberbayern: München, Freising*, Ingolstadt, Traunstein. Niederbayern: Passau*, Landshut*, Straubing; Pfalz: Kaiserslautern*, Speyer*, Neustadt a. H., Landau, Zweibrücken. Oberpfalz: Regensburg*, Amberg*, Neumarkt, Weiden. Oberfranken: Bayreuth*,

Bamberg*, Hof*, Wunsiedel. Mittelfranken: Nürnberg, Ansbach*, Fürth*, Erlangen, Eichstätt, Dinkelsbühl, Rothenburg. Unterfranken: Würzburg*, Aschaffenburg*, Kissingen, Kitzingen*, Schweinfurt. Schwaben und Neuburg: Augsburg*, Kempten*, Lindau*, Kaufbeuren*, Memmingen, Neuburg, Nördlingen*.

b. Die Kreislandwirthschaftsschule für Mittelfranken in Lichtenhof bei Nürnberg.

c. Die städtischen Handelsschulen in München und Nürnberg.

II. Mittelschulen: a. Die k. Industrieschulen in München, Kaiserslautern, Nürnberg, Augsburg. b. Die k. Realgymnasien in München, Speyer, Regensburg, Nürnberg, Würzburg, Augsburg.

III. Die k. polytechnische Schule in München.

Für praktische Landwirthschaft bildet die oberste Stufe die k. Centralschule Weihenstephan bei Freising.

Als Nebenanstalten bestehen 249 gewerbliche, 929 landwirthschaftliche Fortbildungsschulen. Endlich giebt es 6 Kreisackerbauschulen.

Die Schülerzahl der technischen Anstalten ist beständig in Zunahme begriffen, ein Zeugnis, daß sie einem wirklichen Verlangen entsprechen. Während im Jahre 1835 sämmtliche Gewerbschulen nur von 1450 Schülern besucht waren, stieg die Zahl im Jahre 1852 auf 2549, im Jahre 1875 aber auf 4751, wozu noch die städtischen Handelsschulen in München und Nürnberg mit 375 Schülern kommen, so daß sich die Gesammtfrequenz auf 5126 berechnet. Die einzelnen Anstalten bewegen sich zwischen 36 und 333, die einzelnen Classen zwischen 2 und 42 Schülern. Das Verhältnis der Handelsschulen zur Gesammtzahl war im Jahre 1870, wo noch die 3 Curse geschieden waren, 40 %, im Jahre 1872, wo Handelsabtheilungen nur mehr in den beiden oberen Cursen bestanden, 26 %. Die Industrieschulen hatten im Jahre 1870 nur 119, im Jahre 1875 aber 371; die Realgymnasien waren 1872 von 362, im Jahre 1875 von 677 Schülern besucht, eine Frequenz, die sich im folgenden Jahre bedeutend vermehren wird, da erst mit diesem Jahre die Zahl von 6 Classen sich darstellen und die Anziehungskraft dieser jungen Anstalten vollkommen offenbaren wird. Die 3 polytechn. Schulen hatten im Jahre 1840 nur 117, im Jahre 1852 aber 226 Eleven, eine Zahl, welche jetzt schon von den Industrieschulen weit überholt ist. An der polytechn. Schule in München war im Jahre 1875 folgender Stand: 1062 Studierende, 95 Zuhörer, 217 Hospitanten, zusammen 1374, wovon 895 aus Bayern. Die Landwirthschaftsschule Lichtenhof hat dermalen 77 Schüler, die Centralschule Weihenstephan 35 Schüler, 13 Hospitanten, 57 Technologen, 26 am prakt. Vorcurs, zusammen 131, davon 60 aus Bayern. Von den Fortbildungsschulen können wir hier absehen, da sich ihr Unterricht doch nur auf wenige Stunden erstreckt. Dagegen ist die Vertheilung der Schüler an den ordentlichen Anstalten von Bedeutung. Durchgehends zeigt sich eine Minderung von unten nach oben. Im Jahre 1872 hatten die untersten Curse der Realgymnasien zusammen 126, die obersten nur 63 Schüler; in den Industrieschulen waren 26 % ausgetreten; an den Gewerbschulen war vor etwa 15 Jahren die Frequenz des untersten zu der des obersten Curses im Verhältnis von 8 zu 1; in der neuesten Zeit stellte es sich auf 5 zu 1; der Grund dieses günstigeren Standes darf theils in dem gesteigerten Verlangen nach höherer Bildung, theils aber auch darin gesucht werden, daß das Absolutorium durch das Maturitätszeugnis einen höheren Werth erlangt hat und deshalb viele Schüler länger an den Unterricht gefesselt werden. Immerhin aber wird der landschaftliche Brauch, welcher den Eintritt in die praktische Laufbahn bei vielen Geschäftszweigen mit dem vollendeten 15. Lebensjahre verlangt, eine ungünstige Einwirkung auf die Frequenz der oberen Classen behaupten. — Ordnet man die Regierungsbezirke nach der Zahl der technischen Schüler, so ergeben sich auf Niederbayern 0,70, Unterfranken 1,20, Oberpfalz 1,40, Oberbayern 2,03, Pfalz 2,29, Oberfranken 2,43, Schwaben 2,57, Mittelfranken 3,25 pro mille der Gesammtbevölkerung männlichen Geschlechtes. Sehr bemerkenswerth ist die Vertheilung der Schüler nach Confessionen. Bayern hatte im Jahre 1871 bei einer Ge-

sammtbevölkerung von 4,863,450 Einwohnern 3,464,364 Katholiken (71,2 %), 1,342,592 (27,6 %) Protestanten, 50,662 (1,2 %.) Israeliten. Während nun an den humanist. Gymnasien auf Katholiken 73,3 %, auf Protestanten 24,3, auf Israeliten 1,9 entfallen, tritt bei den realistischen Anstalten die Zahl der Katholiken gegen das allgemeine Verhältnis auffällig zurück. Denn im Jahre 1872 entzifferte sich bei den Realgymnasien der Procentsatz der Katholiken auf 47,5, der Protestanten auf 51,1, der Israeliten auf 1,4; bei den Industrieschulen Kath. 55,0, Prot. 44,4, Isr. 0,6; bei den Gewerbschulen Kath. 46,8, Prot. 43,4, Isr. 9,5; und zwar sind es vorzugsweise die Handelsabtheilungen, welche von den Israeliten besucht werden. Im Jahre 1870 gehörten von 363 israel. Schülern der Gewerb- und Handelsschulen 308 den Handelscursen an. Von 1000 Seelen der männlichen Bevölkerung Bayerns nehmen 4 an dem humanistischen, 2,03 an dem technischen Studium theil, nach Confessionen 1,27 bei den Katholiken, 3,12 bei den Protestanten, 17,82 bei den Israeliten.

Wenn aus der vorangehenden Darstellung eine Mehrung des realist. Schulwesens in Bayern ersichtlich ist, so tritt doch noch die Frage heran, ob auch die Lehrkräfte sich so vervollkommnet haben, daß nicht bloß eine Ausdehnung des Gebietes, sondern auch eine Verbesserung des Anbaues zu Stande gebracht wurde. Wir müßen auch hier mit Zahlen anfangen. Im Jahre 1836 war für jede der techn. Anstalten ein Gremium von 6 Lehrern bestimmt. Durch die Erweiterung des Unterrichtskreises, durch reichere Gliederung der Gegenstände, durch die steigende Frequenz, welche an vielen Schulen die Errichtung von Parallelcursen erheischte, wurde eine bedeutende Vermehrung der Lehrer nothwendig. Während im Jahre 1836 an allen techn. Anstalten nur 167 Lehrer angestellt oder in Function waren, erhöhte sich die Zahl im Jahre 1859 auf 265, im Jahre 1872 hatten die Gewerbschulen allein 250 Haupt- und 158 Neben- oder Hülfslehrer; an den Industrieschulen zählte man 37 Haupt- und 10 Nebenlehrer, an den Realgymnasien 45 Haupt- und 21 Nebenlehrer. Da an allen techn. Anstalten das Fachlehrersystem besteht und die einzelnen Schulen und Abtheilungen auch bei geringer Schülerzahl doch für jedes Fach seinen Vertreter verlangen, so ergiebt sich von selbst, daß im ganzen bei diesen auf je einen Lehrer eine kleinere Zahl von Schülern kommen muß als bei den humanistischen Instituten, welchen das Classenlehrersystem eigen ist. Nach Berechnung des statist. Bureaus trafen im Jahre 1872 bei den Industrieschulen 4, bei den Realgymnasien 5,5, bei den Gewerbschulen 9 Schüler auf einen Lehrer, während bei den Gymnasien und Lateinschulen 10 Schüler je einem Lehrer zukommen.

Als im Jahre 1833 wie durch den Zauberstab 30 Gewerb- und 3 polytechnische Schulen ins Dasein gerufen wurden, konnte die Regierung, um das nöthige Lehrpersonal zu gewinnen, nicht strenge Forderungen geltend machen. Auch noch lange hin war Nachsicht zu üben. So kamen Individuen sehr verschiedener Vergangenheit und Befähigung in die technischen Anstalten: außer den ordnungsmäßig auf den Beruf vorbereiteten Lehrern und Candidaten viele Schullehrer, Pharmaceuten, Mediciner, Militärs, Literaten, Landwirthe, Handelscommis, Gewerbsleute, auch vagirende Ausländer. Die Erfahrung, daß bei so gemischtem Personale weder Unterricht noch Erziehung guten Erfolg haben könne, führte zu strengerer Auswahl. Den Anfang hiezu machte die Vollzugsinstruction von 1836, indem sie den Nachweis der Befähigung durch den Studiengang oder durch eine Prüfung verlangte. Erst bestanden Prüfungscommissionen bei den polytechn. Schulen und den Universitäten, auch bei den Kreisregierungen; bisweilen erhielten einzelne Rectorate von Gewerbsschulen Aufträge. Doch gab es Ausnahmen und Dispensen genug. Da auf diesem Wege ein gleichmäßig wohlbestellter Personalstand nicht zu gewinnen war, so wurde unter dem 26. Mai 1873 eine allgemeine Prüfungsordnung erlassen, welche 10 Fächer umfaßt und für jedes derselben genaue Bedingungen vorschreibt. Diese Lehramtsprüfung wird in München unter Oberleitung eines Ministerialbeamten von einer jedes Jahr neuernannten Commission von Fachmännern vollzogen. Sie ist zweifach, a. eine Hauptprüfung für den Eintritt in das

Lehramt überhaupt, zunächst der unteren techn. Anstalten; b. eine Specialprüfung, zu welcher nur solche Candidaten zugelassen werden, welche in der Hauptprüfung die erste oder zweite Note erhalten haben. Der günstige Erfolg der Specialprüfung eröffnet den Zugang zu den oberen Classen eines Realgymnasiums oder an einer Industrieschule. Diese Anordnung ist geeignet, allmählich jeder Stufe des Unterrichts gute Lehrer zu verschaffen, da schon für den Eintritt in das Lehramt die Forderungen so gestellt sind, daß die wissenschaftliche Laufbahn vorausgesetzt wird. Zur Ergänzung der Maßregel dient, daß auch für Vorbereitung zum Lehramte gesorgt wurde, indem die Universitäten und die polytechnische Schule für alle Lehrgegenstände der techn. Anstalten Vorlesungen anbieten oder eigene Seminare errichtet haben, neuerlichst auch für die franz. und englische Sprache, für welche früher ein tüchtiger Lehrer bisweilen gar nicht aufzufinden war. Manche Sprachlehrer empfangen jetzt von der Staatsregierung zu ihrer höheren Vervollkommnung schöne Reisestipendien.

Wie die Zeitverhältnisse überhaupt eine Erhöhung der Besoldungen verlangten, so erfuhren auch die Lehrer der techn. Schulen in Bayern eine wesentliche Aufbesserung ihrer Gehaltsbezüge. Doch gieng die Mehrung langsam vor sich und nicht in gleichem Schritte mit der Besoldungssteigerung der Verwaltungsbeamten, selbst nicht mit jener der Gymnasiallehrer. Es ist jetzt kaum glaublich, wenn man liest, daß im Jahre 1836 der Gehalt der Lehrer an den Gewerbschulen bei 24 Wochenstunden auf 500, der Lehrer an den polytechn. Schulen auf 600 Gulden angesetzt war, ohne Verheißung einer Alterszulage, während schon im Jahre 1810 die Lehrer des Realinstituts auf 1000 fl. angestellt waren. Seit 1872 ist das Einkommen der ordentlichen Lehrer der Gewerbschulen, jenem der Studienlehrer gleich, bei 22 Wochenstunden für das erste Triennium auf 1000, für die zwei folgenden Jahre auf 1200, für das zweite Quinquennium auf 1300 fl. fixirt; weiterhin erfolgt für je 5 Jahre eine Mehrung von 100 fl. Außerdem wurde ihnen seit 1873 eine Theuerungszulage von jährl. 280 fl. bewilligt, und einzelne Gemeinden gewähren noch besondere Reichnisse. Dazu kommt die verbesserte dienstliche Stellung. Unter dem 7. Jan. 1875 verlieh der Landesherr den Lehrern der Gewerbschulen pragmatische Rechte, wodurch sie in Bezug auf Gehalt und Pension für sich und ihre Relicten den Staatsdienern gleich geordnet wurden. Die Ernennung zum Lehramte geschieht demnach vom Könige, mit dreijährigem Provisorium, worauf bei befriedigenden Leistungen das Definitivum eintritt. Einigen Gemeinden steht wegen ihrer Leistungen zum Unterhalt der Schulen das Präsentationsrecht zu. Die Lehrer der Industrieschulen und der vier oberen Classen der Realgymnasien führen den Titel k. Professor; sie sind von Gründung an im Genuß der Dienstespragmatik. Ihr Gehalt beträgt im ersten Quinquennium 1600, im zweiten 1800, im dritten 2000 Gulden, von da an alle 5 Jahre 100 mehr; außerdem empfangen auch sie seit 1873 eine Theuerungszulage von 280 G. Nach dem allgemeinen Gehaltsregulativ stehen die Professoren der Industrieschulen und Realgymnasien mit den Stadt- und Landrichtern, Bezirksgerichtsräthen ꝛc. in der sechsten Classe; die Rectoren der Industrieschulen sind den ord. Professoren der polytechn. Schule gleichgestellt, welche mit den Regierungsräthen in die dritte Classe eingereiht sind. Die Lehrer der beiden untersten Classen des Realgymnasiums sind als Studienlehrer den Collegen an den humanist. Anstalten gleichgeordnet.

Die Industrieschulen und die Realgymnasien sind Staatsanstalten und empfangen ihren Bedarf vorzugsweise aus der Staatskasse, wogegen die Gewerbschulen theils von den Kreiskassen, theils von den Gemeinden, Districten, aber auch durch Staatsbeiträge erhalten werden, wozu noch bei allen Instituten das Schulgeld kommt. Je geringer dieses in ganz Bayern angesetzt ist, eine desto größere Leistung fällt den öffentlichen Kassen zu. Es dürfte schwer sein, in einem andern Lande dasselbe Verhältnis zu treffen. Im Jahre 1871 erhielten die Industrieschulen München, Augsburg, Nürnberg aus der Staatskasse 48,919, von den Gemeinden 12,400, von den Kreisen 4000, von Schulgeldern (à 20 fl.) nur 4000 fl. Für 1871/72 stieg der Staatsbei-

trag, zum Theil wegen Errichtung einer vierten Schule in Kaiserslautern, auf 80,000 fl. Das Gesammtvermögen berechnete sich zu 147,635 fl., wovon den Sammlungen und Einrichtungen 141,435 zukommen. An Stipendien wurden 3295 fl. vertheilt. Auch an den Realgymnasien beträgt das Schulgeld nur 20 fl., wird aber hier manchen Schülern erlassen oder ermäßigt; es ergab im Jahre 1871 nur 5911 fl. Da die Gesammtausgaben 91,945 fl. betrugen, so berechnet sich der Staatsbeitrag auf mehr als 86,000 fl. das Vermögen in Sammlungen und Einrichtungen ist zu 85,122 fl. veranschlagt. An Stipendien wurden 672 fl. vertheilt. Ungleich höhere Summen entziffern sich bei den Gewerbschulen. Das Schulgeld soll nach den organ. Bestimmungen vom 1. Oct. 1870 mindestens 5 fl. betragen, an mehreren Orten ist es auf 12, 18 fl. gesetzt; die städtischen Handelsschulen, welche übrigens hier bei der Gesammtdarstellung außer Ansatz blieben, haben höhere Gebühren: München 80, Nürnberg 48 fl. Im Jahre 1872 ergaben die Einnahmen aller Gewerbschulen 385,391 fl., nämlich a. aus eigenem Vermögen 12,123 oder 3,1 %. b. aus Schulgeldern (bei beträchtlichen Ermäßigungen und Erlassen) nur 24,122 oder 6,4 %, c. aus Beiträgen der Gemeinden, Stiftungen, Distrikte, Kreise und des Staates 332,838 oder 86,4 % d. aus sonstigen Quellen 16,308 oder 4,2 %. Von den Ausgaben, die zu 375,139 fl. angesetzt waren, kamen 54,875 auf Real-, 285,206 auf Personal-Exigenz, der Rest auf Reserve. Das Vermögen in Sammlungen, Einrichtungen ꝛc. wurde auf 1,147,712 fl. angegeben. Bei sämmtlichen Arten von Lehranstalten ist aber noch des Aufwandes zu gedenken, den die Gemeinden, die Kreise und der Staat zur Herstellung von Gebäuden übernommen haben. Obwohl hierin das Möglichste geleistet wurde, so bleibt doch der Zukunft, bei dem Wachsthum der Schulen und den sich steigernden Ansprüchen an Räumlichkeiten, eine schöne Aufgabe vorbehalten.

Anlangend die Aufsichtsbehörden haben die techn. Lehranstalten Bayerns im Laufe von 40 Jahren viele Wandlungen erfahren, doch so, daß jetzt den Interessen der Schulen weit besser gedient ist als ehedem. Vor allem ist hervorzuheben, daß das gesammte Schulwesen seit 1871 dem Staatsministerium für Kirchen- und Schulangelegenheiten untergeben ist, während vordem die techn. Schulen zum Staatsministerium des Handels ressortirten. Damit ist einheitliche Behandlung der Schulsachen gewährleistet. Zu den Einrichtungen der Neuzeit gehört ferner die Behörde des obersten Schulrathes, in welchem die techn. Schulen durch mehrere Fachmänner vertreten sind. Wird die Wahl derselben glücklich vollzogen, so ist auch den Klagen vorgebeugt, welche sich ehedem so oft über die Schulverwaltung hören ließen. Nicht minder dankenswerth ist es, daß die Vorstände aller Schulen nunmehr aus den Lehrercollegien genommen werden, während die Gewerbschulen früher zum großen Theile Beamte anderer Gebiete als Rectoren hatten — Geistliche, Bürgermeister, Magistratsräthe, Gymnasial- oder Lycealprofessoren. Nur zwei Gewerbschulen haben zur Zeit ihren Vorstand mit den Industrieschulen gemein (Augsburg, Nürnberg). Alle Rectorate führen das Prädicat „königlich" mit dem königl. Dienstsiegel; die Function ist widerruflich; die Remuneration beträgt 200 bis 300 fl., an manchen Orten kommt dazu eine freie Amtswohnung. Den Rectoren ist die Aufgabe zugewiesen, die Einhaltung des Lehrprogramms zu überwachen, in Verbindung mit den Lehrern die Schulzucht zu handhaben, die Berathungen des Collegiums, namentlich auch über die Wahl der Lehrbücher, zu leiten, die gesammten Amtsgeschäfte zu besorgen und am Schluß des Schuljahres einen ausführlichen Bericht über den Stand der Anstalt an die k. Kreisregierung zu erstatten. Die frühere Nebenbehörde des Scholarchats hat sich längst als entbehrlich erwiesen und ist an allen königl. Anstalten eingegangen.

Das Schuljahr beginnt an allen Anstalten mit dem 1. October und schließt sich mit dem 8. August. An Ostern wird der Unterricht 14, an Weihnachten 10 Tage ausgesetzt. Am Schluß des Schuljahres werden an den Gewerbschulen in den zwei unteren Cursen öffentliche Prüfungen gehalten; die Prüfung des obersten Curses geschieht bei geschlossenen Thüren, und zwar schriftlich und mündlich; zu jener werden

die Aufgaben, für alle Anstalten dieselben, vom Ministerium bestimmt, die mündliche Prüfung leitet als Ministerialcommissär ein Professor einer höheren Lehranstalt. Denjenigen Schülern, welche bestehen, wird das Absolutorium ertheilt, welches zum Uebertritt in eine Industrieschule und als Maturitätszeugnis zum einjährigen Freiwilligendienste in der bayerischen Armee berechtigt. Die Realgymnasien und die Industrieschulen sind durch Verfügung des Reichskanzleramtes zur Ausstellung gültiger Zeugnisse für den einjährigen Freiwilligendienst in der Reichsarmee ermächtigt. Den Schülern des Realgymnasiums wird dasselbe ausgefertigt, wenn sie die dritte Classe mit der Erlaubnis zum Vorrücken in die vierte vollendet haben. Zu den Schlußprüfungen werden auch an die Realgymnasien und Industrieschulen Ministerialcommissäre abgeordnet; außerdem finden von Zeit zu Zeit Visitationen durch Fachgelehrte statt. Das Absolutorium des Realgymnasiums eröffnet nicht bloß den Eintritt in eine Hochschule (s. o.), sondern gewährt auch die Zulassung zu den Prüfungen für das Lehramt an den techn. Anstalten, für den Staatsbau-, Berg-, Hütten- und Salinendienst, zur Praxis im Zolldienst u. m. a. Auch das Absolutorium der Industrieschule giebt die Berechtigung zum Uebergang an die polytechnische Schule, doch hat der Studienplan dieser Hochschule bis jetzt auf die Vorkenntnisse und Bedürfnisse absolvirter Industrieschüler noch nicht Rücksicht genommen.

Jede Schule veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres einen Bericht, welcher das Lehrpersonal, die Lehrgegenstände, das Schülerverzeichnis, dann historische und statistische Notizen enthält. Der Bericht der Gewerbschulen verzeichnet die Schüler mit Fortgangsplatz, dann mit Noten im allgemeinen und in den einzelnen Fächern, jener der Industrieschulen nur mit Fortgangsnoten; bei den Realgymnasien werden seit 1875 die Schüler in alphabetischer Folge ohne Fortgangsplatz und Noten aufgeführt. Die Uebung, den Berichten eine Abhandlung als Programm beizufügen, hat für die Gewerbeschulen seit 1864 aufgehört; den Realgymnasien ist das Programm gestattet, für die Industrieschulen wurde dessen nie erwähnt. Die von lange in Bayern herkömmliche Feierlichkeit der Preisevertheilung wurde durch die neusten Schulordnungen (1870. 1874.) aufgehoben.

Ueberblicken wir den Stand des bayerischen Realschulwesens, so finden wir die polytechnische Schule und das Realgymnasium so organisirt, daß eine wesentliche Aenderung für die nächste Zukunft weder nothwendig noch wahrscheinlich ist. Dagegen leiden die Anstalten der unteren Stufe noch immer an manchen Gebrechen, die der Staatsregierung ebenso bekannt, als den Gemeinden fühlbar und in Tagblättern viel besprochen sind. Daher ist den Gewerbschulen eine abermalige Reorganisation in Sicht gestellt von welcher die Industrieschulen in sofern berührt werden, als sie von jenen ihre Schüler empfangen. Soviel bis jetzt verlautet, sollen die Gewerbschulen noch mehr, als bereits geschehen, des professionellen Charakters, welcher den realistischen Lehranstalten durch den unglücklichen Plan von 1833 aufgeprägt wurde, entkleidet und zu allgemeinen Bildungsanstalten des höheren Bürgerstandes umgeschaffen werden. Damit muß auch der Titel Gewerbschule fallen, welcher schon längst dem Inhalt des Unterrichts nicht mehr entspricht. An deren Stelle sollen Realschulen treten, in größeren Städten mit 6 Cursen (vom 10. bis 16. Lebensjahre), in kleineren mit 4 (vom 10. bis 14. Jahre). Somit würde sich die Neugestaltung des bayer. Realschulwesens an den Stand von 1809—1816 anschließen. Das Realgymnasium darf als verbesserte Auflage des vormaligen Realinstituts gelten, die Realschule neuer Art wäre eine Erweiterung der älteren. Die technische Fachbildung bliebe dem reiferen Alter vorbehalten, in welchem der Eintritt in die Industrieschule, dann in die polytechnische Schule geschieht. Durch diese Reorganisation würde Bayern mit anderen deutschen Staaten mehr als bisher in Uebereinstimmung kommen. So wünschenswerth dies ist, so läßt sich doch nicht verkennen, daß die Durchführung des Planes von Schwierigkeiten umgeben sein wird. Vor allem werden hiezu viele neue Lehrkräfte erfordert, welche bei der noch keineswegs überschüssigen Zahl von Candidaten nicht überall sofort zur Verfügung stehen, wenn nicht abermals

eine verderbliche Nachsicht statt finden soll. Ferner fragt sich, an wie vielen Orten der Schulbesuch verlängert werden kann, da schon immer die obersten Curse der meisten Schulen schwach besetzt waren. Allenthalben wird man die Schulräumlichkeiten erweitern oder neue herstellen müßen. Aber die wichtigste Aufgabe liegt in der Abfassung eines Lehrplanes, welcher wirklich den Ständen dient, deren Söhne in der Realschule ihre Bildung empfangen sollen. Man hat schon oft erinnert, daß die realistischen Lehranstalten gegenüber den gelehrten Schulen, welche alle nach Einem Ziele streben, von örtlichen Verhältnissen abhängig sind und den Lehrgang nach den Bedürfnissen, Bräuchen und materiellen Mitteln der Gemeinden begrenzen und einrichten müßen. Zwang wäre hier ebenso vom Uebel als der Schein, welcher sich mit Beobachtung von Aeußerlichkeiten begnügt. Sollen daher die Erfahrungen früherer Zeit nicht immer wiederkehren, so muß der neue Lehrplan sich auf Hauptgrundsätze mit allgemeiner Verbindlichkeit beschränken, im übrigen nach dem Umfang und Charakter der Städte mehr als zwei Abstufungen zulaßen und mancherlei Modificationen gestatten. Beispiele hiefür sind von Nachbarstaaten gegeben. Den Entwürfen und Anträgen, welche bis jetzt bekannt geworden sind, kann man nicht nachrühmen, daß ihnen eine richtige Kenntnis der örtlichen Bedingungen zu Grunde liegt. Daher dürfte noch manches Jahr hingehen, bis in Bayern eine befriedigende Neugestaltung der bisherigen Gewerbschulen zu Stande gebracht werden wird. **Hopf.**

E. Die Gelehrtenschulen in Bayern.*)

Beaufsichtigung. Die Pflicht der Beaufsichtigung der Kinder liegt zunächst den Eltern ob. „Es ist eine schändliche Unsitte, eine Entäußerung alles christlichen Elterngefühles, wenn in der vornehmen Welt die armen reichen Kinder alsbald entweder den Wärterinnen oder dem Gesinde überlassen werden und des Tages nur einmal das Angesicht des Vaters oder der Mutter zu sehen bekommen, oder wenn sie gar aufs Land hinausgegeben und erst wieder ins elterliche Haus eingelassen werden, wenn sie fähig sind, eine Figur zu machen und so zum Glanze desselben etwas beizutragen; — so ist es, wenn auch ein unvermeidliches Uebel, doch eben ein Uebel, daß so mancher Geschäftsmann den Tag über seine Kinder vielleicht nur über Tische sieht und dann, weil er noch der Ruhe braucht, seine pädagogische Thätigkeit darauf beschränkt, Stille zu commandiren" (Palmers Pädagogik S. 174). Ganz anders ist das Bild, welches Pestalozzi von Gertrud entworfen hat; sie war nirgends lieber als bei ihren Kindern, und die höchste Aufgabe ihres mütterlichen Berufes bestand darin, nur ihnen anzugehören; auch wußte sie alle häuslichen Geschäfte der Pflicht unterzuordenen, die Kinder in ihrer persönlichen Nähe zu haben und mit ihrem waltenden, scharf sehenden Auge ihre Beschäftigung und Thätigkeit selbst zu regeln. Sie achtete ihre Kinder als ein heiliges Gut, das ihr von Gott anvertraut war. Das machte ihr die Beaufsichtigung zu einer so ernsten Pflicht; darum erfüllte sie dieselbe mit der Treue eines Hirten in Selbstverleugnung und Hingabe an die Kinder, ohne daran als an einer Beschränkung zu tragen. Dessen ungeachtet lief sie nicht auf allen Schritten und Tritten ihnen ängstlich besorgt nach; wenn sie am Sonntage den Gottesdienst besuchte, konnte sie den ältern Geschwistern die Aufsicht über die jüngeren anvertrauen. Sie verstand die Kunst, den Kindern, obschon sie unter einer strengen Aufsicht standen, diese doch nicht zur drückenden Clausur werden zu lassen, sondern ihnen das Haus so lieb zu machen, daß sie am liebsten daheim waren; denn so genau auch die Ueberwachung war, so wurde sie doch den Kindern kaum fühlbar. Sie macht es nicht so wie Ramsauer im Buche der Mütter sagt: „Manche Mütter und Kinderwärterinnen rufen dem Kinde beständig zu: Nimm dich in Acht! Verderbe dein Kleid nicht! Siehe, da kommt ein Wagen, ein Hund, ein Pferd! Geh' nicht zu nahe ans Wasser! Stich dich nicht! Fasse das Messer nicht an!" anstatt ohne ein Wort darüber zu verlieren, bei dem Kinde zu bleiben und das Be-

*) Da die Revision dieses Abschnitts zur Zeit des Drucks noch nicht beendigt ist, so sieht die Redaction sich genöthigt, ihn an den Schluß des Bandes zu verweisen.

fürchtete abzuwenden, ohne daß das Kind es selbst merkt. Die Beaufsichtigung muß sich an eine sich gleichbleibende Ordnung des Hauses anlehnen, welche in gleichmäßiger Weise Arbeit und Erholung und die verschiedenen Beschäftigungen unter einander regelt. Durch das Zusammensein und Zusammenleben mit den Eltern oder mit dem Erzieher kommt es am leichtesten und am unvermerktesten zu einer festen Gewöhnung, durch welche das Kind in eine selbständige Willensrichtung hinein gewiesen wird. Darum ist eine gewissenhafte Ueberwachung nur in einem Hausstande zu finden, wo Arbeitsamkeit, Eingezogenheit und Gottesfurcht walten. Sorglosigkeit, welche die Kinder laufen läßt, wohin sie wollen, und nicht darnach fragt, wo sie sind, ist ein Zeichen des Verfalles der häuslichen Zucht. Eben so hält sich aber eine Beaufsichtigung, die in Hirtenliebe sich der Untergebenen annimmt, fern von dem andern Extreme, „der jesuitischen Aufpasserei, die mit Argusaugen des Kindes Regung und Bewegung darum beobachtet weil sie fürchten muß, dasselbe möchte dem Netze entrinnen. Das Behalten in persönlicher Nähe ist auch nicht ein ausschließliches Besitzergreifen, das manche Mütter sich zur Aufgabe machen, die so ganz allein an ihre Person das Kind gewöhnen, daß es nur ein Mutterkind und sonst nichts wird." (Palmers Pädagogik a. a. O.)

Der Einwurf, daß ein Kind, wenn es fortgehend beaufsichtigt und gar nicht sich selbst überlassen werde, nicht zur Selbständigkeit komme, und später, wenn es der lästigen Ueberwachung überhoben sei, sich ganz unzuverläßig beweise, beruht auf Verkennung des Zweckes der Beaufsichtigung, sowie der Bildung des Willens. Welcher verständige Erzieher übt die Aufsicht nicht in der Absicht, sie selbst je länger, je mehr überflüßig zu machen? Wer läßt es bei einiger Einsicht an fortgehenden Proben und Uebungen in der Stärkung des Willens fehlen? Der persönliche Einfluß der Eltern und Erzieher auf das Leben und Arbeiten unter ihren Augen hilft den Zöglingen über sehr viele Dinge hinweg, an denen die Schwachheit des Fleisches sonst scheitern würde. Trägheit und müßiges Umherlaufen, Mangel an Beharrlichkeit, Naschhaftigkeit, Flüchtigkeit brechen sich nur an dem sittlichen Einflusse, den eine festgeregelte Lebensordnung unter Aufsicht der Erzieher ausübt. Bloß durch diese kommt es zu einer entschiedenen Unterordnung, zur Ueberwindung des fleischlichen, eignen Willens, zur Selbstverleugnung und darum zur rechten Freiheit (Wiese, die Bildung des Willens). Weniger leicht scheint die Widerlegung des Bedenkens zu sein, welches unter andern Schleiermacher in seinen pädagogischen Vorlesungen hervorgehoben hat: Ob das Kind, wenn es durch Abgeschlossenheit das Böse erst kennen lerne, wo es ihm gegenüber bereits eine feste Gesinnung gewonnen haben solle, ihm nicht wehrlos preisgegeben sei? Aber auch dies beruht auf einer falschen Voraussetzung. Jenes Behalten der Kinder in der persönlichen Nähe schließt weder die Warnehmung von Sünden aller Art, noch den Kampf mit ihnen aus; auch das behütete und bewahrte Kind sieht und hört gar viel Böses; man kann sagen, die christliche Erziehung hat in dem Unterrichte z. B. in der biblischen Geschichte, im Katechismus bei den Geboten, die Aufgabe, dahin zu wirken, daß die bösen Mächte des Lebens das Kind nicht in dem Sinne unschuldig finden, wie es Schleiermacher meint. Palmer bemerkt in dieser Beziehung: „Damit der Erzieher des Kindes Art beobachten kann, muß er sie innerhalb der Grenzen, jenseit deren die physische und sittliche Gefahr beginnt, gewähren lassen, da ohne diese relative Freiheit das Kind entweder eine unselbständige Creatur oder ein Duckmäuser wird." In allen diesen Beziehungen kann demnach vom evangelischen Standpuncte aus keine Meinungsverschiedenheit sein.

Nachdem wir vorwaltend von der Beaufsichtigung, in so weit sie Pflicht der Eltern oder derer ist, denen einzelne Kinder zur Erziehung übergeben worden sind, gesprochen haben, wenden wir uns der Schule zu. „Wer als Lehrer auf seine Schüler ein wachsames Auge hat, erspart sich und den Kindern manche Strafe, Ermahnung und viele kleinere und größere Unannehmlichkeiten; denn sie werden dadurch vor Abweichungen von der Regel und Ordnung in ihrem ganzen Thun und Treiben am sichersten bewahrt. Wissen die Kinder einmal, daß dem scharfsehenden und aufmerksamen Auge

des gewissenhaften Lehrers nicht so leicht etwas entgeht, und wissen sie denselben stets auf dem pflichtmäßigen Platze, so hat er nur die halbe Mühe und Arbeit; und Fleiß, Ordnung und Aufmerksamkeit sind leicht und sicher zu erzeugen und aufrecht zu erhalten. Je sorgsamer der Lehrer auf das ganze Benehmen und Verhalten der Schüler achtet, was in der einfachsten und natürlichsten Weise geschehen kann und muß, desto sorgsamer lernen sie ja auch auf sich selbst merken und sich selbst überwachen." (Schnell, Schuldisciplin S. 74 und 75.) In der Volksschule thut Beaufsichtigung besonders vor dem Beginn der Unterrichtsstunden, in den Freiviertelstunden, auf den Spielplätzen, den Abtritten und beim Nachhausegehen noth; es sollte sich kein Lehrer durch Bequemlichkeit abhalten lassen, gerade diese für die sittliche Bewahrung der Kinderherzen so gefährlichen Zeiten und Orte sorgfältigst zu überwachen. Was hier Böses gethan wird, hat er zu verantworten. Die Frage ist aber, in wie weit Palmers Ausspruch: „Der Erzieher ist in jedem Augenblicke für seinen Zögling verantwortlich," auch Anwendung auf den Lehrer finde, der täglich aus der Familie seine Kinder empfängt und sie wieder dahin entläßt. Der Lehrer straft auch Vergehen, die außer der Schule begangen worden sind; folglich hat er auch über sie zu wachen und Vergehen vorzubeugen, zu denen er die Gelegenheit kennt. Er hat zu warnen, daß nicht Vogelnester ausgenommen, Feld- und Gartendiebstähle, Baumfrevel verübt, Thiere gequält werden, daß sich die Jugend nicht zu Roheiten zusammen thue, nicht Tanzböden besuche ꝛc. Für den unter den Kindern herrschenden Sinn, ihr Verhalten im ganzen und ihre Gesittung ist er verantwortlich, und von dem Geiste, wie er sich in der Schuljugend darstellt, macht man einen Schluß auf ihn, obschon er natürlich die Vergehen des einzelnen Kindes nicht vertreten kann. Er muß sich aber darum bekümmern, was die Schuljugend z. B. an den freien Nachmittagen, besonders an Sonntagen treibt.

Noch einer besonderen Erwähnung und Erwägung bedarf die Frage, in welcher Weise sich die Beaufsichtigung erwachsener Schüler in Gymnasien, Schullehrerseminaren u. dgl. zu gestalten habe. Zunächst ist hier zu beachten, daß der Umfang der Beaufsichtigung bedingt ist 1) durch die äußeren Verhältnisse, 2) durch den Zweck des Institutes. In einer geschlossenen Anstalt, in der die Zöglinge wohnen, kann nicht bloß, sondern muß die Beaufsichtigung eine genauere sein, als bei dem Externat. Bei letzterem tritt ein ähnliches Verhältnis ein, wie zwischen Schule und Haus, wenn die Eltern der Familie, in der ihre Kinder untergebracht sind, nicht bloß die leibliche Pflege, sondern auch die Erziehung übertragen haben. Da aber leider letzterer Punct gar wenig Beachtung findet, die Handwerkerfamilien, bei denen Schüler ein billiges Unterkommen gefunden, weder die Auctorität noch die Einsicht besitzen, um eine verständige Aufsicht zu führen, so kann oft nur in so weit von einer Aufsicht die Rede sein, als die Lehrer selbst inspiciren. Wenn diese Inspection so geordnet ist, daß ein Lehrer nur eine Anzahl Schüler zu besuchen hat; wenn er diese Besuche als eine der wichtigsten Pflichten seines Berufes ansieht, sie daher oft wiederholt und dabei genaue Einsicht von den Arbeiten der Schüler nimmt, auch alles in der äußeren Einrichtung beobachtet, was ihn einen Schluß auf die Beschäftigungen machen läßt; wenn er dahin wirkt, daß dem Schüler ein ungestörtes Arbeiten ermöglicht und daß Zerstreuungen vorgebeugt wird; wenn namentlich auch bestimmte Arbeitsstunden vorgeschrieben und auf deren gewissenhafte Innehaltung geachtet wird, so wird das nicht bloß auf Fleiß und Fortschritte, sondern auch auf die sittliche Bewahrung von durchgreifendem Einflusse sein (vgl. die in Preußen geltenden Bestimmungen bei Rönne II. S. 92. 97. 249 und Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen, Thl. I. S. 630 u. 632). Daß es sich die Lehrer zur ernsten Pflicht machen, dem Umhertreiben der Zöglinge an Vergnügungsörtern, dem Besuche des Theaters und von Bällen, dem Besuche von Gasthäusern und Trinkgelagen, der Theilnahme an Verbindungen zu steuern, muß als sich von selbst verstehend angesehen werden. In dieser Beziehung kann viel gethan werden, wenn die Lehrer ein wachsames Auge haben und es sich angelegen sein lassen, daß die gegebenen zweckmäßigen Gesetze auch eingehalten werden. Eingehende Erörterungen hierüber ent-

hält die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen von Dr. W. Schrader, Abschnitt II. A. Cap. 3. S. 113—116 u. 153—55. Vgl. auch die betr. Artikel dieser Encyklopädie.

Besonders bei dem Internate hat sich im Gegensatze zu einer auf Bewahrung vor allerlei jugendlichen Verirrungen bedachten ernsteren Richtung eine laxe Ansicht geltend gemacht. Dieser gegenüber dürfte an folgenden Gesichtspuncten festzuhalten sein: Anstalten, deren Zöglinge dem Elternhause entnommen sind, müßen dessen Stelle an ihnen vertreten; ein weiser Vater aber richtet die dem heranwachsenden Sohne gestattete Freiheit nach dem Grad seiner Reife ein. Von einer wirklichen Erziehung kann nur bei einer heilsamen Gewöhnung die Rede sein; und diese ist nur möglich, wo sich mit einer zweckmäßigen Lebensordnung eine Beaufsichtigung vereinigt, die zur Pflichterfüllung anhält, wo der eigene Wille des Zöglings nicht ausreicht. Neben den festgeregelten Arbeitsstunden müßen Freistunden gewährt sein, in denen sich der Zögling selbständig bewegen lernen, daher auch ohne Ueberwachung ausgehen soll. Die Hausordnung ist aber so einzurichten, daß durch locale Verhältnisse gebotenen Gelegenheiten zu Verführungen wirksam begegnet wird. Gesetze ohne genaue und fortgehende Ueberwachung nützen nichts. In solchen Instituten, deren besondere Aufgabe eine christliche Lebensrichtung ist, wie bei den Schullehrerseminaren, muß sich die Beaufsichtigung und Bewahrung um so entschiedener gestalten, als es sich darum handelt, einen festen Grund zu allen den Tugenden zu legen, welche die Zöglinge als Lehrer künftig in die Jugend pflanzen sollen. Vgl. die Auslassungen über Internatseinrichtungen in dem Artikel: Volksschullehrerseminar S. 177—180 im X. Bande. Schließlich sei noch bemerkt, daß eine verständige und umsichtige Beobachtung der anvertrauten Kinder und Jünglinge auf die Beaufsichtigung derselben von tiefgreifendem Einflusse sein muß. In dieser Hinsicht wird auf den bezüglichen Artikel verwiesen. (Vgl. auch Seelsorge. D. Red.)

Bock.

Bebel. Die Universität Tübingen hat sich an der wissenschaftlichen Bewegung, durch welche die classischen Studien wieder erweckt und mit neuem Geist durchdrungen wurden, in nicht unerheblichem Maße betheiligt. Eine Reihe von Humanisten, wie Melanchthon, Reuchlin, Heinrichmann, Brassicanus, Altensteig u. a. hielten sich in Tübingen längere oder kürzere Zeit lernend und lehrend auf. Um die humanistischen Studien zu fördern, wurde von Graf Eberhard im Bart kurz vor seinem Tod ein Lehrstuhl für Poesie und Beredtsamkeit errichtet und — ohne Zweifel auf die Empfehlung des J. Nauklerus — dem Dichter und Gelehrten Heinrich Bebel übertragen, eine Wahl, die nicht glücklicher hätte sein können.

Heinrich Bebel wurde geboren zu Justingen, einem auf der schwäbischen Alb unweit Ulm gelegenen Dorf, wo um 1430 auch Joh. Vergenhans (Nauklerus) und 1452 der Astronom Stöffler geboren waren. Das Jahr seiner Geburt ist nicht sicher. Da er indes von einer Gedichtsammlung, in welcher ein Gedicht auf den Tod des den 24. Febr. 1496 gestorbenen Grafen Eberhard im Bart sich befindet (in der Elegia hecatostichos), sagt:

Bis duo lustra videns nondum messesque quaternas
Carmina condidimus, quæ tenet iste liber,

da er ferner (in der Castigatio Comm. de abus. ling. lat.) bemerkt: ante XXVI annum commentaria perfecimus et publicavimus, der modus Epist. confic. aber 1500 erschienen ist, da endlich Gedichte vom Jahr 1492 (ex gymnasio Cracoviensi) vorhanden sind, so ist sein Geburtsjahr wohl jedenfalls nicht später als 1472 anzusetzen. Bebels Vater war ein einfacher Landmann, der übrigens von dem Sohn als ein biederer, rechtschaffener Mann gerühmt wird,

(Qui suam duxit probitate vitam,
Justus et clemens, pietate pollens)

und 1495 starb; ein Bruder Bebels, Wolfgang, war 1515 Decan der philosophischen

Facultät zu Tübingen. Von seiner niederen, aber ehrlichen Herkunft spricht Bebel öfters mit Selbstbewußtsein, z. B.:

Sum probus atque probis sum rite parentibus ortus,
Legitimo mater me peperitque toro;
Quod mihi nobilitas desit, sum saepe professus,
Nobilitat virtus ingeniumque viros.

Da in Justingen keine Schule war,

— colit in qua nemo Minervam
Templa deum nec sunt, parvula villa —

so genoß Bebel den ersten Unterricht in dem eine Stunde entfernten Städtchen Schelklingen; davon daß er auch in Tübingen oder, wie einige annehmen, bei Dringenberg in Schlettstadt in die Schule gegangen wäre, findet sich keine sichere Spur. Dagegen finden wir ihn 1492 in Krakau, wo damals auch C. Celtes sich aufhielt; er studierte Rechtswissenschaft, noch mehr aber die schönen Künste; als seinen Lehrer nennt er den Laur. Corvinus, dessen Cosmographia er 1496 in Basel zum Druck beförderte. Von 1494—97 hielt sich Bebel abwechselnd in Krakau und Basel auf; in letzterer Stadt fand er einen vornehmen Gönner an dem Canonicus Hartmann von Eptingen, † 1500, von welchem er sagt:

Hic mihi Maecenas fuit, hic spes unica vati,
Ille parens alter, totus amicus erat.

1497 wurde er als Professor der Poesie und Beredtsamkeit an die Universität Tübingen berufen; er bezeichnet sich fortan als „poeticam et oratoriam publice profitens in studio Tubingensi.“ Sein dortiger Aufenthalt wurde nur durch Reisen unterbrochen. So ist er 1501 in Innsbruck, um von Kaiser Max I. zum Dichter gekrönt zu werden und ein Wappen zu empfangen; sein Hauptgönner daselbst war Matth. Lang, Bischof von Gurk, später Erzbischof von Salzburg und Cardinal. 1502 hält er sich in Justingen und Ingstetten auf, weil die Pest in Tübingen grassirt; er studirt dort Plin. Nat. hist. und singt den Landmädchen Volkslieder vor, will aber mit der secta recentior unter seinen Collegen seinen Wohnsitz nach der Stadt verlegen,

a spinis quae sibi nomen habet, Dornstetten!

Wiederholt besucht er das Kloster Zwiefalten, wo der gelehrte Abt G. Piscator ihm sehr befreundet war; er rühmt besonders die dortige, an Classikern und Kirchenvätern reiche Bibliothek; an L. Clemens Ulmensis schreibt er: monasteria ordinis S. Benedicti, cum datur vacatio studiorum, hinc inde consuevi adire in Alpibus nostris suevicis, an aliquid antiquitatis pro excolenda Germania conquirere possim. — Daß er verheirathet gewesen wäre, sagt er nirgends, obwohl — oder weil — er dem weiblichen Geschlecht keineswegs abhold war. Vielleicht hielten ihn finanzielle Rücksichten vom Heirathen ab, wenigstens scheint er nichts übrig gehabt zu haben; so schreibt er an Matth. Lang (1501):

Munera non habeo, cum sim pauperrimus ipse;
Cum nequeat numos, carmina mittit inops;

an J. Salicetus (Widmann) 1506:

— muneribus chartaceis, quibus solis non sum omnino inops;

und an Petrus Arlunensis, Propst von Baknang, 1506: me iniquitas fortunae in illam angustiam collocavit, ut nulla sint mihi nisi chartacea munera. — Bebel stand in lebhafter Verbindung und Correspondenz mit einer großen Anzahl angesehener und gelehrter Männer, z. B. mit Reuchlin, Nauklerus, dem württemb. Kanzler G. Lamparter, dem obengenannten Abt G. Piscator, dem Augsburger Stadtschreiber K. Peutinger, dem Rechtsgelehrten U. Zasius in Freiburg, dem Propst Jac. Petrus Arlunensis in Baknang u. a. Unter seinen Schülern sind hervorzuheben: Ph. Melanchthon, Joh. Eck, Jak. Heinrichmann (von Sindelfingen), Joh. Brassicanus (Kohlburger von Tübingen), Mich. Coccinius (Köchlin) u. a. — Unter den literarischen Fehden, welche Bebel führte, — und streitbar nennt er sich selbst,

Lima velut ferrum, sic adversarius urgens
Nos acuit, virtus languit hoste carens —

ist besonders die mit C. Celtes zu nennen. Dieselbe war veranlaßt dadurch, daß Bebel in der Schrift Qui auctores etc. (s. u.) gesagt hatte: die Italiener seien von den Deutschen in allen Wissenschaften erreicht worden mit Ausnahme der eloquentia. Denn nullus apud Germanos ad nostra usque tempora repertus est, quod ego sciam, qui priscam eloquentiam sermonemque ex omni parte purum expresserit. Dies nahm Celtes übel und warf Bebel unpatriotische Gesinnung vor, wogegen Bebel sich wieder rechtfertigte. Der Streit endigte übrigens mit dem kurz darauf erfolgten Tod des Celtes. Daß Bebel mannigfache Kämpfe mit den Vertretern der scholastischen Richtung hatte, ist selbstverständlich; der Mag. Phil. Schlauraff nennt (Epp. obscur. viror. 1599, S. 184) unter den Tübinger Reuchlinisten, welche geschworen haben, quod vellent me percutere, si non vellem recedere, auch Bebelius. — Bebels Todesjahr ist so wenig sicher als sein Geburtsjahr; doch scheint er jedenfalls vor 1517 gestorben zu sein, da er nirgends von Luther spricht (Gödeke, Grundriß I. S. 114 nennt 1514).

Die Schriften Bebels sind sehr zahlreich (s. die Aufzählung bei Zapf S. 90—290), aber nicht immer leicht zu bekommen. Doch besitzt die Tübinger Univ.-Bibl. eine reiche Sammlung, welche in ihrem ganzen Umfang für die folgende Darstellung benützt worden ist.

Bebel schrieb theils in Prosa, theils — als poeta laureatus — in gebundener Form. Die prosaischen Schriften beziehen sich zum weitaus größten Theil auf den Mittelpunct und das Hauptziel seiner Thätigkeit: die Wiederherstellung des richtigen und reinen Gebrauchs der lateinischen Sprache. Auf das Lateinische beschränkt sich Bebel, obwohl mitunter auch griechische Wörter und Sätze sich in seinen Schriften finden; er sagt selbst (in Qui auctores etc.): de graecis nulla a me mentio fiet, cujus linguae imperitus sum, qui ne satis quidem latinus sum. Dagegen kann er die Bedeutung, den Nutzen, die Nothwendigkeit des Lateinischen nicht stark genug hervorheben. So sagt er (de necessitate ling. lat. Orat. Tub. 1508): Nemo sine latinitate et eloquentia potest discere aut docere logicam, theologiam aut ullas alias artes. Aut si didiceris, quid prodest te haec aut alia scire, nisi de iis scieris et loqui latine et eleganter? — Latinitas summopere amplexanda, sine qua tanquam optimo et necessario instrumento nullam artem radicitus possis aut discere aut docere; und (de utilitate lat. Or. 1503) Quamcunque artem tractare aut discere volueris, primum latinitas instrumentum est non modo utile verum etiam necessarium. Allein leider liegt die Latinität durch die Schuld der scholastischen Dialektiker gar sehr im Argen. Wiederholt klagt Bebel, daß es so wenige gebe, welche eleganter lateinisch sprechen können; die meisten bringen kaum drei Worte cum dignitate heraus, barbaricum stridorem ejectant (de necess. l. l.). In der Widmungsepistel des Comm. de abusione l. l. schreibt Bebel dem Kanzler G. Lamparter: Cum videre liceat, bonarum artium studiosos maxime in id niti, ut latine, venuste et significanter sermones suos efferant, et soli Germani et nos præsertim Suebi pervicacia quadam verae latinitatis observationem minime curemus, subveniendum duxi etc.; im allgemeinen barbari, gothici ac vandalici sermones audiuntur. Daran sind vor allem die scholastischen Lehrer Schuld, welche von der Grammatik nichts verstehen und nichts davon wissen wollen, sondern immer nur Dialektik und unnöthige Spitzfindigkeiten tractiren; ampullosa et, ut eorum fert opinio, insolubilia enthymemata cudunt, sed in minimis tenuissimisque grammaticae legibus labuntur. Bebel macht dieses verkehrte Wesen anschaulich in der Comoedia de optimo studio juventutis: ein Bauernsohn, der bisher bei einem Magister der alten Schule studirt hat, versteht zwar alle möglichen dialektischen Spitzfindigkeiten, aber nichts von grammatica und sermo; er soll daher einem Lehrer der neuen Richtung übergeben werden und nun entspinnt sich ein Streit zwischen dem Vertreter des Alten und dem des Neuen, der

mit der Bekehrung des ersteren endigt. Der Scholastiker sagt u. a.: Nullum est studium praeter dialecticam; er spricht selbst sehr schlecht lateinisch, meint aber auch: sufficit mentis conceptum exprimere, auf die Form kommt nichts an, auf latinisare hält er nichts, auch dissuadet poetas. Dagegen macht der moderne Philolog geltend: Gegenstand des Unterrichts müße die echte latinitas sein, grammatica, rhetorica, poetica lectio. Nihil est aeque pestiferum studio et utilitati quam grandia et superflua grammatistarum commentaria. Ein Schüler der Scholastiker ist jejunus in latino sermone, cum argumentis suis grammaticalibus elinguis est et mutus. Auch hat die Dialektik sine eloquentia keinen praktischen Werth, etiamsi omnes syllogismos in sacco portaveris. Nisi quis eloquentiam et elegantiores literas artibus et philosophiæ conjunxerit, hunc fuge. — Vor allem sind nun tüchtige und verständige Lehrer nöthig; denn zu einer guten Latinität braucht man zuerst einen bonus praeceptor, sodann lectio optimorum scriptorum et crebra exercitatio et usus loquendi. Die Rede de util. lat. schließt mit den Worten: Denique nisi Germania optimos praeceptores selegerit, qui caste loquendi consuetudine et illustribus auctoribus teneram aetatem formaverint, nunquam erimus neque diserti neque eruditi. Dixi. — Bebel will nun das Muster eines Lehrers, wie er sein soll, werden. Aus der schola Tubingensis sollen — so ermahnt er die studiosi in der Or. de necess. l. lat. — velut ex equo Troiano praestantissimi viri hervorgehen; und die Grundsätze, welche er festhält, sind nun in verschiedenen längeren Abhandlungen niedergelegt, unter welchen die wichtigsten sind: De abusione linguae latinae, Modus conficiendarum epistolarum, De modo bene dicendi ac scribendi, Qui auctores legendi sint novitiis ad comparandam eloquentiam et qui fugiendi, und Ars versificandi et carminum condendorum. Aus diesen und seinen übrigen Schriften erhalten wir ein deutliches Bild von der Persönlichkeit, dem Charakter und den Bestrebungen Bebels. Er zeigt überall ein sehr gesundes Urtheil, guten Geschmack, richtige Beobachtung, praktischen Blick, Richtung auf das Nöthige und Wesentliche, Beschränkung auf das, was er versteht, großen Fleiß, reiche Belesenheit in den alten, kirchlichen und neueren Schriftstellern, dabei heiteren Sinn, frischen Humor, gelegentlich auch Derbheit und Grobheit. Ein höchst anregender Lehrer ist er sicherlich gewesen.

Gewandtheit in lateinischer Correspondenz war in jener Zeit etwas unentbehrliches für jeden Gebildeten, vollends Gelehrten. Bebel giebt daher in dem Modus conficiendarum epistolarum (dem Herzog Ulrich von Württemberg gewidmet, 1500) eine Reihe von Regeln für diese Kunst, wodurch die bisherige barbarische Art Briefe zu schreiben, wie sie von Pontius, Carolus und andern Scholastikern gelehrt wurde, verdrängt werden soll. Der Briefstil soll leicht, einfach, natürlich sein, nicht erhaben und gesucht, aber auch nicht trocken, eine schablonenmäßige Disposition ist unpassend: Sis latinus, quod si fueris, scribas quidquid in buccam venerit, quod ad tuum propositum idoneum iudicaveris. Zu verwerfen sind lange Perioden, übermäßige poetische Epitheta, geschmacklose Bilder, Wiederholungen, Dunkelheit, Geschraubtheit; die Anrede ist nicht vos, sondern tu, das vobisare ist barbarissimum; im einzelnen folgen dann passende Anreden und Titulaturen für alle möglichen Adressaten vom Kaiser und Papst bis zum gewöhnlichen Bürger; gerade in letzterer Beziehung war der scholastische Gebrauch barbarisch, indem Pontius z. B. als Anrede an einen Abt vorschrieb: vir virtuosus preciosus religiosus, an einen Dr. theol.: scientificus illuminatus u. dgl., als Unterschrift: servitor vester filius cordintimus.

Umfassender und allgemeiner ist die Schrift de abusione linguae latinae (1500). Bisher meinten die meisten, es genüge die Gedanken auszudrücken, die Form sei gleichgültig, aber das ist grundfalsch. Auch die Form muß lateinisch sein: si aliter loqueris, gothicus es, non latinus. Warum will man denn durchaus ein Barbar sein? Auch die Tradition ist nicht maßgebend, selbst in der Hand der Priester (is sum qui nulli paream praeterquam rationi, sagt Bebel im Mod. conf. ep.), nur die lateinischen Schriftsteller selber sind Auctoritäten. Im einzelnen handelt sodann Bebel von der recta scriptura, der Orthographie, mit einer Reihe von Beispielen, — de nominibus

quarundam avium, nebst laus Alberti Magni, — von der Etymologie, welche man nicht braucht, um ein guter Lateiner zu sein, ja welche zu vielen Verkehrtheiten führen kann, wie wenn man vulpes von volipes, columba von colens lumbos statt von culmen, caelibes von caelites ableitet, — vom falschen Gebrauch veralteter Wörter, vom falschen Ciceronianismus, von dem Irrthum als ob man vom Deutschen buchstäblich ins Lateinische übersetzen könnte, wie me esurit u. dgl., vielmehr decor unius linguae non quadrat in alia. Zum Schluß folgt ein ziemlich langer alphabetischer Antibarbarus. Den gleichen Zweck verfolgten auch die dem Bischof von Augsburg, Grafen Franz von Zollern, gewidmeten Annotationes in Mammetractum s. Mammotreptum, das berüchtigte Schulbuch der Scholastiker.

Den lateinischen Stil bespricht Bebel eingehender in der seinem Bruder Wolfgang gewidmeten Schrift de modo bene dicendi ac scribendi. Hier bekämpft er besonders die Sucht, ungewöhnliche und veraltete Ausdrücke zu gebrauchen. Man glaubt oft, die Briefe seien an die Mutter des Evander geschrieben, man ahmt thörichterweise bald die uralten Schriftsteller wie Cato, Ennius, Pacuv, bald die spätesten wie Apulejus, Fulgentius u. a. nach. Diese falsche Richtung hat besonders Angelus Politianus eingeschlagen. Allein weit vorzuziehen sind als Muster: Cicero Romanae linguae parens divinusque eloquentiae alumnus et artifex, Quintilianus alterum Rom. eloquentiae lumen, T. Livius beatissima sermonis copia admirabilis, Salustius Rom. historiae princeps, J. Caesar elegantissimus scriptor, Plinius linguae lat. columen, Q. Curtius facundus et elegans scriptor, Justinus et Florus et alii nonnulli. Bebel weiß wohl, daß Cicero nicht genügt, was Erasmus später in seinem Ciceronianus 1528 weiter ausführt, denn Cic. non omnem latinitatem complexus est, non omnia possum Ciceronis verbis exprimere, aber si non velis aut poteris Ciceronis uti sermone, accipe laetifluam Livii ubertatem, accipe elegantiam Columellae, iucunditatem Salustii, sonoritatem Lactantii aut Curtii lenitatem, vel Plinii, aemulare potius Quintilianum, Tacitum, Suetonium, Senecam, quam istos obliteratos auctores. Im Gegensatz zu der gekünstelten und gezierten Schreibart mancher Italiener sagt Bebel: fuge verba et imitationem quorundam, quorum orationes sunt nimium exquisitae, phaleratae, floridae, diffluidae et corruptae, quarum mollitiem et emasculatam lasciviam, fucos quoque et calamistratos concinnos detestatur Cicero. Und als Ideal des lateinischen Stils vellem mihi datum a diis immortalibus dicendi genere uti plane usitato, non tamen omnino inelaborato, ut non obscuro ita nec nimis sordido et protrito, sequique compositionem uti non praefractam et asperam ita nec diffluidam nimis et enervatam, uti non inflatam et turgidam, ita nec nimis ieiunam et siccam.

Auf den Gebrauch der einzelnen lateinischen Schriftsteller kommt Bebel ausführlicher zu sprechen in der — dem J. Nauclerus gewidmeten — Schrift Qui auctores legendi sint etc. Vor allem ist Cicero zu lesen, dann ut quisque erit Ciceroni simillimus (Plin.), und zwar die Epp. vor den philosophischen Schriften; von den Historikern am meisten Livius, auch Salust, obwohl dieser alterthümlich ist; Livius ist dulcior et effusior, ferner Justin und Florus, Cäsar und Curtius, dagegen Val. Maximus, Sueton, Tacitus sind paulo duriores, nur für Fortgeschrittene; die scriptores hist. Aug. haben corruptum dicendi genus, daher pueris non legendi. Unter den Kirchenvätern ist Lactantius ein christlicher Cicero; man muß aber beim Gebrauch der Kirchenschriftsteller vorsichtig sein, und vollends die neueren Theologen sind ad comparandam eloquentiam minime idonei. Auch die Fachschriftsteller wie Vitruv, Frontin u. a. sind nicht geeignet. Hüten muß man sich einerseits vor nimia antiquitatis admiratio, — daher die vorclassischen Schriftsteller wie Pacuv, Lucilius, Ennius u. s. f. nicht zu lesen, diese sind ieiuni, horridi, duri et obsoleti, andrerseits vor cacozelia, d. h. nimis affectata locutio in der Weise eines Apulejus, Gellius u. a.. Aber: ut antiqua et affectata, ita nimis trita et vulgaria summopere declinabimus. Unter den neueren italienischen Latinisten sind zwar einige zu loben wie Petrarca, Boccaccio, Poggius, L. Valla, aber circa priores tutior est imitatio. Noch fleißiger als die Prosaiker sind die Dichter

zu lesen, weil man durch sie aufs angenehmste zur Kunst der Sprache gelangt. Am meisten halte man sich an die Epiker, Vergil, Lucan, Statius, Silius Ital.; von den Komikern ist Terenz dem Plautus vorzuziehen, jener ist ad communem sermonum usum accommodatissimus, dieser ist zu alterthümlich; Martial ist wegen des Inhalts unbrauchbar, dagegen darf man die Satiriker nicht weglassen; freilich Persius est nimium obscurus. Unter den Lyrikern ist Horaz allein zu empfehlen. Ovid kann trotz der fabulæ gelesen werden. Dagegen seine erotischen Gedichte, ebenso die des Catull, Properz, Tibull ab adulescentium lectione amovenda censeo inque firmius aetatis robur reservanda. Die neueren versificatores vollends sind alle zu fliehen veluti Sirenaei scopuli.

Da die lateinische Versification damals eine sehr nothwendige Fertigkeit war, so gab Bebel Vorschriften für dieselbe in seiner Ars versificandi et carminum condendorum, die Prosodie ist maxima fere et nobilissima grammaticae pars und Bebel hofft dieselbe richtiger und erschöpfender zu behandeln als seine Vorgänger. Freilich ist diese Behandlung etwas seltsam. Nach Besprechung einiger Grundbegriffe werden nämlich regulae speciales gegeben über die Quantität von syllaba prima, media und ultima in der Weise, daß die Vocale A, E, I, O, U alphabetisch mit den Consonanten verbunden werden, und so untersucht wird: wo ist Sylbe ab, ac, ad u. s. f. lang oder kurz in syllaba prima, media, ultima, — wobei natürlich eine Menge von Ausnahmen statuirt werden muß. Wie principlos das Verfahren ist, sieht man z. B. daraus, daß gesagt wird: die Numeralia in ginta haben langes a wie triginta, die in genta kurzes wie quingenta. Hierauf werden die einzelnen Metra, Hexameter, Pentameter, das sapphische, asclepiadeische Metrum u. s. f. besprochen.

Außer diesen größeren Schriften schrieb Bebel eine Menge kleinerer Abhandlungen, sowie viele Briefe, welche wissenschaftliche Fragen behandeln. Dem Abt Georg Piscator schickt er einen Tractat de dignitatibus Romanorum, dem Ulmer Senator J. Streler schreibt er de generibus morborum, in einer disputatio cum fratre theologo weist er die Behauptung ab, daß christliche Dichter keinen heidnischen Schriftsteller nachahmen dürfen; bei Reuchlin fragt er an: wie kyrie eleison und Evangelium auszusprechen seien, ob i in sophia kurz oder lang sei? u. dgl. Auch mit Geschichte befaßt er sich; die oratio ad Maxim. regem zum Dank für den Dichterlorbeer handelt de laudibus atque amplitudine Germaniae; dem Probst Petrus Arlunensis widmet er eine Abhandlung, worin er zeigt, daß Germani indigenae sunt.

Durch seine Schriften und Vorlesungen erreichte Bebel bedeutende Erfolge, deren er sich häufig rühmt. Er hat es, wie er an Petr. Arlunensis schreibt, dahin gebracht, daß passim auditur sermo latinior et tersior in publicis privatisque orationibus apud Tubingenses; er kann sagen: iuventutem Tubingensem multo latiniorem reddidi horridamque et squalidam barbariem laevigavi, und begeistert ruft er aus:

O mihi quantas docilis iuventa
Debet, o quantas studiosa habebit
Gratias, quae Bebelio magistro
Haec didicere,

und Bebels Schüler M. Coccinius schreibt: id consecutus est, ut gymnasii Tubingensis scholastici, qui ante eius adventum rigidi prorsus erant et fœtida barbarie squalidi, iam in lingua latina nitidi ac omni ex parte exculti appareant, et id quidem adeo ut cum eos ad alia gymnasia migrare contingat, statim ex Bebeliana officina limati et excusi prodiisse cognoscantur. In der That ist Bebels Stil, wenn auch nicht durchaus rein, doch leicht, durchsichtig, einfach und natürlich.

Als Dichter war Bebel sehr fruchtbar; die Gedichte sind theils in heroischem, theils in elegischem, theils in sapphischem Metrum geschrieben. Es sind Widmungsgedichte, Lobgedichte, Epitaphien (wie auf seinen Vater, auf Graf Eberhard im Bart), Beschreibung des Landlebens, Lob des Bacchus, Streitgedichte, im allgemeinen ziemlich schablonenhaft, mit vielen Reminiscenzen und Citaten aus römischen Dichtern, besonders

aus Horaz; indessen wenn auch wirkliche Poesie nicht überall zu finden ist, lassen sich doch manche recht gut lesen, wie z. B. das Epitaphium auf Graf Eberhard. Das Metrum ist überall mit großer Fertigkeit gehandhabt. Weniger gelungen als die kleinen Gedichte ist der Triumphus Veneris, ein allegorisches Gedicht in 6 Büchern (wozu J. Altensteig einen sehr weitläufigen und gelehrten Commentar schrieb), welches den Krieg der Venus als der Repräsentantin aller Unsittlichkeit und Verderbtheit gegen die Virtus darstellt: die letztere unterliegt, flieht zu den superi, der divum genitor will die Menschheit vertilgen, läßt sich aber schließlich zur Sendung Christi (!) bewegen. Das Gedicht enthält einzelne interessante Schilderungen, wie z. B. des Vagantenhäuptlings in B. 3, meist aber breite Beschreibungen, ungenießbare Allegoristerei und Auskramung von Gelehrsamkeit; ohnedies ist die Vermengung der Mythologie mit christlichen Anschauungen geschmacklos.

Am populärsten wurde Bebel durch seine Facetiae, eine Sammlung von Schwänken in lateinischer Sprache, vielfach nachgeahmt und ins Deutsche übersetzt. Die Anekdoten sind meist aus dem Leben gegriffen (nicht wenige aus dem Tübinger Leben), mit besonderer Rücksicht auf das weibliche Geschlecht und den Klerus, oft sehr derb und obscön. Das Werk ist (B. 1 u. 2) dem Probst Petrus Arlunensis als Badelectüre, und (B. 3) dem Veit v. Fürst, kais. Statthalter von Modena gewidmet. An den ersteren schreibt Bebel, er schicke ihm in dem Büchlein, quae maxime balneantibus idonea et grata esse existimo. Was den Inhalt betrifft, so fügt er bei: Puto hoc esse studium vel honestissimum; zwar machen ihm manche wegen des Werks Vorwürfe, aber homo sum, rideo aliquando, iocor, ludo nec curo qualem de moribus meis existimationem faciant amusoteri et rusticani homines, dum nesciunt talia doctissimos gravissimosque et sanctissimos viros scriptitasse; und im Vorwort zu Buch 3 versichert er: Nihil acceptavi, quod non a gravibus viris in conviviis recitari audivi et maiori ex parte apud matronas. A spurcis scriptis semper calamum meum retraxi. Daß allerdings die damalige Zeit eine schwerere Kost vertragen konnte, bemerkt u. a. Kriegk, deutsches Bürgerthum im Mittelalter. N. F. S. 259 ff.

Werthvoller ist die Sammlung von Sprüchwörtern, Adagia, leider in lateinischer Sprache und nur selten mit der deutschen Fassung. Auch eine sogenannte practica, eine Verhöhnung der damals üblichen Prophezeiungen vom Wetter, politischen Ereignissen u. dgl. schrieb Bebel, worin er ein Vorläufer von Fischart war; bei letzterem findet sich in „Aller Praktik Großmutter" nicht selten wörtlich dasselbe, was bei Bebel lateinisch gefaßt ist. Es heißt bei Bebel z. B.: Civitates Italiae, Roma Florentia Sena ceteraeque erunt in iisdem locis ubi exactis temporibus fuerunt et hoc secundum sententiam Ptolemaei. — Multæ feminae quaerent habitus et formas novas, pleraeque delectabuntur choreis, cantibus et musicis, nonnullae nocturnis proeliis u. s. f.

Endlich stellte Bebel für den Bischof von Augsburg, Franz von Zollern, einen liber hymnorum zusammen, welcher eine große Zahl älterer kirchlicher Gedichte auf die hl. Maria und viele Heiligen enthält, nebst Notizen über die Auctores, Erklärung der Metra u. dgl.

Nach all diesem war die Thätigkeit Bebels, zumal in Anbetracht der Kürze seines Lebens, eine sehr vielseitige, heilsame und fruchtbare. Obwohl sich in der Hauptsache beschränkend auf ein engeres Gebiet, die Reinigung des lateinischen Stils, zeigt er doch eine ausgebreitete Gelehrsamkeit, verbunden mit einer trefflichen Gabe der Darstellung. Er muß jedenfalls als einer der bedeutendsten Humanisten jener Zeit bezeichnet werden, und sein Talent ist um so höher anzuschlagen als er, wie es scheint, nicht einem der damaligen humanistischen Kreise (wie dem Erfurter, rheinischen u. dgl.) angehörte, sondern weitaus das Meiste durch selbständiges Studium erreicht und geleistet hat. — Was schließlich seine Stellung zur Kirche betrifft, so zieht er zwar gegen die Unwissenheit und Sittenlosigkeit des Klerus schonungslos zu Feld, äußert sich auch frei über die formellen Mängel der sacrae literae und der Kirchenväter, ist ein Feind der

Scholastiker, dagegen das Dogma wird von ihm nicht angegriffen, wie er denn auch starb, ehe Luther offen hervortrat.

Ein Schüler Bebels, Matth. Kretz, faßt die Verdienste seines Lehrers zusammen in den Versen:

Bebelius linguam restauravisse latinam
Dicitur et priscam restituisse phrasin
Officioque suo didicit Germania tota
Tersius et melius verba latina loqui.

Quellen (außer den Schriften Bebels): J. Burckhard, de linguae latinae in Germania fatis; p. 194. H. Bebel nach seinem Leben und Schriften vom Geheimrath Zapf, Augsb. 1802 (worin das Werthvollste eine ausführliche Aufzählung der Schriften Bebels). Conz in der Encykl. von Ersch und Gruber, I, 8. S. 274—280. Erhard in der Gesch. des Wiederaufblühens wissensch. Bildung. III., S. 141—170. Schröder, das Wiederaufblühen der class. Studien S. 235—240 (ein unselbständiger Auszug aus Zapf und Erhard.) Pfaff, Versuch einer Gesch. des gel. Unt. in Württemberg S. 37—41. **H. Bender.**

Beda, mit dem Beinamen der Ehrwürdige (venerabilis), ein Mönch in dem Kloster Yarrow (in-Gyrvum, Ingyrvum) in England, geboren um 677 (nach andern 672 oder 674), gestorben 735; ein Mann, der für Kirche und Theologie durch eine umfassende schriftstellerische Thätigkeit (eine Menge Commentare, in denen die damalige allegorische Schrifterklärung eine sehr ausgedehnte Anwendung gefunden hat, ferner Homilien, die trotz ihrer ebenfalls zahlreichen Allegorien und ihrem Mangel an Originalität doch durch einen einfach herzlichen Ton ansprechen, endlich insbesondere als Historiker durch sein Chronicon, das mit Recht als erste Weltgeschichte bezeichnet wird, die auf englischem Boden geschrieben worden, und durch seine historia ecclesiastica) von großer Bedeutung war; ein vortrefflicher Charakter, bescheiden und einfach, unermüdet thätig und von Herzen fromm, eine Art Ideal für einen christlichen Mönch. Als solcher nun hätte er an sich keinen Anspruch auf einen Platz in den Reihen der Pädagogen; aber dieser gebührt ihm, weil er, wie er selbst in der Klosterschule von Wearmouth (Wiremuth, Wiramutha) gebildet worden war, so in dem mit Wearmouth enge verbundenen Yarrow hernach als Lehrer von seinen Jünglingsjahren an bis zu seinem Ende wirkte. Es gewährt uns einen Einblick in diese Schulen, wenn wir in seiner von seinem Schüler Cuthbert (theilweise) verfaßten Biographie (s. Migne, patrologiae cursus completus, tom. 90. pag. 37) aus Beda's eigner Angabe vernehmen, daß ihn in seinem siebenten Lebensjahre seine Verwandten dem Abt Benedict in Wearmouth übergaben, daß er von da an allen Fleiß auf die Erkenntnis der heil. Schrift verwandte und sich am liebsten — als beste Ausfüllung der Zeit, die die Klosterregel übrig ließ — mit Lernen, Lehren oder Schriftstellerei beschäftigte. (Inter observantiam disciplinae regularis et quotidianam cantandi in ecclesia curam semper aut discere aut docere aut scribere dulce habui. Diese Stelle wiederholen alle seine Biographen.) Sein Forschen und Lernen war vorzugsweise — wie wir es in jener Periode noch Jahrhunderte lang bei den trefflichsten Männern vorfinden — ein Sammeln (wie er a. a. O. seine Thätigkeit als ein ex opusculis venerabilium patrum breviter adnotare bezeichnet); aber nicht nur unter den Schätzen, die die Väter hinterlassen hatten, suchte er seine Beute, sondern auch von den Lebenden und ihn Umgebenden wollte er lernen und sich aneignen, was jeder edles und ersprießliches darbot. Inter sexcentos — sagt ein anderer Biograph von ihm, a. a. O. S. 47 — sanctae monachilis militiae commilitones degens in singulis aemulabatur charismata meliora, ut quod quisque illorum spiritualis scientiae accepisset, ille totum ex singulis perdiscendo combiberet, quatenus inebriaretur ab ubertate domus Dei etc.) Wie zu Salomo die Königin von Mittag, so kamen (nach der Vergleichung desselben Biographen) aus weiter Ferne lernbegierige Schüler, um ihn zu hören; andere, die nicht persönlich kommen konnten, erbaten sich brieflich von ihm Belehrung über schwere biblische Stellen (directis epistolis quae-

stiones super capitula scripturarum nodosas enodari et obscuras sibi expostulant dilucidari). Von seiner Lehrmethode wird uns freilich nichts erzählt; es versteht sich, das sie einfach im Vortrage der Sache vor den schweigenden Schülern oder Zuhörern bestand; daß er aber einer klaren, bestimmten Darstellung fähig und beflissen war, zeigen seine schriftlichen Arbeiten. Für unsern Zweck ist besonders hervorzuheben, daß er sich (wie ein Jahrhundert später Hrabanus Maurus) keineswegs bloß mit Theologie beschäftigte, sondern alles irgend Wissenswürdige in den Kreis seiner Beschäftigungen und ohne Zweifel auch seiner Lehrgegenstände zog. Davon zeugt seine Schrift über Orthographie (die freilich mehr aussieht, wie ein zufällig zusammengerathenes, nur alphabetisch geordnetes Quantum einzelner lexikalischer und grammatischer Notizen, Redensarten, Unterscheidungen zwischen Synonymen u. dgl.); eine Schrift de arte metrica (Belehrung über kurze und lange Silben, über Versfüße, über die verschiedenen Versmaße); ein liber de schematis et tropis sacrae scripturae (eine Rhetorik der h. Schrift); insbesondere aber die in die Fächer der Physik, Geologie, Astronomie und mathematischen Geographie eingreifende Schrift de natura rerum — wo über den Lauf der Planeten und des Mondes, über Sonnen- und Mondsfinsternisse, Luft, Winde und alle Naturerscheinungen Belehrung gegeben ist. In der Schrift de temporum ratione giebt er nicht nur die Erklärung der Zeiteintheilungen im chronologisch-geschichtlichen, wie im nächsten, natürlichen Sinne (Tag und Nacht, Woche ꝛc.), sondern er kennt und vergleicht die verschiedenen Monatsnamen bei verschiedenen Völkern, setzt die Festrechnung auseinander, und behandelt dieselben Gegenstände sogar noch in einem eigenen Rechenbuche (liber de ratione computi). In einer kleinen Abhandlung über den Donner führt er eine Reihe von Bauernregeln auf, deren Wahrheit er aber offenbar nicht recht traut, was nämlich der Donner in jedem Monat zu bedeuten habe; z. B.: Si in mense Januario, prout agilitas philosophorum reperit, tonitrua percrepant, in anni ipsius ambitu multos homines ac pecora, oves videlicet, esse morituros, sylvarumque ac nemorum sterilitatem praefigurant ... Mensis Aprilis tonitrua seminibus ac frugibus in anni ipsius curriculo periculum imminere significant et inter undas vasti pelagi navigare valde esse periculosum praenotant. Wie ihm aber diese Behauptungen nicht sicher scheinen, so ist er aller Astrologie wegen ihres heidnischen Ursprungs und Charakters entschieden abgeneigt. In seiner Geschichtsdarstellung verbindet sich ebenso ein gewißer kritischer Zug in Betreff der Glaubwürdigkeit der Quellen mit großer Einfalt in Betreff der Glaubwürdigkeit der Sachen; steht ihm einmal jene fest, so ist ihm auch das Wundersamste außer Zweifel; aus letzteren einen Schluß auf erstere zu machen, kommt ihm nicht in den Sinn; die Hauptsache ist ihm praktische Belehrung — instructio posteritatis und zwar mit dem bestimmten Zwecke sittlicher Wirkung. Und das stimmt nun auch ganz zu der Bedeutung, die solche Männer für die Geschichte der Bildung haben. Es ist — ganz wie wir es später bei Hrabanus Maurus u. a. finden — ein alles umfassender, nach allen Seiten seine Hände ausstreckender Wissensdrang, der sie erfüllt und der diese Klöster zu ehrwürdigen Sitzen aller Bildung in jenen Zeiten machte. Aber dieses Gesammtwissen steht mit der traditionellen Kirchenlehre noch in unmittelbarster Einheit; es ist noch kein Zersetzungsproceß zwischen beiden auch nur im Keime warzunehmen. Daher wird auch in allen Wissensfächern von biblischen Citaten der ausgedehnteste Gebrauch gemacht, was selbst wieder den ungemeinen Fleiß zu erkennen giebt, der aufs Bibelstudium verwendet wurde.

Was Beda ohne alle äußeren Impulse, lediglich dem eignen Triebe folgend, angestrebt und geleistet hat, das hat ein großer Kaiser, der nur sieben Jahre nach B.'s Tode geboren wurde, auf dem europäischen Festland in großem Maßstab auszuführen unternommen. Wenn Alcuin wirklich ein Schüler Beda's wäre, was aber ohne Zweifel nur infolge einer Namensverwechslung von den älteren Chronisten behauptet worden ist, so wäre hiemit auch äußerlich der Einfluß B.'s auf die Ideen und Gesetze Karls des Großen bewiesen; der innere Zusammenhang aber ist ebenso unzweifelhaft, wie

überhaupt in jener Zeit Deutschland und Frankreich ihre christliche Civilisation zu allermeist von den britischen Inseln her empfiengen.

Mit Liebe verweilen die Biographen bei seinem Ende, und es ist so bezeichnend, daß auch hier mit einigen Worten desselben gedacht werden mag. Er war sich der Nähe seines Todes sehr klar bewußt, versammelte deshalb die Brüder um sein Lager (prope ad exitum devota fratrum circumstat corona), ermahnte sie in biblischen Worten und forderte sie auf, wenn einer über irgend etwas noch einen Zweifel habe, ihm denselben zu sagen, und, damit die Antwort nicht vergessen würde, sie aufzuzeichnen. Es wurde Verschiedenes über Schriftstellen gefragt; er gab Bescheid, und als der Schreibende alles niedergeschrieben hatte und sagte: nun ist's vollbracht! so griff Beda freudig dies Wort auf und sagte: Gut und richtig hast du gesprochen, es ist vollbracht. (Nach der Schilderung eines andern Biographen hatte von einem Commentar über das Evangelium Johannis, den er dictirte, eben noch ein Capitel gefehlt; er trieb an, eilig zu schreiben, damit er es noch vollende.) Hierauf ließ er sich seiner Betcapelle gegenübersetzen, und, da es der Himmelfahrtstag war, so betete er: O rex gloriae, Domine virtutum, qui triumphator hodie super omnes coelos ascendisti! ne derelinquas nos orphanos, sed mitte promissum patris in nos, spiritum sanctum, Alleluja. Gloria Patri et filio et spiritui sancto — mit dem letzten Worte verschied er. Lehren war bis zum Ende sein Leben; in solchem Frieden sterben hatten seine Schüler noch niemand gesehen. **Palmer.**

Beeidigung. Amtseid. Diensteid. Vgl. Amtseinweisung. In allen Staaten, welche ausgebildetere Rechtszustände haben, wurden in alter und neuer Zeit theils die mit wichtigen Aemtern betrauten öffentlichen Diener (in Sparta die Könige, in Athen die Archonten, Strategen, Mitglieder des Raths der 500, die Heliasten, in Rom die Magistrate, Senatoren, einzelne Kaiser), theils die Bürger überhaupt (in Rom beim Census, in Athen die Epheben, in Rom insbesondere die zum Dienst im Feld bestimmten Bürger, sacramentum), eidlich verpflichtet (in den modernen Staaten: Krönungs-, Regenteneid, Huldigungseid; Religionseid, Eid der höheren und niederen Beamten, der Mitglieder der Ständeversammlungen, der Geschworenen u. s. w.) Der im Alterthum zu Grunde liegende Gedanke war, daß der Eid das religiöse Band sei, welches die Staaten unter sich (Bündnisse und Verträge) und jeden einzelnen Staat im Innern zusammenhalte, daher auch Beschwörung der Verfassungen (der Lykurgischen und Solonischen) und Verfassungsänderungen. In dem christlichen Staat tritt zwar die Vorstellung von dem unmittelbaren rächenden Einschreiten der Gottheit gegen den Eidbrüchigen zurück gegen die Ueberzeugung, daß man durch bewußte und überlegte Unwahrheit und Unlauterkeit die Gnade Gottes und die Seligkeit verscherze. Es erscheint aber auch hier der Eid als ein religiöses Band der Gesellschaft, um Treu und Glauben zu erhalten; als assertorischer Eid ist er das äußerste und letzte Mittel zu Erwirkung der Wahrheit, als promissorischer die heiligste Verpflichtung zu Erfüllung gewißer Versprechungen. Er ist eine wohlvorbereitete, mit klarstem Bewußtsein vollzogene, feierliche Handlung, bei welcher Gott als Zeuge angerufen und die Hoffnung auf seine Gnade eingesetzt wird. Die heil. Schrift nun zwar scheint den Eid überhaupt zu verbieten, Matth. 5, 33. Jak. 5, 12. Allein wie bei den übrigen Verboten und Geboten, welche Christus in dem angezogenen Capitel der Bergpredigt giebt, mehr das ideale Ziel, welchem zugestrebt werden soll, vorgesteckt, als einzelne Handlungen buchstäblich als solche bezeichnet werden sollen, welche zu thun oder zu lassen seien, so enthält die heil. Schrift von Christus selbst eine eidliche Versicherung vor Gericht (Math. 26, 63), und es finden sich hin und wieder in den Briefen feierliche Betheurungen mit ausdrücklicher Berufung auf das Zeugnis Gottes; daher auch unter den angesehensten Lehrern der älteren Kirche Meinungsverschiedenheit über die Zuläßigkeit des Eides stattfindet. Später hat die katholische Kirche und ebenso die evangelische den Eid für zuläßig erkannt und darüber gesetzliche Bestimmungen gegeben. Das Dogma über die Unzuläßigkeit des Eides ist eine Particularität häretischer Secten des Mittelalters, so wie einiger auf dem Boden des

Protestantismus erwachsenen kleineren Religionsgesellschaften geblieben, denen sich, nach dem Vorgange alter Philosophen (Pythagoras, Aristoteles, Epiktet, M. Aurelius) auch einige neuere z. B. Kant angeschlossen haben. So viel geht übrigens aus der Stellung, welche die heil. Schrift und mit ihr die tiefsten Denker und edelsten Menschen gegenüber von dem Eid einnehmen, unwidersprechlich hervor, daß das Bestreben des christlichen Staats darauf gerichtet sein muß, den Eid entbehrlich zu machen. Dazu gehört einerseits die Pflanzung einer solchen Gesinnung unter den Staatsgenossen, daß Wahrhaftigkeit, Treue und Glauben die Stelle des Eides ersetzen, andererseits von Seiten der Gesetzgebung eine Behandlung des Eides, wodurch die hohe Bedeutung desselben, wonach er das höchste und heiligste Zeugnis ist für die Wahrheit und Lauterkeit der Gesinnung, in das hellste Licht gestellt wird. Damit verträgt sich nicht eine zu oft wiederkehrende Anwendung des Eides. Soll die Gesinnung der Wahrhaftigkeit, soll Treue und Glauben unter den Staatsgenossen gepflanzt werden, so dürfen diese nicht durch die Gesetzgebung und Ordnung des Staats daran gewöhnt werden, nur den heiligsten und höchsten Betheuerungen Glauben zu schenken; das geschieht aber, wenn von oben herab der Grundsatz aufgestellt wird, daß man, um sich sicher zu stellen, eine häufige Wiederholung jener Betheuerungen für nöthig halte. Ferner verträgt sich mit jenem höchsten Ziel, das angestrebt werden soll, nicht die Anwendung des Eides in gewöhnlichen alltäglichen Verhältnissen, in Fällen von untergeordneter Bedeutung, in welchen mit anderweitiger Sicherstellung ausgereicht werden kann. Es muß vielmehr der Eid vorbehalten bleiben, der assertorische nur für Fälle von hoher Bedeutung, in welchen es höchst wichtig ist, die Wahrheit zu erwirken und in welchen alle andern Mittel erschöpft sind, der promissorische für Verpflichtungen hochwichtiger Art, welche große Verantwortlichkeit auferlegen, bedeutende Rechte gewähren und der ganzen Lebensstellung eine bestimmte und eigenthümliche Richtung ertheilen. Denn durch Anwendung des Eides auf geringfügige Fälle des Alltagslebens, auf Verpflichtung für Dienstleistungen, welche von geringer Bedeutung sind oder in vorübergehenden Aufträgen bestehen und weder besondere Rechte noch besondere Pflichten mit sich bringen, wird gleichsam laut verkündet, daß Treue und Glauben nicht mehr zu finden sei und man auch im gewöhnlichen Leben sich nur durch die feierlichste und heiligste Form der Verpflichtung noch sicher stellen könne. Solche Grundsätze des Staats aber werden ihre analoge Anwendung in den Verhältnissen des Privatlebens finden, und statt Vertrauen und Glauben wird Mistrauen und Unzuverläßigkeit in dem socialen Leben immer mehr Platz greifen. Endlich, scheint es uns, wolle es sich mit dem durch die heil. Schrift festgestellten Ziele nicht vertragen, wenn der Eid angewendet wird in Fällen, in welchen die Wahrheit, beziehungsweise die Ausführbarkeit einer Versicherung von vornherein problematisch ist. Hier erscheint der Eid nicht nur unnöthig vervielfältigt, sondern auch in seinem innersten Wesen corrumpirt. Wenn der Eid verlangt oder gestattet wird in Fällen, in welchen es zweifelhaft ist, ob der Eidleistende fähig sei, das, was er versichert, richtig zu erkennen oder zu beurtheilen, oder das, was er verspricht, auszuführen, so macht dies den Eindruck, als ob man es auch mit Auferlegung des Eides nicht genau nehme. Setzt sich aber die Meinung fest, daß auch dem Eide, der höchsten und heiligsten Versicherung, nicht zu glauben sei, wie wird es da mit der Wahrhaftigkeit der Gesinnung, mit Treue und Glauben in Handel und Wandel beschaffen sein? So wie daher bei dem Eidleistenden Zurechnungsfähigkeit, normale Beschaffenheit der Sinne, welche bei der Versicherung der Wahrheit ins Spiel kommen, gesetzlich verlangt wird, so wird nicht gestattet, in eigner Sache oder für die nächsten Verwandten einen Eid abzulegen, weil in diesen Fällen die menschliche Schwäche ein unbefangenes Zeugnis nicht erwarten läßt.

Tragen wir diese Sätze über auf den Amtseid, welcher den Lehrern der Schule auferlegt wird, so ergiebt sich Folgendes:

1. So lange der Eid noch nicht entbehrt werden kann, ist die Forderung eines Diensteides von dem Lehrer bezw. der Lehrerin an öffentlichen Schulen vollkommen gerechtfertigt, denn das Lehramt legt dem damit Betrauten eine schwere Verantwortlichkeit auf

gegen den ihn damit Betrauenden, sei dies der Staat oder die Kirche, verlangt von ihm die Erfüllung der ernstesten Pflichten, gewährt bestimmte Ansprüche und Rechte und ist von tief eingreifendem bleibendem Einfluß auf die ganze künftige Lebensrichtung. Ob die Vorsteher und Lehrer größerer Privatlehranstalten nicht auch einer eidlichen Verpflichtung zu unterziehen seien, diese Frage hat sicherlich ihre Berechtigung, wenigstens bei allen von dem Staate mit den bekannten staatlichen Berechtigungen ausgestatteten und dadurch zum Staat in engere Beziehungen tretenden Privatlehranstalten, sowie bei denen, welche die Stelle öffentlicher einnehmen.

2. Dieser Amtseid soll bei dem Antritt der ersten Lehrstelle geleistet werden, zu deren selbständiger Verwaltung unter eigener Verantwortlichkeit der in der vorschriftsmäßigen Prüfung Bestandene berufen wird. Die eidliche Verpflichtung auf die definitive Uebertragung einer ständigen Lehrstelle zu verschieben, dazu fehlt jeder Grund. Definitiv oder provisorisch kann keinen Unterschied begründen, zumal wenn der öffentliche Lehrdienst mit einem Provisorium begonnen werden muß. Es ist doch nur ein seltener Fall, wenn die provisorische Dienstthätigkeit nicht übergeht in eine definitive. Wo die Stufenleiter des Elementarlehrerdienstes mit dem Lehrgehülfen, diejenige des höheren Schuldienstes mit dem Collaborator oder Accessisten beginnt — über die mancherlei Bezeichnungen des Anfangsdienstes s. d. Art. Anstellung — da sollen dieselben schon beim Dienstantritt in dieser Eigenschaft in Eid und Pflicht genommen werden. Der junge Lehrer bedarf mehr als alle andern der feierlichen Mahnung an die schwere Verantwortlichkeit, die er zu übernehmen im Begriffe steht. In allen Fällen also, in denen angenommen werden kann, daß bei einer guten Führung die Fortdauer des Dienstverhältnisses auf Lebenszeit eintreten werde, soll die eidliche Verpflichtung sofort beim Eintritt in den Dienst vorgenommen werden. So ist es z. B. in Preußen vorgeschrieben, zuletzt durch die Ministerialverfügung vom 6. Oct. 1873. Vgl. Keller deutsche Schulgesetzsamml. III, S. 40. Nur die zu einer bloß vorübergehenden Beschäftigung in den Dienst Gerufenen, wie die an der Seite eines erfahrenen Lehrers auf dessen Verantwortlichkeit Arbeitenden, endlich die zum Dienst, ohne daß sie die Bedingungen zu einer dauernden Anstellung erfüllt haben, in Fällen der Noth Herbeigezogenen sollen ohne Beeidigung bleiben. Für sie mag eine Verpflichtung durch Handschlag an Eidesstatt passend erscheinen, welche mit Unrecht in einigen Staaten auch bei untern Lehrern verschiedener Stufen zur Anwendung kommt. In Preußen wird diese Verpflichtung bei Gymnasiallehrern, welche nur versuchsweise angestellt werden, angewendet. Vgl. Wiese, Verordn. und Gesetze, II, S. 122.

3. Der Amtseid soll von jedem Lehrer nach einer und derselben für die betreffende Kategorie des Schulamts vorgeschriebenen Eidesformel geleistet und keinem erlassen werden, dergestalt, daß vor Leistung desselben keiner zur Ausübung des Dienstes zugelassen wird und eine Verweigerung des Eides den Verlust des Amtes nach sich zieht. Werden die Lehrer nur gelegentlich zur eidlichen Verpflichtung vorgerufen, je nachdem es dem mit der Verpflichtung Beauftragten paßt, so bleiben erfahrungsgemäß viele ganz unbeeidigt — wie oft sehen sich die Behörden dazu gezwungen, Generalbeeidigungen der vielen vergessenen anzuordnen! — und der Eid erscheint dann als eine ganz überflüßige Sache, als ein an und für sich unnöthiges Bestärkungsmittel in Absicht auf die Erfüllung der übertragenen Dienstpflichten. Wenn, wie v. Rönne, (Staatsrecht der preuß. Monarchie, 1871, II, 1, S. 376) sagt, bei einem Amtsvergehen die darauf angeordneten Strafen ihre Anwendung finden ohne Unterschied, ob der Amtseid geleistet ist oder nicht, so wird auch dadurch der Werth und die Bedeutung des letzteren sehr herabgemindert. Daß jeder Lehrer, welcher die Ableistung des Eides verweigert oder dieselbe an Reservationen knüpfen will, ebenso ein jeder Schulrevisor, welcher die Abnahme des Eides in der vorgeschriebenen Form ablehnt oder sich dabei irgend einen Vorbehalt gestatten will, sofort seiner Functionen zu entheben sei, hat 1874 in Bezug auf die katholischen Lehrer die Regierung zu Breslau verfügt. Vgl. Keller a. a. O. S. 144. Jede Abänderung der Eidesformel durch einen andern Zusatz, als denjenigen,

welcher die dem religiösen Bekenntnisse entsprechende Bekräftigungsformel enthält, ist übrigens für unzuläßig zu erachten. Vgl. v. Rönne a. a. O. I, 2, S. 594.

4. Eine Wiederholung des Diensteides bei Beförderung ist unnöthig, es sei denn, daß mit der letzteren neue Pflichten übernommen werden oder daß eine neue Dienststufe betreten wird, für welche die frühere Eidesformel nicht ausreicht, oder daß ein vom Amt entlassener Lehrer wieder in einem Lehramte zur Anstellung gelangt. In allen anderen Fällen genügt es, beim Antritt der neuen Lehrstelle den Lehrer auf den früher geleisteten Amtseid hinzuweisen und darüber, daß solches geschehen, in dem Einführungsprotokoll Vermerk zu machen. In Preußen hat der Lehrer in solchem Falle schriftlich zu Protokoll zu erklären, daß er sich bei Uebernahme des neuen speciell zu benennenden Amtes durch den früher abgeleisteten Eid für alle seine neuen Amtsverhältnisse eidlich verpflichtet erachte.

5. Die Eidesformel soll von dem zu Verpflichtenden nur die Versicherung verlangen, daß er die redliche Absicht und den ernsten Willen habe, das Versprochene zu leisten und soll die Puncte, in Beziehung auf welche die Verpflichtung eingegangen wird, in Kürze klar und deutlich bezeichnen. Es kann von dem Eidleistenden nur verlangt werden, daß er dies oder das thun wolle, daß es sein Bemühen und Bestreben sein werde, seiner Verpflichtung nachzukommen, nicht aber, daß er dies und das thun werde. Denn bei der menschlichen Schwäche und Unzulänglichkeit bleibt die Ausführung vielfach hinter dem Vorsatz zurück, und es widerstreitet der Würde und Bedeutung des Eides, wenn dem gewissenhaft Schwörenden im Augenblick des Schwurs und durch den Schwur die Befürchtung oder eigentlich die Gewißheit nahe gelegt wird, daß er das, was er hier verspreche, in seinem ganzen Umfang nie werde halten können. Dieser Forderung entsprechen nicht überall die im Gebrauch stehenden Eidesformulare. Auch rücksichtlich des Inhalts sind sie verschieden. In Preußen haben alle im unmittelbaren oder im mittelbaren Staatsdienst stehenden Beamten einschließlich der öffentlichen Lehrer einen und denselben Diensteid in nachstehender Form zu schwören: „Ich, N. N, schwöre zu Gott dem Allmächtigen und Allwissenden, daß Seiner kgl. Majestät von Preußen, meinem Allergnädigsten Herrn ich unterthänig, treu und gehorsam sein und alle mir vermöge meines Amtes obliegenden Pflichten nach meinem besten Wissen und Gewissen genau erfüllen, auch die Verfassung gewißenhaft beobachten will, so wahr mir Gott helfe." Die Verpflichtung, welche sich auf ein mit dem Lehramte verbundenes kirchliches Amt bezieht, wird von dem oben gedachten Eide getrennt. Sie wird den kirchlichen Behörden überlassen. Vgl. Keller a. a. O. III, S. 41. Bei den im mittelbaren Staatsdienst stehenden Beamten tritt diejenige Eidesnorm hinzu, mittels deren diese Beamten sich den bestehenden Bestimmungen und den besondern Verhältnissen gemäß dem unmittelbaren Dienstherrn zu verpflichten haben. Vgl. Wiese a. a. O. S. 121. In Oesterreich ist durch Ministerialerlaß vom 9. Januar 1871 eine Eidesformel für das „Leitungs- und Lehrpersonal" an den k. k. Lehrerbildungsanstalten, den öffentl. Bürger- und allgemeinen Volksschulen einschließlich der auf „systematisirten besoldeten Posten" angestellten Religionslehrer vorgeschrieben, der im Eingange für alle übereinstimmend also lautet: „Nachdem Sie als . . . . angestellt worden sind, so werden Sie einen Eid zu Gott dem Allmächtigen schwören und bei Ihrer Ehre und Treue geloben, Sr. Majestät dem Allerdurchlauchtigsten Fürsten und Herrn, Franz Joseph dem Ersten, von Gottes Gnaden Kaiser von Oesterreich p. p. und nach Allerhöchstdemselben den aus Allerhöchstdessen Stamm und Geblüte nachfolgenden Erben unverbrüchlich treu und gehorsam zu sein, die Staatsgrundgesetze unverbrüchlich zu beobachten, die Gesetze sowie die Anordnungen Ihrer vorgesetzten Behörden strenge zu befolgen, Ihre Dienstpflichten nach bestem Wissen und Gewissen zu erfüllen und jeden, wie immer gearteten Misbrauch Ihres Amtes sorgfältig zu meiden". Dann folgt eine für Directoren und Oberlehrer, für Leiter einclassiger Volksschulen und für Haupt- Classen- und Unterlehrer verschieden lautende Formel, für die ersteren z. B. „Sie werden schwören, Lehrern und Schülern in allem mit gutem Beispiele voranzugehen, über die Lehrer der Ihrer

Leitung anvertrauten Anstalt die gehörige Aufsicht zu führen, ihnen mit Achtung und Wohlwollen zu begegnen, sie zur Erfüllung ihrer Pflichten zu verhalten, in deren Erfüllung liebevoll zu unterstützen und zu einem zweckmäßigen Zusammenwirken anzuleiten, überall das wahre Beste der Anstalt und nur dieses im Auge zu haben, unter der Jugend nicht nur die Kenntnisse, zu deren Lehre die Anstalt berufen ist", für die letzteren: „dem Leiter der Anstalt, an welcher Sie zu wirken berufen sind, mit Achtung und Gehorsam zu begegnen, ein harmonisches Zusammenwirken mit Ihren Berufsgenossen anzustreben, Ihren Schülern in allem mit gutem Beispiele voranzugehen, unter denselben nicht nur die Kenntnisse, für deren Lehre Sie bestimmt sind." Es schließt diese Eidesformel für alle übereinstimmend also: „sondern auch den Sinn für Religiosität, Sittlichkeit und gesetzliche Ordnung nach allen Ihren Kräften anzuregen und zu verbreiten, bei der Beurtheilung der Leistungen der Schüler mit gewissenhafter Strenge und Unparteilichkeit vorzugehen und sich von diesen Pflichten durch keinerlei Rücksichten jemals abwendig machen zu lassen. Sie werden endlich angeloben, daß Sie einer ausländischen, politische Zwecke verfolgenden Gesellschaft weder gegenwärtig angehören, noch einer solchen Gesellschaft in Zukunft angehören werden. Was mir so eben vorgehalten wurde und ich wohl und deutlich verstanden habe, dem soll und will ich getreu nachkommen. So wahr mir Gott helfe!" Vgl. die österr. Volksschulgesetze. Wien 1874 S. 58.

Wir stehen nicht an, dem österreichischen Formular den Vorzug zu geben, wenigstens dem Princip nach, da wir der Ansicht sind, daß die Hauptpuncte der Pflichten, auf deren Befolgung ein hervorragendes Gewicht gelegt werden muß, in der Eidesformel erwähnt und damit unter diejenige besondere Garantie gestellt werden müßen, welche die Schärfung des Gewissens überhaupt zu geben vermag. Der Eid auf die Erfüllung „aller vermöge des Amts obliegenden Pflichten" schwört sich allerdings leichter, denn es bleibt dabei dem subjectiven Ermessen anheimgegeben, welche Pflichten das eigentlich sind. Auch wenn die eidliche Verpflichtung, wie in anderen Ländern, nur im Allgemeinen die Beobachtung einer bestimmten Schulverfassung oder einer bestimmten Dienstinstruction in sich faßt, so ist damit ein großes Feld von Pflichten auf eine gleiche Werthstufe gestellt und wird eine Kenntnis bei dem Schwörenden vorausgesetzt, welche in der Regel gar nicht vorhanden ist. Außerdem erweckt die Ableistung des Diensteides nach einer für alle Staatsdiener gleichlautenden Formel zu leicht den falschen Glauben, daß der Lehrer nichts anderes anzugeloben habe, als was von einem jeden Staatsdiener, welchem Dienstzweige er auch angehören möge, verlangt werde, während doch keiner so wie er verpflichtet sein soll, seine Lebensführung so einzurichten, daß er seinen Schülern zum Vorbild dienen könne. Es ist allerdings richtig, daß der Eidesvorhalt nicht den Charakter einer ausführlichen Dienstinstruction annehmen dürfe, wodurch der nothwendigen Kürze und Präcision ein Abbruch geschieht und der Schein entsteht, als gehe die Absicht des Eides mehr auf die einzelne Handlung als auf die zu Grunde liegende Willensrichtung und die Gesinnung. Aber es ist gar schwer, die Gesammtverpflichtung des Lehrers unter einen Gesammtausdruck zu bringen, und wir verlangen auch nur die Hervorhebung besonders wichtiger Pflichten. Zu diesen rechnen wir z. B. und würden sie unter die Garantie des geschärften Gewissens stellen, die Pflicht des Lehrers, den Sinn für Religiosität, Sittlichkeit und gesetzliche Ordnung nach allen Kräften anzuregen und zu verbreiten, nicht minder, sich ein harmonisches Zusammenwirken mit allen Amtsgenossen der Anstalt ernstlichst angelegen sein zu lassen.

Was den Eid der Treue gegen Fürst und Vaterland betrifft und den auf gewissenhafte und unverbrüchliche Beobachtung der Staatsverfassung, so versteht es sich von selbst, daß der Lehrer an einer öffentlichen Schule sich feierlich beim Eintritt in den Dienst des Staats verpflichten soll, das öffentliche Recht des Staates, dem er angehört, seine Verfassung und Regierungsform nach seinem Theile aufrecht zu erhalten und dem durch göttliche und menschliche Ordnung gesetzten Oberhaupt Treue und Gehorsam zu erweisen. Auch die Zusicherung politischer Unbescholtenheit, wie solche in den österreichi-

schen Eidesformeln steht, können wir nach dem, was wir im Art. Anstellung S. 183 gesagt, unsererseits nicht beanstanden. Eine besondere Bewandnis hat es aber mit dem in dem Diensteide für Lehrer an Schulen begriffenen Religionseide. Vgl. den Art. Anstellung S. 179. Eine eidliche Verpflichtung für die Kirche und deren Lehre war in früheren Zeiten allgemein. In Württemberg wurde das Unterschreiben der formula concordiae als Bedingung der Anstellung von Ende des 16. bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts verlangt. In Sachsen mußte der Schullehrer früher bei seiner Verpflichtung die augsburgische Confession und den lutherischen Katechismus, später die Visitationsartikel eigenhändig unterschreiben. In der neueren Zeit wird diese Verpflichtung entweder wie in Württemberg und Preußen ganz umgangen oder in freieren Formen verlangt. An die Stelle jener Verpflichtung tritt (wie im Königreich Sachsen) das Versprechen, bei der reinen evangelischen Lehre, wie sie in der heil. Schrift enthalten und in der augsburg. Confession und dem Katechismus Lutheri erklärt und dargestellt ist, oder (wie im Großherzogthum Sachsen) wie sie in der heil. Schrift enthalten und in den eingeführten katechetischen Lehrbüchern begriffen und wiederholt ist, zu beharren, auch das lautere Wort Gottes nach den Grundsätzen und im Geist der evangelischen Kirche lehren und üben zu wollen. Die Kirche ist sicherlich so berechtigt wie verpflichtet, von einem Lehrer an einer öffentlichen Schule, welcher nicht nur im Geiste und Sinne eines gewißen Bekenntnisses lehren, sondern insbesondere einen Theil des Religionsunterrichts, z. B. biblische Geschichte, Erklärung der Sprüche und Kirchenlieder übernehmen soll, zu verlangen, daß er sich ebenso verbindlich mache, das in der Kirche zu Recht Bestehende in seinem Wirkungskreis aufrecht zu erhalten, wie er sich verpflichtet, die Ordnung und das Recht des Staats zu beobachten. Sie wird und kann sich dieses Recht nicht nehmen lassen, am wenigsten an den von ihr gestifteten Schulen, deren confessioneller Charakter nicht bestritten werden kann. Der Lehrer, dessen freie Ueberzeugung übrigens möglichst geschont werden soll, muß sich daher wenigstens die Forderung gefallen lassen, daß er im Geist der Kirche und nach den in derselben bestehenden Ordnungen lehre. Wir halten es für einen Mangel, wenn dies unterbleibt und der Lehrer bei seinem Eintritt in den öffentlichen Dienst nicht auf sein Verhältnis zu der Kirche hingewiesen wird, welcher er angehört, und zwar in dem Diensteide. Die betreffende Formel würde sicherlich leicht mit der kirchlichen Behörde zu vereinbaren sein. Bei der Verschiedenartigkeit der in den evangelischen Kirchen geltenden Symbole erscheint uns hiebei diejenige Form als die zweckmäßigste, welche wir aus Sachsen-Weimar oben angeführt haben, wobei die Symbole der Kirche nicht erwähnt sind, sondern auf die reine Lehre und das christliche Bekenntnis, wie solches in der heil. Schrift enthalten und in den von der Kirche eingeführten katechetischen Lehrbüchern begriffen und wiederholt ist, verwiesen wird. Hiemit scheint uns das Recht der Kirche gehörig gewahrt, da ja die genannten Lehrbücher (Katechismus, Spruchbuch, Confirmationsbuch und wohl auch das Gesangbuch) ohne die besondere Approbation des Kirchenregiments nicht eingeführt sein können. Im sächsischen Eidesformular steht auch die Versicherung, „dafern ich mich in meinem Gewissen gedrungen fühlen sollte, mich zu einer andern Confession zu bekennen, solches ohne Anstand bei meinem Vorgesetzten anzuzeigen und darauf Entschließung zu erwarten." Hätte Aehnliches in dem preußischen Eidesformulare gestanden, so würde der im Art. Anstellung (S. 179 unten) erwähnte Fall nicht haben als ein exceptioneller aufgefaßt und der bittersten Kritik unterzogen werden können.

6. Rücksichtlich der Behörde, in deren Hände der Lehrer den Diensteid abzulegen hat, lauten die Vorschriften verschieden. Bald ist es eine bloße Civilbehörde, wie der Amtmann in Baden und Nassau, der Präfect im Canton Waadt, bald eine Schulbehörde , wie bei den Gymnasiallehrern der Vorstand der Anstalt, oder bei den Volksschullehrern der Local- oder Bezirksschulinspector, bald eine geistliche, wie die Kircheninspection in Weimar, das kathl.-geistliche Consistorium in Dresden, bald, wie in Württemberg für die Beeidigung der Präceptoren und Reallehrer vorgeschrieben ist, eine gemischte, das gemeinschaftliche Oberamt (d. h. der geistliche und weltliche Oberbeamte des Be-

zirks), bald wie in Oldenburg das Consistorium oder wie im Canton Baselland der versammelte Erziehungsrath. Nach dem, was wir oben unter Punct 2 und im Art. Amtseinweisung gesagt haben, entscheiden wir uns dafür, daß die Beeidigung des Lehrers durch den ihn in seinen Dienst einführenden Vorgesetzten erfolge und zwar bei der Einführung. So erhält die Beeidigung ihre gebührende Stelle, kann nie vergessen oder als ein nachträgliches, eigentlich überflüßiges Ding behandelt werden, und es ist auch dafür gesorgt, daß sie mit Würde und Feierlichkeit vor sich gehe, nicht auf der Amtsstube, während am Nebentische processirende Parteien streiten, nicht so geschäftsmäßig, wie eine gleichgültige Angelegenheit, bei welcher es dem Beamten schwer wird, seine Tabakspfeife ausgehen zu lassen. Die preußische Verordnung von 1873 (bei Keller III, S. 42) läßt die Beeidigung der Volksschullehrer in der Regel durch den Localschulinspector, und nur wo es angemessener erscheint, durch den Kreisschulinspector vor sich gehen, diejenige der Lehrer an den höheren Schulen durch den Director, der seinerseits von dem Provinzialschulrath oder einem Commissar des Provinzialschulcollegiums so eingeführt wie beeidigt werden sollte. Vgl. den Art. Amtseinweisung am Schluß. Ueber den Verpflichtungsact selbst ist im Königr. Sachsen wie uns dünkt passend verordnet, daß dem zu Verpflichtenden die vorgeschriebene Eidesformel zunächst ihrem ganzen Wortlaute nach vorgelesen werde. Wenn hierauf, heißt es, von ihm handgebend versichert worden ist, daß er den Eid darauf zu leisten bereit sei, so hat derselbe alsdann diesen Eid durch wörtliches Nachsprechen der zu dem Ende ihm nochmals langsam und deutlich vorzusprechenden Formel unter den gewöhnlichen äußern Förmlichkeiten abzulegen. Ueber diese Handlung wird ein Protokoll aufgenommen, welchem die betr. Eidesformel beizufügen und welches dem Neuverpflichteten sofort vorzulesen, auch von ihm zu unterschreiben ist. **Hirzel †. Firnhaber.**

Befehlen und **Verbieten** gehört beides zu den unentbehrlichsten Mitteln der Zucht, deren Grundvoraussetzung ist, daß der Wille des Kindes der Leitung, Läuterung und Kräftigung durch einen höheren Willen bedürftig sei. Wer dieses nicht anerkennt, der verwirft consequent auch das Recht des Erziehers, seinen Willen dem Zögling gegenüber als Richtschnur geltend zu machen durch Befehlen und Verbieten. So beginnt Jean Paul den Abschnitt: „Gebieten und Verbieten" mit den Worten: „Diesen Paragraphen konnte Rousseau nicht schreiben: denn er war anderer Meinung. Er sagt bekanntlich: „Das Kind darf nichts aus Gehorsam thun, sondern aus Nothwendigkeit; die Worte „Gehorchen" und „Befehlen" sind aus seinem Wörterbuche zu streichen." Den richtigen Standpunct der Auctorität, die durch Ge- und Verbot das Kind zu seinem eigenen Frommen in Zucht zu nehmen hat, bezeichnet Palmer, indem er (Pädagogik S. 311) sagt: „Diese Auctorität ist nicht eine blinde, despotische Gewalt, sie ist geheiligt durch die Liebe. Hat das Wort des Erziehers die Wirkung unweigerlichen Gehorsams, als ob sich's von selbst verstände, daß dasselbe ausgeführt wird, und ist doch in dieser Zucht die Liebe dadurch fühlbar, daß nicht ein scheues, angstvolles Gehorchen, sondern eine ruhige, unverweilte Befolgung den Willen des Erziehers ehrt: dann ist erreicht, was erreicht werden sollte." Es wird daher vorausgesetzt, daß der Erzieher keine Freude am Ge- und Verbieten habe, daß es nicht aus Herrschsucht, Leidenschaftlichkeit und Bequemlichkeit komme, daß es überhaupt nicht auf seinen, sondern auf der Kinder Vortheil berechnet ist. Bei Eltern ist die Gefahr, daß es an der Liebe fehle und das Befehlen und Verbieten ein herzloses Commandiren sei, welches zu einem gesetzlichen Wesen und äußeren Gehorsam führt, weit weniger groß, als bei den Erziehern fremder Kinder, besonders wenn die Zahl derselben, wie in der Schule, bedeutend ist. Daher ist das erste und wichtigste Erfordernis, daß der Erzieher oder Lehrer mit seinen Schülern auf einem ähnlichen Lebensgrunde stehe, wie es das Element des Familienlebens ausmacht, daß er seine Schüler als die ihm anvertrauten Lämmer ansieht, die er weiden und leiten und zum Leben in Christo führen soll. Wenn er täglich um die rechte Hirtenliebe und Hirtentreue bittet, täglich Buße thut über die ungerechte Strenge und unzeitige Nachsicht und Gott bittet, daß er ihm Geduld geben möge, wie der Heiland

auch mit ihm so viel Geduld haben muß: dann darf er andererseits auch als an Christi Statt geheiligt, seine Kinder zu weiden, das Wort mit der Auctorität führen, die ihm mit der Pflicht der Erziehung der Unmündigen beigelegt ist.

Es erhebt sich die Frage, ob es zur Freudigkeit des Gehorsams der Einsicht in die Gründe des Befehles bedürfe? Kellner sagt, daß die Meinung, blinder Gehorsam widerstreite der Menschenwürde, zu den Ausgeburten einer übel verstandenen Philanthropie gehöre. In der Pädagogik in Aphorismen heißt es §. 21: „Werden Gründe mitgetheilt, so weiß ich überhaupt nicht, wie wir noch von Gehorsam sprechen können. Wir wollen durch solche die Ueberzeugung herbeiführen, und das Kind, welches endlich diese gewonnen hat, gehorcht nicht uns, sondern eben nur jenen Gründen; an die Stelle der Ehrfurcht gegen eine höhere Intelligenz tritt die selbstgefällige Unterordnung unter die eigene Einsicht. Der Erzieher, welcher seine Befehle mit Gründen begleitet, räumt zugleich Gegengründen eine Berechtigung ein, und dadurch wird das Verhältnis zum Zöglinge verschoben." Ja, es geschieht wohl zuweilen gar, daß bei dem Disputiren die Schüler durch gute Einfälle und geschickte Manöver das Feld behalten und der Lehrer sich als geschlagener Mann beschämt zurückziehen muß. Aehnlich sagt Schleiermacher (Erziehungslehre S. 648): „Die Regel, daß man, um den Kindern den Gehorsam zu erleichtern, ihnen Gründe angeben müße, ist nichtig; denn Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen. Man riskirt überdies, ob man auch nur Ueberzeugung hervorbringt; Kinder sind noch wenig fähig, Gründe zu fassen" — „und (setzt Palmer hinzu) sie sind das am allerwenigsten, wenn eine Lust und Begierde ihnen das ruhige Denken unmöglich macht." Für sittliche Gebote und Verbote aber führt ohnehin den allerstärksten Beweis das Gewissen des Kindes selbst.

Hiemit sind nun zwei Aeußerungen Speners und Flattichs, die gegen diese Ansicht zu streiten scheinen, zu vereinbaren. Spener sagt in seinen theologischen Bedenken (IV, S. 602), man solle mit freundlichen Persuasionen der Jugend beibringen, daß sie sich allgemach aus freiem Willen von Ergetzlichkeiten zurückziehe, und eben dieses eine Uebung ihrer Tugend und Brechung ihres eigenen Willens werde. Es könnte scheinen, als wenn Spener auch der Ansicht sei, man solle zur Erzeugung eines freudigen Gehorsams sich auf Darlegung der Gründe einlassen; aber unter den freundlichen Persuasionen meint er, wie schon das „allgemach" andeutet, wohl nicht Vorstellungen, die einen gegebenen einzelnen Befehl unterstützen sollen, sondern Belehrungen, welche den Zweck haben, die praktischen Lebensansichtenbe stimmen und berichtigen zu helfen, also nichts anderes, als Schleiermacher, wenn er (Erziehungsl. S. 648) sagt: „Kinder sollen allmählich ihre Eltern verstehen lernen; dahin gehört das Ueberzeugen; aber die Fälle, wo man sie nicht überzeugen kann, welche bis zur vollen Mündigkeit abnehmend fortgehen, darf man mit den andern nicht vermischen. Am besten also ist's, man läßt das Ueberzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach getrennt, und versuche nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll." Gewiß ist aber dabei auch ganz besonders zu beachten, daß das Ueberzeugen kein tendenziöses sein soll; „man merkt die Absicht und man ist verstimmt;" sondern daß die vielfachen Gelegenheiten, die sich beim Unterrichte, in den Erbauungsstunden, beim freieren Verkehr darbieten, in recht unbefangener Weise benutzt werden, um die Gesinnung zu kräftigen (vgl. d. Art. Belehrung). — Flattich sagt: „Besonders soll man Kinder nicht zum Zorn reizen, und wenn sie nicht mehr klein sind, ihnen nichts mehr befehlen. Vorstellungen kann man ihnen machen, wenn sie schon groß sind, aber beim Befehlen kommt nicht viel heraus;" ein Wort, was rechte Beherzigung verdient, damit wir keinen gesetzlichen, mit innerem Widerwillen oder ungebesserter Gesinnung verbundenen Gehorsam erzeugen. Aber volle Wahrheit hat es nur auf der Grundlage einer Zucht der Liebe, die willige Herzen macht. Es kann nur gemeint sein, daß mit den gesetzlichen Befehlen nicht viel herauskomme, während die Auctorität des Gebotes selbst gewiß nicht hat angetastet werden sollen.

Wodurch aber werden die Ge- und Verbote wirksam?

Befehlen und Verbieten sind Erziehungsmittel, die nur dann rechten Erfolg haben, wenn sie sich auf die gesammte übrige Erziehungsthätigkeit gründen. Nicht bloß in Familien, sondern auch in Schulen zeigt sich oft genug die Erscheinung, daß es um den Gehorsam gerade darum schlecht steht, weil zu viel befohlen, verboten, geredet, gescholten wird, während es an der verständigen und consequenten Pflege des Geistes fehlt, aus dem der rechte Gehorsam und Zucht kommen, sowie an der Gewöhnung zu einer festen und steten Lebensordnung; das befehlende und verbietende Wort verhallt wirkungslos in dem Chaos der Unordnung und Zuchtlosigkeit. Es ist zwar nichts leichter, als zu fordern, aber schwer ist es, die Anforderungen stets so zu stellen, daß man auch ihre Befolgung zu erlangen berechtigt ist. Dem unaufmerksamen Kind kann ich gebieten, aufzumerken; ist es aber an Aufmerksamkeit überhaupt nicht gewöhnt, so wird es auf das bloße Wort es nicht thun. Jedes Ver- und Gebot setzt voraus, daß es auf das Kind nach dem dermaligen geistigen und sittlichen Zustande berechnet ist, daß seine Willenskraft bereits auf der Stufe der Entwicklung sich befindet und seine Fassungsgabe in dem Maße sich entfaltet hat, daß man mit Recht den durch das Gebot an dasselbe gestellten Anspruch erheben kann.

Hienach soll jeder Befehl berechtigt und verständig sein. Das trifft nicht zu, wenn der Erzieher launenhaft heute erlaubt, was er morgen verbietet, oder wenn er in leidenschaftlicher Aufregung heute streng untersagt, was er morgen stillschweigend geschehen lassen muß, oder wenn er heute vergessen hat, was er gestern gesagt. Ebenso muß, wo die erziehende Gewalt sich theilt, wie in der Familie zwischen Vater und Mutter, manchmal überdies noch zwischen den Eltern und erwachsenen Geschwistern, das Reich schlechthin einig sein; denn wenn das Kind irgendwo eine Zuflucht hat, wo es einer der erziehenden Gewalten Trotz bieten kann, so ist die Erziehung im innersten Kerne verdorben. Desgleichen darf die Schule nicht fordern, was zu verweigern das Elternhaus Anleitung giebt u. s. f. Die Vernünftigkeit der Gebote schließt aber auch in sich, daß sie mit dem in Uebereinstimmung stehen, was das Kind erstreben und werden soll und was es thun und leisten kann. Ein Erzieher, der Unrechtes oder Thörichtes, Willkürliches, Neckisches (vgl. d. Art. Altersstufen S. 67), Unnützes, dem Zweck der Erziehung Zuwiderlaufendes gebietet, der schneidet eben damit seiner Auctorität den Lebensnerv ab; aber auch wer allzu Schwieriges verlangt, z. B. Leistungen und Arbeiten auferlegt, welche die Kraft des Zöglings übersteigen, verzichtet thatsächlich auf Befolgung seiner Gebote. Deswegen soll der Erzieher vornehmlich beim Gebieten und Verbieten mit Ueberlegung und Besonnenheit handeln; nicht im Schlaf, aber auch nicht in Leidenschaft. „Heftiges Abschlagen wiederholt sich im Kinde als heftiges Abfordern." Eine weitere Eigenschaft, welche man bei den Geboten zu beobachten hat, ist Sparsamkeit. „Gebt dem Kinde so wenig Regeln als möglich, lieber zu wenig als zu viel" (Locke), denn je mehr ihrer sind, desto weniger werden sie gehalten. Wenn sich das Ertheilen von Befehlen zu häufig wiederholt, so wird das Kind dadurch abgestumpft, so daß es nur noch halb oder gar nicht mehr darauf hört. Es ist nicht gut, wenn das „jugendliche Leben durch zahlreiche Gebote und ängstlich berechnende Vorschriften eingehegt wird" (Wiese, Bildung des Willens, S. 26). Da es Fehler giebt, die mit der Kindheit absterben, „so spare man die Worte gegen verwelkliche Fehler lieber für fortblühende auf." Manchmal ist's gut, etwas, das man befehlen könnte, nur als eine Gefälligkeit vom Kinde zu wünschen; gewöhnlich wird es sich durch die Gelegenheit zur Gewährung belohnt fühlen; versagt es aber die Gefälligkeit, so trage man es schweigend. Am wirksamsten kann man eine Strafe lindern, wenn man bald nach derselben „das Kind mit einem solchen Wunsche einer Gefälligkeit beglückt." Aehnliches gilt von Verweigerungen; „die Meinung, als sei es die beste Uebung im Gehorsam, nach Belieben nur recht viel abzuschlagen, ist ebenso ungerecht als zweckwidrig, wie sie auch Kant (Päd. S. 58) als etwas grausames und schädliches bezeichnet. Das wäre nicht mehr Zucht der Liebe." Eine weitere Forderung an Gebote und Verbote ist: sie seien deutlich, in einfache, verständliche Worte gefaßt, damit das Kind weiß, was

der Erzieher will; wenn es seine Meinung erst errathen soll, so fühlt es sich vielleicht durch den Zweifel unglücklich, falls es sich nicht um so leichter über die Pflicht des Gehorsams hinwegsetzt; vollends sarkastisch das Gegentheil von dem befehlen, was man haben will, ist Tyrannenart und auch als bloße Redefigur verwerflich. Die biblische Ausdrucksweise (indem man z. B. unverträglichen Kindern zuruft: Siehe, wie fein und lieblich ist es ꝛc.) kann manchmal das Herz des Kindes treffen, indem die göttliche Auctorität die des Vaters verstärkt, und ihm zeigen, wie die Sprüche, die es selbst gelernt hat und als wahr erkennt, jetzt eben in seinem eigenen Thun Anwendung finden müßen; „nur möge sich ein christlicher Erzieher nicht dem frommen Wahne hingeben, als wäre der Bibelspruch in solchem Fall ein Zauberspruch, der durch eine geheime magische Gewalt den Widerstand bräche. Die Erfahrung giebt hiefür nicht den erforderlichen Beweis." An geschriebene Gesetze aber in der Familie zu denken, „wo der Erzieher selbst als dictator perpetuus stets anwesend oder in der Nähe ist," wäre lächerlich (über Schulgesetze vgl. den bes. Art.). Endlich seien die Gebote und Verbote kurz, es werde weder ein Befehl mit vielen Worten gegeben („Je jünger das Kind, desto mehr ist Einsilbigkeit nothwendig; ja sie ist nicht einmal nöthig; schüttle den Kopf und damit gut. Höchstens saget: Pst!"), noch viele Befehle auf einmal, damit sie nicht ihren Eindruck gegenseitig schwächen; auch „ein Wolkenbruch von Lehren" ist nicht befruchtend. „Wenn im allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden, als die der Mutter, so liegt mindestens Ein Grund dafür auch in dem Umstande, daß jener mit knappem, kurzem Worte, diese dagegen manchmal mit weitschweifiger Rede gebietet. Das breit ausgedrückte Ge- und Verbot läßt dem Kinde Zeit, sich nach einer Ausflucht, wo es entkommen, oder nach einem Schlupfwinkel, wo es sich verstecken kann, umzusehen; der kurze Befehl schneidet beides nach Möglichkeit ab; auch ist er für Kraft und Entschiedenheit der angemessene Ausdruck." Jean Paul sagt in der Levana §. 61 hierüber: „Das Kindesohr unterscheidet sehr den starken Ton vom zürnenden; die Mutter fällt leicht in diesen, wenn sie jenen dem Vater nachahmen will. Seine Gebote werden aus drei Gründen besser erfüllt; als ihre: 1. seine stärkere und doch weiter vom Zorn entlegene Stimme; 2. daß der Mann wie der Krieger immer nur Ein und folglich dasselbe Schlag- und Wurzelwort und Kaiser-Nein sagt, indes Weiber schwerlich ohne Semikolon und Kolon und nöthigste Frag- und Ausrufzeichen zum Kinde sagen: laß! 3. daß der Mann das Neinwort seltener zurücknimmt." Was du aber befohlen hast, über dessen Befolgung halte, damit das Kind in deinem Willen „eine höhere Nothwendigkeit schaue, als die blinde." Man darf sich nicht durch Bitten und Vorstellungen zur Zurücknahme bestimmen lassen. Das Gebot sei unverbrüchlich.

Daß die gegebenen Anordnungen so häufig nicht befolgt werden, hat seinen Grund vielfach darin, daß man nicht auf die Befolgung hält. Wie oft ruft mancher Lehrer in die Classe hinein: Seid ruhig! Seht mich an! Plaudert nicht! und Unruhe und Unaufmerksamkeit dauern nach wie vor fort. Was nützt es, daß man fordert: „Schreibt recht schön!" „Leset recht deutlich!" wenn man nicht jeden Buchstaben sofort richtig schreiben und so lange üben läßt, bis die gewünschte Form gelernt ist; wenn man nicht auch bei jedem Worte, was gelesen und nicht lautrichtig gesprochen wird, jeden Laut deutlich aussprechen läßt und nicht eher weitergeht, bis der Forderung genügt ist. Muß nicht die natürliche Folge davon, daß der Lehrer Rechenaufgaben, Aufsätze, zum Ab- und Aufschreiben aufgegebene Abschnitte nicht sorgfältig durchsieht, die sein, daß die Schüler derartigen Arbeiten sich möglichst entziehen und sie entweder gar nicht oder nur flüchtig machen? Werden die Kinder, wenn man das zum Lernen Aufgegebene nicht regelmäßig und genau überhört, nicht dazu verleitet, nachläßig und stümperhaft zu lernen?

Befiehlt man einem Kinde eine Arbeit noch einmal zu machen, so hat man auch die Pflicht, sie zu controliren. Muß ein Schüler nachsitzen, so hat der Lehrer (oder sein Beauftragter) bei ihm zu bleiben und ihn zu überwachen. Gebietet er den Kindern, auf dem Spielhofe oder Heimwege sich anständig zu betragen, so darf er die Mühe nicht

sparen, sich zu überzeugen, ob es auch geschieht. Das Kläglichste, was ein Lehrer thun kann, ist, daß er sich in Klagen über Ungehorsam, Unaufmerksamkeit, Trägheit der Schüler ergeht und so seine Ohnmacht, der durch seine Schuld eingerissenen Zuchtlosigkeit zu begegnen, offen documentirt. Ebenso unwürdig ist es, wenn man zu lamentabeln Vorstellungen an die Classe seine Zuflucht nimmt und das allgemeine Ehrgefühl oder Mitleid der Schüler in Anspruch nimmt.

Die Frage, wie man durch Strafen nöthigenfalls seinen Anordnungen Folge zu geben hat, ist in dem Art. Strafen zu beantworten. Schraders Erziehungs- und Unterrichtslehre. §. 47. Bormanns Schulkunde S. 178 ff.) **Bock.**

Beförderungsordnung, s. Anstellung.

Beförderungsprüfung, s. Lehrerprüfung.

Begehren, s. Wille.

Begierden, s. Neigungen und Triebe.

Behalten, s. Gedächtnis.

Behören, s. Abhören.

Beichte. In soweit hievon im Zusammenhange mit der Confirmation und Abendmahlsfeier die Rede sein muß, verweisen wir auf diese Artikel; eine besondere Beleuchtung vom pädagogischen Standpunct aus erheischt die Beichte bloß insofern, als sie in der Geschichte der Erziehung, näher in der mittelalterlichen und katholischen, ihre eigene Stelle einnimmt. Der Gedanke, der ihr überhaupt zu Grunde liegt, daß nämlich der Mensch seine Sünde selber bekennen, und zwar vor Menschen bekennen muß, wenn sie ihm soll vergeben werden, wenn er von ihr sowohl nach ihrer Schuld als nach ihrer Gewalt über seinen Willen frei werden soll, — findet natürlich auch auf das Kind seine Anwendung; was es gefehlt hat, muß es bekennen, damit nicht nur sein Verhältnis zu der Gemeinschaft, welcher es angehört, hergestellt, sondern auch sein Gewissen entlastet werde. Allein dieses Allgemeine und Unbestreitbare hat ein specifisch katholisches Gepräge dadurch gewonnen, daß es erstens nicht der Erzieher als solcher ist, dem das Kind beichten muß, sondern die Kirche, der Priester; bekanntlich können auch fremde Geistliche aushülfsweise oder als Missionäre Beichte hören, ein persönlich näheres Verhältnis des Beichtigers zum Beichtenden ist für den einzelnen Beichtact nicht nöthig, während wir pädagogisch gerade darauf Gewicht legen müßen, daß dem Erzieher das Geständnis abgelegt wird; — und zweitens dadurch, daß solches Bekennen nicht dann nur gefordert wird, wenn irgend ein Vergehen unmittelbar vorhergegangen ist, auf welches sich jenes zu beziehen hätte, sondern daß es zu einem regelmäßigen Act kirchlicher Ascese und Disciplin gemacht wird, der somit immer eine Reihe von Selbstanklagen, und, wofern diese irgend einen Werth haben sollen, das Resultat eines tieferen Gesammteinblickes ins eigene Herz zum Inhalt haben muß. In dieser Beziehung unterscheiden wir, und zwar einfach aus pädagogischem Grunde, das Kind viel schärfer von dem Manne. Dem reifen Menschen ist solch eine regelmäßig wiederkehrende Rechenschaft, die er auf Grund seines Gewissens in einem Gesammtüberblick ablegt, wenigstens möglich, wiewohl die Nöthigung, in bestimmten Terminen und Formen es auch vor irgend einem dazu amtlich bestellten Menschen zu thun, ebenso zu einer Verletzung der persönlichen, evangelischen Freiheit, wie zu einer Quelle vieler Unwahrheit bei einer Masse von Individuen werden kann. Vollends aber fehlen im Kindesalter die wesentlichsten Prämissen; nicht einmal das Gedächtnis wird das erforderliche Material zur Verfügung stellen, geschweige, daß eine Gesammterkenntnis des eigenen Seelenzustandes schon erwartet werden könnte. Die Bestimmungen in der katholischen Kirche lauten zwar dahin, daß das Kind, sobald es zu seinen Unterscheidungsjahren gekommen sei, auch zur Beichte kommen soll; allein indem dies so erklärt wird, postquam bonum malumve rite discernere sciunt, ist ein sehr früher Termin möglich, wie denn auch die Zurücklegung des siebenten Lebensjahres (s. z. B. Seitz, Verwaltung der Sacramente, S. 64) als solcher Zeitpunct angenommen wird. (Die Beichte ist hienach völlig unabhängig von der ersten Communion, wie beide

wieder unabhängig sind von der oft viel später erst erfolgenden, vom Bischof vorzunehmenden Firmung). Auch Dursch, Pädagogik ꝛc. auf dem Standpuncte des katholischen Glaubens, Tübingen 1851, S. 527 redet von der Beichte an dem Orte, wo er die Behandlung der Kinder vom 6. bis 8. Lebensjahre bespricht. Für einzelne Individuen auch in einem noch unreifen Alter kann es immerhin erwünscht, ja ersprießlich sein, wenn sie z. B. wissen, daß sie alle Monate zu beichten haben, und sich, um Stoff dafür zu sammeln, desto sorgfältiger selbst beobachten; ja, wir können uns Kinder von tieferem Gefühle denken, die darin bereits einen Trost, ein geistliches Bad erkennen, aus dem sie frischer wieder hervorgehen, während sie ohne die kirchliche Institution weder zu fleißigem und freiwilligem Bekennen noch zur Selbstbeobachtung kommen würden. Das ist jene relative Wahrheit, die wir vielen Einrichtungen der katholischen Kirche unweigerlich zugestehen müßen. Aber was für einzelne eine Wohlthat sein kann, das ist, in seiner Versteinerung zu gesetzlichen Formen, für viele ein Gewissensdruck, für noch mehrere eine Versuchung zur Unwahrheit, zur Lüge. Gerade dies ist in Bezug auf die Kinderbeichte mannigfach bezeugt. Aus der vorreformatorischen Zeit vergleiche man, was Geffcken in seinem Werke: „Der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts" (Leipzig 1855, I.) S. 25 f. beibringt; dort sehen wir, wie schon damals gedankenlos alle möglichen und unmöglichen Sünden gebeichtet wurden. Dem Unterzeichneten ist von einer eifrigen Katholikin, die in einer französischen Pension erzogen worden war, arglos erzählt worden: man habe müßen alle Monate beichten, allein man hätte in diesem Institut gar nie Zeit gehabt, irgend etwas Böses zu thun, habe also auch nichts zu beichten gewußt und sich deshalb mit dem Hersagen eines Sündenbekenntnisses aus Büchern geholfen. Beides, jene Oberflächlichkeit, die da meint, man habe nicht Zeit gehabt zum Sündigen, und dieses unwahre Hersagen fremder Beichtformeln ist charakteristisch. Dazu kam — wovon ebenfalls Geffcken a. a. O. Proben giebt, — daß das Ausforschen, — zu welchem sich der Priester um so mehr veranlaßt sah, je weniger so ein Kind selber zu beichten wußte — im Munde unwürdiger Geistlichen förmlich zu einer Schule der Laster wurde, dadurch die Unschuldigen erst lernten, was Sünde ist. Ein Eisenacher Prediger behauptet, (1523 s. Geffcken a. a. O.): „in ihren verfluchten Beichtwinkeln widerfährt der christlichen Keuschheit und Reinigkeit mehr Nachtheil, denn in keinem Hurenhause der Welt; was das arm unschuldige Kind in seinem Fleisch noch nicht empfunden hat, das wird ihm da eingebildet." Welche Anklagen in dieser Beziehung gegen das Beichtwesen bei den Jesuiten erhoben worden sind, ist bekannt.

Wenn wir oben auch dagegen eine Bemerkung machten, daß jene Kinderbeichte nicht, wie ein wirksames Bekenntnis dies erheischt, dem Erzieher, sondern möglicherweise auch einem Fremden geleistet werde, so stellt sich dies nach der Auffassung, die wir bei Hirscher finden (in dessen Katechetik, II. Buch 3. Hauptst.), insofern anders, als er will, daß die Schulkinder sämmtlich bei ihrem Katecheten beichten; während Dursch (a. a. O.) nur fordert, daß der Katechet die Kinder zur rechten Beichte vorbereite. Allein auch bei Hirscher ist gerade aus dem, was er wünscht, ersichtlich, wie die Sache in praxi steht; er sagt nämlich: der Katechet müße die Zöglinge überzeugen, „wie gar nicht gleichgültig es sei, wem man sein Bekenntnis ablege; schon ihr Herz ziehe sie von selbst zu einem Manne hin, den sie verehren, und es seien sehr unlautere Beweggründe, aus welchen viele sich unbekannte oder solche Beichtväter suchen, mit denen sie außerdem keine wichtige Angelegenheit des Lebens verhandeln möchten." Daß es auf die Person des Beichtigers gar nicht mehr ankomme, ist ein Satz, der aus der sacramentalen Auffassung des Beichtacts folgerichtig sich ergiebt; wir sehen auch hier, wie wenig sich gesunde, pädagogische Ideen mit jener Ueberspannung des kirchlichen Objectivismus vertragen, die freilich auch protestantischerseits immer wieder von Zeit zu Zeit sich auf eine Weile geltend macht.

Von weiterer historischer Bedeutung ist die Kinderbeichte deshalb, weil sie im spätern Mittelalter den fehlenden katechetischen Unterricht von Seiten der Kirche einigermaßen ergänzte, wie selbst noch in der evangelischen Kirche, bevor die kirchliche Katechese

sich vollständig entwickelt hatte, das Beichtverhör mit jungen Leuten einen ähnlichen Dienst leistete. Der Beichtiger hatte nicht etwa nur nach begangenen Sünden zu fragen, sondern auch ob das Kind das Symbolum, das Vater Unser, das Ave Maria, die zehn Gebote, die sieben Todsünden ꝛc. aufsagen könne; theils die hieran sich knüpfende Belehrung, die doch bei jedem tüchtigeren Geistlichen in solchem Fall als etwas natürliches vorausgesetzt werden muß, theils die Auflegung von Bußen — beides repräsentirt eine Art von kirchlicher Erziehung, deren Wichtigkeit Männer, wie Joh. Gerson sehr hoch anschlugen. Aber eben so gewiß ist, daß, wo eine lebendige katechetische Thätigkeit im Gang ist und ihr gegenüber die Familie ihre volle erziehende Kraft ausübt, die Kinderbeichte, der nur als Surrogat von beidem eine relative Zweckmäßigkeit zukommt, überflüßig wird. **Palmer.**

Beihülfe. Die Hülfsbedürftigkeit des Kindes und die Schwäche seiner Kraft, seines Willens und seiner Einsicht auf der einen, die christliche Liebe, welche zu den Schwachen sich herabläßt und sie trägt, die Irrenden aufsucht und zurechtführt, auf der andern Seite bilden die Momente, welche in der Erziehung und noch mehr im Unterricht zur Beihülfe von Seiten des Erziehers und Lehrers führen. Das Kind ist ja noch nicht selbständig, sondern soll es erst werden; es heraufzuziehen, seine Kräfte zu entwickeln und zu leiten, ist eben die Aufgabe der Erziehung. Darum hilft die Mutter dem Kinde bei jeglichem Anfang des Gebrauchs seiner Kraft, zu allem, was es lernt und thut, beim Gehen, Essen, Anziehen, Spielen; aber wenn sie nicht nur eine liebende, sondern auch eine verständige Mutter ist, so läßt sie dabei dem eignen Thun des Kindes möglichst freien Spielraum, so daß die Hülfe, sobald es angeht, zurücktritt und das Kind selbst seine Kraft fühlen und gebrauchen lernt; wenn das Gehen gelernt ist, fällt das Gängeln weg. Dieses Thun der Mutter ist ein Vorbild für jede spätere Beihülfe: die Liebe muß das Princip, der Verstand der Regulator sein. So hilft denn der Erzieher selbst dem noch ungeschickten und unerfahrenen Zögling seine Gebote und Anweisungen vollziehen, zeigt ihm, wie er zu arbeiten, seine Kraft anzuwenden, das Material, die Werkzeuge anzufassen und zu handhaben, die Schwierigkeiten zu überwinden hat, läßt ihn aber möglichst bald die Lust des Selberthuns schmecken, damit er hieran den kräftigsten Sporn zur eignen Anstrengung und in der Freude des Gelingens den schönsten Lohn und die wirksamste Aufforderung zu weiterem Bemühen erhalte. In der Erziehung im engern Sinn fällt die Beihülfe meist mit dem Beispiel zusammen, weshalb auf letzteren Art. zu verweisen ist. Beim Unterricht ist ebenfalls das Beispiel schon auch eine mächtige Beihülfe; wir erinnern nur an die Steigerung des Eifers und der Lernfreudigkeit bei den Schülern, wenn der Lehrer eine Aufgabe in der Schule zugleich mit ihnen lernt. Wichtiger aber und umfassender ist die Hülfsleistung, welche der Lehrer durch die ganze Behandlung des Unterrichts allen Schülern zu ertheilen hat. Es ist dabei von dem Gesichtspuncte auszugehen, daß nicht der Schüler die nächsten objectiven Schwierigkeiten des Stoffes zu überwinden hat, sondern der Lehrer. Seine Sache ist es, den Unterricht nicht bloß im ganzen und großen stufenmäßig zu ordnen, sondern Schritt für Schritt die Lernenden so zu führen, daß ihnen nichts zugemuthet wird, was sie nicht durch das Vorausgegangene und durch die sorgfältig berechneten Fingerzeige des Lehrers vollkommen zu fassen und richtig zu machen befähigt sind. Hierin beruht die eigentliche Lehrkunst. Was die Uebersetzungen aus fremden Sprachen anlangt, so soll der Lehrer nicht unterlassen, anfangs die Präparationen mit den Schülern in der Classe anzustellen und sie hiebei über seltenere Formen, verwickelte Constructionen, Wortableitungen u. dgl. zu unterrichten. Hiedurch erspart man nicht nur den Schülern, sondern auch sich selbst viele unnöthige Arbeit und vielen unverdienten Tadel. Man hat dabei Geduld nöthig; die zurückbleibenden und schwerer begreifenden Schüler sind nicht zu schelten, sondern liebevoll zu unterstützen und durch Eingehen auf die Misverständnisse zu fördern. Bei alledem wird aber eine besondere Beihülfe für einzelne Schüler nicht entbehrlich. Beim Anfang des eigentlichen mathematischen Unterrichts, der Geometrie und Algebra werden immer einige Schüler in

einer Abtheilung sein, die in der Neuheit des Gegenstandes, in der eigenthümlichen Weise der Betrachtung, der Beweisführung, der Bezeichnung unüberwindliche Schwierigkeiten finden; der öffentliche Unterricht des Lehrers beseitigt sie nicht immer, weil sie manchmal ganz anderswo liegen, als man glaubt. In diesem Falle ist die specielle Beihülfe außerhalb der Lection besonders nothwendig. Zuerst muß der Lehrer herausbringen, wo denn eigentlich der Stein des Anstoßes liegt, und das ist nicht immer so leicht, weil der Schüler häufig es selbst nicht weiß; dann aber durch eingehende, dem besondern Fall angemessene Erläuterungen, durch Darstellung des Gegenstandes von verschiedenen Seiten, durch geeignete Versinnlichungen das Hindernis zu beseitigen suchen. Mancher Schüler mag durch solche Beihülfe schon für den mathematischen Unterricht gewonnen worden sein, während er andern, weil man es an der rechten und zeitigen Beihülfe hat fehlen lassen, jahrelang eine nutzlose Pein blieb. In ähnlicher Weise sollen den Schülern schwierigere Leistungen auch anderer Art, z. B. die Aufsätze, nicht nur durch Belehrung und Anweisung, sondern, wo sie es bedürfen, durch wirkliche Hülfe erleichtert werden, bis die Kraft erstarkt und zu selbständiger Lösung der Aufgabe befähigt ist. Indem so der Lehrer dem einzelnen Schüler nahe tritt, zieht er diesen näher an sich; das persönliche Interesse, die Liebe, die er ihm dadurch kund giebt, ist geeignet, des Schülers Interesse zu wecken, sein Herz zu gewinnen; der dadurch ermöglichte Erfolg seiner Bemühung ermuthigt und stärkt diesen zu weiterem Vorwärtsstreben. Wenn es nicht Lehrer gäbe, denen es an richtigem Verständnis der Natur des Kindes, an Bekanntschaft mit seiner Schwäche und Bedürftigkeit, oder gar an der nöthigen Demuth, Liebe und Geduld, um zu solchem Dienste sich herabzulassen, mehr oder weniger fehlte es wäre den armen Schülern manche trübe Stunde, manche Noth und Verzagtheit, manche Strafe, den Lehrern mancher Verdruß erspart. — Die im Bisherigen besprochene Pflicht liegt den Lehrern insbesondere auch in Betreff der häuslichen Arbeiten ob; sie sollen dieselben nicht bloß so vorbereiten, daß sie der Schülerabtheilung lösbar sind (vgl. den Art. Aufgaben), sondern sie sollen sich der Schwachen noch besonders annehmen und kein Bedenken tragen, bis sie eingeleitet sind, ihnen außerhalb der Unterrichtsstunden dabei Hülfe zu leisten. Es ist ein gutes Zeichen für eine Schule, wenn sie anderweitige Beihülfe bei den häuslichen Arbeiten entbehrlich macht; Beihülfe durch Privatlehrer ist gewöhnlich vom Uebel. Sie greifen gar gerne zu weit ein, verwirren den Schüler durch Verschiedenheit der Methode und vereiteln einen Hauptzweck der Aufgaben, die Selbstthätigkeit des Schülers zu üben, indem sie, statt ihn arbeiten zu lehren, die Arbeit ihm ganz abnehmen. Ueber die Beihülfe durch Mitschüler siehe den Art. Helfer. (Vgl. Baur, Erziehungsl. §. 58, Curtman, Lehrb. d. Erz. I, §. 42 II, §. 10 und Schrader, Erz. u. Unterricht. §. 51.) **Bock.**

Beispiel. Das Beispiel ist unter den erziehenden Mächten eine der bedeutendsten, gleichwie auch der Nachahmungstrieb, worin seine Wirksamkeit beruhet, einer der stärksten Triebe ist, welche der Schöpfer in die menschliche Natur gelegt hat. Tritt uns schon im leiblichen Organismus jener wunderbare Zusammenhang und Zusammenklang entgegen, demzufolge kein Glied leidet oder in seiner Lebensthätigkeit erhöht werden kann, ohne alle übrigen Glieder in Mitleidenschaft zu ziehen oder zu kräftigen: so ist die Macht der Sympathie und Anregung, die durch alle Glieder sich fortpflanzt, noch viel größer im sittlichen Organismus der menschlichen Gesellschaft, wo das Beispiel mit einer fast magischen Gewalt zur Nachahmung fortreißt, wo es noch fortfährt, seine erziehliche Wirksamkeit zu entfalten, auch wenn die Erziehung im gewöhnlichen Sinne längst abgeschlossen ist, und wo es schon früh, die Schranken der Familie und Schule durchbrechend, Eltern und Lehrern zum Bewußtsein bringt, daß jeder Mensch an der Erziehung des Kindes mitarbeitet, mit welchem dieses in nähere Berührung kommt. Die Macht des Beispiels ist um so sicherer und unwiderstehlicher, als sie sanft und unmerklich ist; denn das Beispiel spricht nicht ein strenges: „du sollst", sondern ein freundliches „du kannst es auch!" und indem es gleicherweise das Selbstgefühl wie das Bewußtsein der Gemeinschaft erweckt, ist ein anderer mächtiger Trieb, der Ehrtrieb

stets bereit, mit dem Nachahmungstriebe sich zu verbünden und den Wetteifer rege zu erhalten. Was wäre die Lehre und Unterweisung ohne das Beispiel? Das „Wort" schwebt nur zu oft als ein bloßes Abstractum in der Luft, weil der Schüler die concrete Grundlage nicht warnimmt, auf der es erwachsen ist: es wird ihm schwer, das Allgemeine ohne das Individuelle zu erfassen. Da kommt nun das Beispiel zu Hülfe und offenbart — auch in sittlicher Beziehung — im einzelnen Falle die allgemeine Regel, erklärt das Wort durch die That. Indem es die sittlichen Ideen verkörpert, bringt es zum Ethischen das Aesthetische; der handelnde Mensch wird gleichsam in Scene gesetzt, es wird ein Schauspiel aufgeführt, das als „Spiel" unsere sinnlichen und geistigen Kräfte in eine harmonische Bewegung versetzt, aber wiederum vor dem bloßen Spiele den Ernst und die Kraft des wirklichen Lebens voraus hat. Das Beispiel ist eine Lebenskraft, die sich fortpflanzt und mittheilt und neue Lebenskräfte hervorruft. Das Evangelium, die reinste und beste Lehre, wäre doch nur eine Lehre geblieben, wenn sie nicht gegründet worden wäre auf das Thun des Erlösers. Nur darum, weil er das Beispiel gegeben hat, konnte der Heiland sprechen: Folget mir nach! — er hatte mit dem Beispiele seinen Jüngern die sittliche Lebenskraft mitgetheilt, die für alle Zeiten fortwirken sollte und aus der sittlichen Welt so wenig wieder entschwinden konnte, als irgend eine Kraft in der physischen Welt verloren gehen kann. (Von d. sittl. Bildung d. Jugend. Päd. Skizzen v. A. W. Grube. Von der Macht des Beispiels, S. 144.) „Worte sind Zwerge, Beispiele sind Riesen."

Daraus folgt, daß in der Erziehung die Hauptsache gewonnen ist, wenn es gelingt, den Zögling frühzeitig und unausgesetzt mit guten Beispielen zu umgeben, und die Wirksamkeit derselben so zu stärken, daß die bösen Beispiele, welche nie ganz zu entfernen sind, ihre Macht verlieren. Je continuirlicher sich das Beispiel wiederholt, je mehr es mit dem alltäglichen Leben verschmilzt, um so sicherer dringt es auf die Seele ein und giebt ihr ein bestimmtes Gepräge. Was ist die Sitte anders als stereotypes Beispiel? Was Luft und Klima für den physischen, ist dieses beständige Beispiel für den moralischen Menschen. Darum ist auch in dieser Beziehung die Familie der bei weitem wichtigste Lebenskreis. Gehen die Eltern ihren Kindern in Ordnung, Fleiß und Pünctlichkeit mit gutem Beispiel voran, so werden letztere in der Regel auch ordentliche und fleißige Menschen werden; herrscht im häuslichen Leben Unordnung und Unsauberkeit, so mag Schule und Predigt noch so sehr die entgegengesetzten Tugenden einschärfen, es wird in der Regel vergeblich sein. Ist die häusliche Erziehung, wie sie sein soll, dann werden die Eltern auch darüber wachen, daß die Dienstboten nicht den Kindern ein schlechtes Beispiel geben, daß im Kreise der Gespielen und Schulkameraden keine Ansteckung durch böses Beispiel sich einniste, daß der moralische Schmutz, den sie hier und da mit nach Hause bringen, ebenso schnell entfernt werde wie der des äußeren Menschen. Wo dieses treue, umsichtige Achthaben des guten Hirten (vgl. Palmer, evangelische Pädagogik, 2. Aufl. S. 175) nicht fehlt, da wird auch das Sprüchwort nicht zur Geltung kommen: „Böse Beispiele verderben gute Sitten!" Es wäre übrigens ganz unpädagogisch, wenn die Eltern, aus Furcht vor schlechtem Beispiel, ihre Kinder auf das Familienleben allzuängstlich beschränken wollten. Das Kind soll frühzeitig lernen, sich an den Altersgenossen fremder Familien, die mit anderem Typus angethan gewißermaßen einen Gegensatz hervorrufen und (da sie im Alter sich nahe stehen) doch an Kräften sich gleichen, sich zu reiben. Und wenn dieses Sichmessen gleichstehender Kräfte im Kreise der Gespielen mehr unter der Form des Spiels sich verwirklicht, so geschieht dasselbe ernster und bedeutender im Kreise des Schullebens, wo sich eine geistige Arena für die Kampfgenossen eröffnet, und jeder einzelne, sei es abschreckend, sei es ermuthigend, mit seinem Beispiel auf die ganze Gemeinschaft einwirkt. Der Privatunterricht und die ohne die Schulgemeinschaft sich vollendende häusliche Erziehung entbehren ein sehr wichtiges Stück der Erziehung durchs Beispiel. Freilich muß aber auch, wenn das Beispiel in der Schule seine volle segensreiche Wirksamkeit entfalten soll, vor allem der Lehrer selber mit gutem Beispiel voranleuchten; der Act des Lehrens

muß eine Offenbarung der würdigen Gesammtpersönlichkeit des Lehrers sein, so daß die Schüler in jedem Momente fühlen und erkennen, daß er für das, was er lehrt, auch jeder Zeit sein ganzes sittliches Streben einsetzt. Diese Consequenz ist das — wie Th. Waitz (Allg. Pädag. §. 14) es treffend nennt — „in Handlung gesetzte Bild der Wahrhaftigkeit, Treue der Handlung gegen das Wort und gegen die ihr vorausgegangenen Handlungen." Schiller hat in den ästhetischen Briefen in sehr energischer Weise darauf hingewiesen, wie verächtlich ein Charakter sei, der streng gegen andere und weich gegen sich selber sei, und G. Baur bemerkt dazu in seiner Erziehungslehre: „Wer verlangt, daß seine Zöglinge nicht ihrer egoistischen Neigung, sondern höheren Gesetzen pünctlich folgen muß selbst zeigen, daß er seine Bequemlichkeit und sein sinnliches Wohlsein vergessend gewissenhaft seinem Berufe sich weiht, liebend seinen Zöglingen sich hingiebt und immer mehr so zu werden trachtet, wie er ihr Wohl am besten fördern kann. Der Gehorsam des Zöglings gegen einen solchen Erzieher ist nicht bloß das Unterordnen einer schwächeren Persönlichkeit unter eine stärkere, sondern ein Unterordnen unter göttliche Gesetze, welche im Willen des gewissenhaften Erziehers repäsentirt erscheinen. — Da übrigens absolute Freiheit von Mängeln bei dem Erzieher ebenso wenig als bei andern Menschen möglich ist, so ergiebt sich für ihn einerseits die Vorschrift, diese Fehler nicht zur Schau zu tragen, andrerseits aber auch das Verbergen der Mängel nicht auf Unkosten der Wahrheit durchsetzen zu wollen: die Entdeckung einer Unwahrheit würde seinem Ansehen weit mehr schaden, als die Warnehmung eines kleinen Fehlers." (Grundzüge der Erziehungslehre.)

Mit dem bloßen Moralisiren ist der Jugend wenig gedient; sie macht sich darüber lustig oder schläft dabei ein und verlangt mit Recht nach Realität und Leben. Darum sind für den Religionsunterricht die biblischen Geschichten so unschätzbar, und die biographischen Mittheilungen, welche der Geschichtsunterricht giebt, so wichtig für Weckung und Schärfung des moralischen Sinnes. Die Lebensbeschreibungen guter und tüchtiger Menschen der Vergangenheit ergänzen zum guten Theil den Mangel guter Beispiele, woran die Gegenwart etwa leidet. Für die lebhafte Phantasie der Jugend wird auch die Vergangenheit zur Gegenwart. Doch bleibt es immer wünschenswerth, daß Lehrer und Erzieher Sorge tragen, aus der Gegenwart, aus dem Leben der Staatsmänner, Kriegshelden, christlicher Sendboten ꝛc. erweckliche Züge mitzutheilen.

Zur Abschreckung mögen auch hier und da Beispiele des Schlechten und Verwerflichen herangezogen werden; man sehe sich aber vor, daß der ästhetische Nimbus, der auch mancher Uebelthat eigen ist, daß die Kühnheit, Berechnung und Willenskraft, die so manchem Verbrecher etwas glänzendes verleihen, das sittliche Urtheil nicht bestechen. Gehen die bösen Beispiele von Personen aus, denen das Kind nahe steht oder verpflichtet ist, die sogar in Ansehen, Amt und Würden stehen, dann ist die Gefahr der Ansteckung groß, nicht minder die Schwierigkeit, durch scharfe Kritik die Pietät nicht zu verletzen. Durch Beispiele aus der Vergangenheit möge in solchen Fällen der klare Blick des Zöglings für die Gegenwart geschärft werden; übrigens kommt es auch wohl vor, daß sittlichkräftige Naturen durch das böse Beispiel selbst der nächsten Angehörigen nicht verdorben werden. Büsching (vgl. Euseb. Schmidt, Schule der Erziehung, S. 128) bemerkt in seiner Lebensbeschreibung, daß er schon als Kind, ohne von jemand dazu ermahnt worden zu sein, beschlossen habe, sich lebenslang vor Branntwein, Schnupftabak und Rauchtabak ganz und gar zu hüten, Wein und Bier aber sehr mäßig zu genießen, weil sein Vater in allen diesen Dingen keine Mäßigkeit beobachtet und der Sohn die schlimmen Folgen davon frühzeitig wargenommen habe. Solche Fälle gehören indes mehr zur Ausnahme als zur Regel; die Jugend denkt, was die Erwachsenen sich erlauben, können sie auch wenigstens versuchen, und zwölfjährige Buben lassen sich vom Rauchen, wenn sie einmal darauf verfallen sind, nicht abschrecken, trotzdem, daß sie die üblen Wirkungen davon an sich und anderen empfindlich genug warnehmen. Die Spartaner bewiesen darin einen großen Takt, daß sie ihrer Jugend das Laster der Trunkenheit an den ohnehin verachteten Heloten zeigten und bei dieser Abschreckung durchs

Beispiel den Stolz auf die edlere Geburt mit ins Spiel zogen. Die Selbstbeherrschung war bei ihnen ein Vorrecht des Adels. Die auch von den Vornehmsten genossene „spartanische Suppe" war für die Jugend beredter als die beredteste Predigt über die Mäßigkeit. Auch bei den Persern wurden, wie Xenophon bemerkt, die Knaben besonders dadurch zur Mäßigkeit getrieben, daß sie sahen, wie die Alten den ganzen Tag über mäßig lebten.

Da das sittliche Leben überhaupt nur bei lebendigem Gemeinsinn, in und mit der Gemeinschaft blüht, so ist auch das Beispiel insbesondere nur dann eine wahrhafte Macht, wenn es sich in und mit dem Gemeinschaftsleben entfalten kann. Der deutsche Adel- und Bürgerstand, so lange er sein ständisches Leben rein bewahrte, übte auf seine Angehörigen einen bedeutenden auch pädagogischen Einfluß durch das Beispiel. Gegenwärtig, wo alles bunt durcheinander gemischt ist und das Leben nach neuen Gestaltungen ringt, zeigt uns kaum noch der Bauernstand jene Macht eines stetig fortwirkenden Beispiels. In England dagegen, wo gleicherweise die Familienerziehung wie das Gemeinde- und staatliche Leben den jungen Menschen in die Zucht eines bestimmt ausgeprägten, in der Sitte sich verkörpernden Beispiels nimmt, ist letzteres eine entschiedene Macht, und es bedarf darum, wie Dr. Wiese in seinen Briefen über englische Erziehung scharf hervorhebt, keiner besonderen Zumuthung an die Schule, daß diese den nationalen Sinn bei der Jugend wecken soll. Das Beispiel selber ist da der beste Lehrmeister.

Bei den Franzosen hat auch wohl in nationalen Dingen das Beispiel eine große, alles elektrisirende, das Ganze fortreißende Kraft, aber auf dem Gebiete des sittlichen Lebens, der moralischen Freiheit herrscht viel mehr als in Deutschland der abstracte Begriff, die äußerliche Form der Convenienz und Mode, und die Macht der als Beispiel vorangehenden sittlich kräftigen Einzelpersönlichkeit tritt bedeutend zurück. Engländer und Deutsche stehen in dieser Beziehung hoch über den romanischen Völkern, denn die Familie steht bei ihnen noch in Ehren und der individuelle Mensch hat noch seine Bedeutung. — Hoffen wir, daß, nachdem wir es wieder zu einer nationalen Einheit gebracht haben, welche die individuellen Unterschiede nicht nivellirt, nun auch unsere sittliche Kraft einen neuen Schwung erhalte und die Macht des Beispiels zu ihrem Rechte komme. **A. W. Grube.**

Bekehrung — ein ausschließlich der Offenbarungsreligion angehöriger Begriff, deren Charakter sich in demselben dadurch klar ausprägt, daß die Bekehrung als sittlicher Act zugleich ein religiöser, als religiöser Act zugleich ein sittlicher ist; der Uebertritt von einer andern Religion zur christlichen wird als wesentlich dasselbe gedacht, wie die Umwandlung des bösen oder doch sittlich gleichgültigen Willens in ein grundsätzliches und wirkungskräftiges Wollen des Guten. Im A. T. verbindet sich allerdings mit dem Begriff der Bekehrung noch nicht der eines Religionswechsels; Israel treibt keine Mission und hat erst in den Zeiten vor seinem Untergang angefangen Proselyten zu machen (vgl. Matth. 23, 15); selbst wo in der Weissagung die Heiden zu Israels Herrlichkeit beigezogen erscheinen (wie Jes. 60), sind sie doch eigentlich nur als Vasallen betrachtet; das Buch Jonas aber kann wegen seines ungeschichtlichen Charakters nicht für israelitische Missionsthätigkeit in Betracht kommen. Wo im A. T. zur Bekehrung aufgefordert wird, da sind es die Israeliten selbst, denen die Aufforderung gilt, vom bösen Thun zum Gehorsam gegen den Gott ihrer Väter zurückzukehren. Im N. T. ist dieses ethische Moment wohl beibehalten, aber da die sittliche Umkehr hier wesentlich ein Sich-Hinkehren zu Christus ist, weil sie erstens ohne Vergebung der Sünden nicht möglich, also durch den Glauben bedingt ist, und weil sie zweitens eine Umwandlung durch Christi Geist in Christi Sinn, eine Verklärung des Menschen in Christi Bild ist, so nimmt er in der That mit der Bekehrung eine neue Religion an, mag er nun vorher eine falsche oder halbwahre oder auch gar keine gehabt haben, vielleicht nur dem Namen nach Christ gewesen sein, d. h. das Christenthum wie einen alten Hausrath noch mit sich geschleppt haben ohne alle innere Beziehung zu demselben,

Die theologische Analyse der Bekehrung lassen wir hier bei Seite; es geht uns nur die christlich-pädagogische Bedeutung derselben an. Die Frage ist einfach diese, ob das Kind, weil es getauft ist (s. den Art. Taufe), damit jeder weiteren Forderung der Bekehrung enthoben sei oder nicht. Das Normale ist unstreitig dies, daß von der Taufe aus sich das geistliche Leben im Kinde stetig entwickle und erstarke bis zur christlichen Volljährigkeit, deren kirchliche Declaration und Fixirung in der Confirmation (s. d. Art.) gegeben ist. Die Erziehung muß es in der That als ihre nächste und schönste Aufgabe betrachten, das Kind in der Taufgnade zu erhalten. Gelingt das, so ist nun noch nöthig, daß in irgend einem Zeitpuncte sich der männlich gewordene Wille in sich selbst zusammenfaßt, sich in den Entschluß, in das Gelübde (s. d. Art.) concentrirt, lebenslänglich durch den heiligen Gotteswillen sich bestimmen zu lassen. Allein dieser geradlinige Gang wird in der Wirklichkeit vielfach alterirt. Nicht nur kommen auch im Leben des bestgearteten und bestgeleiteten Kindes Anstöße genug vor, die auch bei ihm jenen Act der Concentration zugleich zu einem Bußacte machen; sondern es kann sich, sei es positiv durch Jugendsünden, sei es negativ wenigstens durch ein gedankenloses Dahinleben ein sittlicher Zustand ausbilden, den wir nur als Gottentfremdung bezeichnen können. Dem gegenüber ist eine Bekehrung als wirkliche Umkehr, nicht bloß, wie der vulgäre Rationalismus die μετάνοια übersetzte, als „Ausbesserung der Sitten", sondern als gründliche, radicale Umwandlung der ganzen Gesinnung zu fordern und darauf durch die Mittel der Belehrung, Ermahnung, Zucht und Seelsorge hinzuwirken. Ein Termin dafür ist nicht zu setzen; man kann freilich mit Recht sagen: je früher, desto besser; aber wir kennen auch Beispiele sogenannter früher Erweckungen, revivals, mit Symptomen eines Sündenjammers und einer religiösen Inbrunst, die wir nicht anders, denn als etwas dem Kindesalter unnatürliches, also gemachtes, von außen importirtes anzusehen vermögen, das uns dadurch nicht eben in ein besseres Licht tritt, daß es z. B. in Instituten wie mit einer Art von ansteckender Gewalt zum Vorschein kommt. Solche Erscheinungen sind sehr momentaner Art und die Nachwirkung ist in der Regel nicht dauernd. Dergleichen Bekehrungen herbeizuführen, ist ein Hauptpunct in der Pädagogik des Methodismus, dessen Grundfehler darin liegt, daß er eine gewiße Form, eine bestimmte Methode der Bekehrung als das unerläßliche, aber auch untrügliche Zeichen der Bekehrung selbst ansieht; damit thut er der so unendlich mannigfach sich gestaltenden und entwickelnden Individualität Gewalt an und führt zur Unwahrheit. Gottes Gnade arbeitet an einem Menschenherzen nicht nach methodischer Schablone; ihr muß also auch die Erziehung freie Hand lassen. — Der deutsche Pietismus hat, wie in andern Stücken, so auch in diesem viel mehr evangelische Nüchternheit bewahrt; doch greift er hin und wieder darin fehl, daß er dem Kinde viel zu viel vom Sündenelend vorpredigt; dadurch wird, wenn es nämlich mit Erfolg geschieht, dieses Sündenelend vielen zu einer Phrase; das richtige pädagogische Verfahren geht vielmehr vom Concreten aus, es sucht im Kind ein Bewußtsein von den in ihm vorhandenen bösen Neigungen zu wecken, sucht ihm also seine specielle, persönliche Sünde zum Gegenstand der Reue, des Gerichtes über sich selbst zu machen und den Vorsatz zur Ueberwindung derselben zu wecken, dessen Ausführung die Erziehung zu unterstützen hat; wird so der Natur des Kindes gemäß am einzelnen die Kraft des Willens wach gerufen, geübt und gestärkt, dann erst sind die Prämissen gegeben, um seiner Zeit jene concrete Zusammenfassung und Fixirung desselben möglich zu machen, durch die der Wille sich principiell vom Bösen ab- und dem Guten zukehrt, d. h. die Bekehrung. **Palmer.**

Belehrung ist die auf einzelnes sich beschränkende und gewöhnlich durch eine besondere Veranlassung hervorgerufene Mittheilung des zu einem klaren Erkennen oder rechten Thun nöthigen Wissens, während der Unterricht in der Mittheilung eines Ganzen von Kenntnissen und Fertigkeiten besteht. Der Gegenstand der Belehrung kann entweder mehr theoretischer oder mehr praktischer Natur sein; im ersten Fall bezweckt dieselbe somit, dem Schüler klare Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe beizubringen, im anderen, ihm zu einem gewißen Thun, sei dies ein sittliches oder bloß technisches,

die nöthige Anleitung zu geben. So z. B. belehren wir einen Schüler über Gegenstände aus der Geschichte und Geographie, die ihm neu sind und von denen er noch keine Anschauung besitzt, über fremde Sitten, Staatsverfassungen, Gesetze und dgl., über das Verhältnis einer Handlung oder Handlungsweise zum Sittengesetz, über die natürlichen oder wahrscheinlichen Folgen derselben oder die Erfahrungen, welche andere in diesem Punct gemacht haben, wir suchen ihm die Einsicht in die verschiedenartigen Verhältnisse des Lebens und in seine Stellung zu ihnen beizubringen, ihm diejenigen Regeln der Klugheit und Weisheit einzuprägen, durch deren Befolgung ihm das traurige Schicksal, durch Erfahrung klug werden zu müßen, erspart werden kann*), belehren ihn überhaupt über alles, was zur Orientirung im praktischen Leben dient, über den Lauf der Welt, die Kräfte, die das Leben bewegen, die Folgen und Ziele des menschlichen Thuns, den Werth der Güter u. s. w. Wir belehren ihn endlich über rein äußerliche Dinge, z. B. über die Haltung der Feder beim Schreiben, über Körperhaltung und Mundstellung beim Singen, über die Handgriffe beim Turnen, bei der Handwerks- oder Feldarbeit, über den ökonomischen Nutzen oder Schaden bei dieser oder jener Verfahrungsweise u. s. w. Insofern die Belehrung eine praktische Tendenz hat, wirkt sie nicht direct und unmittelbar, sie will keine Gebote aufstellen, keine bestimmte Handlung in einem bestimmten Fall vorschreiben und zur Pflicht machen; sie will vielmehr durch Einsicht und Ueberzeugung wirken und bedient sich aller der Mittel, durch welche diese hervorgebracht werden kann, sie sucht die Wahrheit durch Gründe, durch Darlegung ihres genetischen Gangs und ihres organischen Zusammenhangs, durch Hervorhebung von Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck u. s. w. einleuchtend, durch Bilder, Gleichnisse und Analogieen anschaulich zu machen, sie führt vom Bekannten zum Unbekannten u. s. w. Während der Unterricht überhaupt sich an einen mehr durch das Lehrobject vorgezeichneten Gang hält und in der Wahl der Materien durch objective Normen gebunden ist, ist die Belehrung nach Form und Inhalt mehr von dem zu belehrenden Subject und seinen individuellen Bedürfnissen abhängig; sogar die Wünsche desselben berücksichtigt sie, ja Wünsche, Fragen, die vom Schüler ausgehen, sind ihr der erwünschteste Anlaß für ihre Aeußerungen. Sie steigt zum Ideenkreis, zur Ausdrucksweise des Schülers herab und hat überhaupt mehr den Charakter der Zufälligkeit als der Unterricht, auch insofern, als sie nicht wie dieser an die Schule und die Schulzeit gebunden ist; sie ist vielmehr ein Kind der Gelegenheit, welches überall und zu jeder Zeit, wo diese sich zeigt, am Platz ist, und darum auch nicht bloß wie der Unterricht Sache des Lehrers, sondern auch des Erziehers im weiteren Sinn. Ja man redet auch von einer Belehrung, die dem Menschen nicht absichtlich von einem anderen Menschen, sondern durch Sachen, Schicksale, zufällige Warnehmungen ꝛc. zutheil werde; wo also wohl ein Schüler, aber kein Lehrer in Person vorhanden ist; aber wer diese Redeweise nicht als bloße Metapher gebraucht, der erkennt auch in solcher Belehrung einen Lehrer als ihren Urheber, nämlich Gott, und wie in diesem Fall die Absicht nicht fehlt, so auch nicht das Mittel, das in dem Begriff der Belehrung liegt, nämlich das Wort, nur daß es dann ein inneres ist, zu dem wir uns aber ebenso lernbegierig oder taub verhalten können, wie aller menschlichen Belehrung gegenüber. Diese ist ebendarum, weil sie es liebt, sich durch zufällige Veranlassungen hervorrufen zu lassen, in der Regel wirkungsvoller, eindrücklicher, behältlicher, als der an einen bestimmten, unverrückbaren Gang gebundene systematische Unterricht. Was endlich die Form des Vortrags betrifft, so liegt es in der Natur der Sache, daß die Belehrung sich weder der examinatorisch abfragenden, noch der katechetisch entwickelnden Lehrart bedienen kann, sondern vorzugsweise den akroamatischen Vortrag, die

*) Der Engländer Ascham, Erzieher der Königin Elisabeth, sagte: „Erfahrung macht mehr unglücklich als weise; wer durch Erfahrung weise werden will, wagt viel und kauft seine Weisheit theuer; die wenigsten werden auf dem Wege der bloßen Erfahrung glücklich oder weise, zwanzig gegen einen gehen bei dem Wagstück zu Grunde.“ (Progr. d. Gothaer Realgymnas. 1857.)

Form der Erzählung, Beschreibung, Schilderung, überhaupt die Form des zusammenhängenden Vortrags wählen muß, außer wo sie die Schüler etwa Schlüsse vom Bekannten aufs Unbekannte ziehen lassen kann.

Die Belehrung, beziehe sie sich nun auf die Gegenstände des Unterrichts, oder des praktischen Lebens, ist von großem Werth für die Erziehung. Indem sie das Dunkle aufzuhellen, das Unklare deutlich und durchsichtig zu machen, und die Objecte in den unmittelbaren Gesichtskreis des Schülers zu bringen bestrebt ist, weckt sie in seinem Geist das Interesse für dieselben, erleichtert ihm den Assimilationsproceß und verhilft ihm zu demjenigen Grad von Einsicht und Verständnis, welcher seinem Alter und seinem geistigen Standpunct gemäß ist. Dadurch aber verschafft sie ihm ein Gefühl geistiger Befriedigung, durch welches seiner Lernlust kräftig unter die Arme gegriffen und seinem ganzen geistigen Wesen eine freudige Regsamkeit und was vom höchsten Werth ist, Liebe zur Wahrheit eingepflanzt wird. Ein Unterricht, der das belehrende Element nicht in gehörigem Maß in Anwendung bringt, der es an der nöthigen Vermittlung zwischen dem Stoff und dem Schüler fehlen läßt, kann zwar wohl für die Kenntnisbereicherung der Schüler Tüchtiges leisten, es wird ihm aber an eigentlich pädagogischer Kraft fehlen, es wird ihm die tiefere und allseitige Erweckung der Geisteskräfte der Schüler nicht gelingen. — Die Belehrung führt ferner den Menschen auf die ersten Stufen der Leiter, auf welcher er nach dem Ziel der praktischen Lebensweisheit zu streben hat. Der beste Mensch kann, wenn ihm die nöthigen Lebenskenntnisse, Einsichten und Erfahrungen fremd sind, folgenschwere Fehler machen. Es ist zwar richtig, daß nicht nur fremde, sondern sogar eigene, selbstgewonnene Einsichten und Erfahrungen den Menschen gar häufig doch nicht klug machen; doch ist dies nicht immer, sondern nur dann der Fall, wenn der bessern Einsicht und Erfahrung eingewurzelte Neigungen und Leidenschaften im Weg stehen, für deren Ueberwindung es dem Menschen an der nöthigen Kraft gebricht. Wo dagegen ein gewißes Maß sittlicher Durchbildung und Selbstbeherrschung vorhanden ist, oder wo sittliche Hindernisse der genannten Art nicht zu überwinden sind, da kann offenbar die durch Belehrung gewonnene Einsicht vom größten Nutzen sein, kann Misgriffe verhüten und das Bessere dem Guten vorziehen lehren, dem Handeln die nöthige Sicherheit verleihen, die zu erstrebenden Ziele klar machen u. s. w.*) Die Zahl der Leichtsinnigen, die sich durch keine Erfahrung belehren, und der thierisch Abgestumpften, die sich durch eingefleischte Neigungen beherrschen lassen, ist allerdings groß; doch ist andererseits auch der Segen, welcher dem Menschengeschlecht aus dem Besitz überkommener Erbweisheit zufließt (man denke nur z. B. an den Segen der Sprüchwörter), unberechenbar.

Indessen gehört auch zur Ertheilung dieser Belehrung, wenn sie wirklich Nutzen schaffen soll, viel Weisheit. Vor allem muß sie dem Standpunct des Schülers angemessen sein, an seinen Ideenkreis sich anschließen, sie darf seinen Horizont nicht übersteigen, namentlich seinem Alter nicht vorgreifen. Vorzeitige Belehrung z. B. über Gegenstände der Politik, über geschlechtliche Verhältnisse, streift dem kindlichen Gemüth den zarten Duft der Jugend ab, macht es altklug, übermüthig, zu früh mistrauisch, zweifelsüchtig, lüstern. Sie muß ferner nicht gewaltsam, gleichsam an den Haaren herbeigezogen, sondern durch die Umstände hervorgerufen sein. Was zu sehr den Charakter der Absichtlichkeit trägt, thut selten gute Wirkung. Ebenso sollte sie einem mehr oder minder gefühlten Bedürfnis entgegenkommen. Ist dieses Bedürfnis beim Zögling vorhanden, spricht er sogar seinen Wunsch nach Belehrung aus, so findet man einen empfänglichen Boden und richtet viel mehr aus, als wenn man seine Weisheit so wohlfeil zu Markt trägt und sie dem Kind aufdrängt. Meint man das Kind immer und überall belehren zu müßen, sieht es sich nie sicher, von unserer Weisheit in die Schule

*) Die Neuerer haben in der sittlichen Erziehung die Hauptsache von der Belehrung gehofft; dies beruhte auf ihrem Pelagianismus und erwies sich durch die Erfahrung als falsch: der Erzieher, der von der Belehrung die Bekehrung erwartet, sieht sich durch den Erfolg getäuscht. D. Red.

genommen zu werden, so werden wir ihm lästig und unsere Belehrungssucht lähmt seinen Belehrungstrieb. Aber auch wo die Belehrung objectiv durch die Umstände und subjectiv durch das Bedürfnis wirklich indicirt ist, müßen wir uns wohl hüten, uns zu sehr vom Belehrungseifer hinreißen zu lassen. Nur zu häufig überschüttet man das Kind mit Worten, so daß es am Ende den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sieht. Man wird langweilig, und Langweile ist die Feindin der Lernlust. Man sei sparsam mit Worten, suche mehr treffend als weitschweifig zu sein, meine auch nicht, das Kind müße alles auf einmal und vollständig begreifen, noch viel weniger, man müße ihm alles mittheilen, was man selber weiß. Man gebe seine Belehrungen in angemessenen Portionen, nur so viel auf einmal, als das Kind aufnehmen und verdauen kann, oder eigentlich nicht so viel, sondern nur so viel, daß noch Hunger nach mehr übrig bleibt. Man bedenke, daß es Stufen und Grade des Verständnisses giebt und begnüge sich, wenn man das nach Alter und Fassungskraft Mögliche erreicht hat. Will man dem Kind alles so recht wasserklar machen, so erreicht man oft das Gegentheil von dem, was man beabsichtigt; statt das Nachdenken anzuregen, macht man es ihm unmöglich oder auch überflüßig. Dunkelheiten aufzuhellen, muß die Belehrung sich als Ziel setzen; aber oft muß man zufrieden sein, sie zum Bewußtsein gebracht zu haben, und Knoten schürzen ist oft viel nützlicher als sie lösen. Indessen muß die Belehrung immerhin auf die Wurzel zu gehen suchen, sie muß sich mit dem Grund, nicht mit Gründen befassen. Bezieht sich die Belehrung auf das praktische Handeln, so muß sie nothwendig durch das Beispiel des Belehrenden unterstützt sein. Verba docent, exempla trahunt. Der Gedanke: er sagt es wohl, aber er thut es nicht, bricht dem belehrenden Wort die praktische Spitze ab. Ueberhaupt müßen alle übrigen Erziehungsverhältnisse von der Art sein, daß sie im Einklang mit den gegebenen Belehrungen auf Erzielung des gleichen praktischen Resultats hinwirken. Denn man täusche sich nicht, durch Belehrung kann das entsprechende Thun nicht erzeugt und bewirkt, sondern nur befördert werden.

Uebrigens hat die Belehrung ihre Grenzen, auch dann, wenn die Kinder selbst sie verlangen. Manche Kinder sind unerschöpflich in Fragen und kommen dabei vom Hundertsten aufs Tausendste. Diese Fragensucht kommt oft mehr aus Neugierde und Flattersinn, als aus edleren sittlichen Motiven. Hier ist es am Platz, nicht allzu freigebig im Antworten zu sein und ungehörige, von der Hauptsache abführende Fragen zurückzuweisen. Oft begehren sie Aufschluß über Dinge, die über ihrem Horizont liegen und ihnen noch nicht verständlich gemacht werden können. In diesem Fall müßen sie sich mit der einfachen Erklärung begnügen: so ist's; warum es aber so ist, das kannst du jetzt noch nicht verstehen, oder: das und das brauchst du gar nicht zu wissen. Vorwitzigen Fragen, besonders wenn ihnen vielleicht sogar die geheime Absicht zu Grund liegt, den Lehrer in Verlegenheit zu bringen, muß mit festem Ernst begegnet werden, nach Umständen so, daß der Frager selbst in Verlegenheit kommt und beschämt wird. Eine frappirende Gegenfrage thut oft die besten Dienste. Vor allem aber muß die Belehrung aufhören, wo das Befehlen und Gebieten am Platz ist. Die Pflicht des Gehorsams setzt dem Recht auf Belehrung eine unüberschreitbare Grenze. Manche Kinder sind nur zu geneigt, zu räsonniren statt zu gehorchen und Anspruch darauf zu machen, überzeugt zu werden, wo das Wort des Erziehers ihnen statt aller vernünftigen Gründe gelten sollte. Nicht selten wissen sie sogar mit einer gewißen List den Erzieher auf das Feld des Räsonnirens herüberzuziehen und ihn zum Capituliren zu bringen. Er gebe hier durchaus nicht nach und zeige unerschütterliche Festigkeit. Selbst Rousseau trifft hier das Richtige, wenn er sagt: „Hier ist kein Mittelweg; entweder fordere man nichts vom Kind oder beuge es ohne Umstände zum unbedingtesten Gehorsam. Die schlechteste Erziehung ist die, wenn ihr das Kind zwischen seinem und eurem Willen in der Schwebe laßt und mit ihm unaufhörlich disputirt, wer von euch Meister sein soll. Hundertmal besser ist's, das Kind ist Meister für immer." Vortrefflich ist ferner, was der alte Sailer (Ueber Erziehung für Erzieher. 2. Aufl. S. 132 ff.) über diesen Punct sagt: „Meine Zeit hat unter andern gräßlichen Meisterstreichen auch

den gewagt, daß es den kalten Begriff an die Stelle des lieblichen Gehorsams in der Kinderwelt setzen wollte. Aber wenn es bisher schwer war, das gehorchende Alter zu leiten, so ward es nun schlechtweg unmöglich, das räsonnirende zu halten. Denn eher möchte es den Kindern gelingen, Vater und Mutter und die ganze Hausordnung aus dem Hause hinaus zu räsonniren, als den Eltern, durch Räsonnement die räsonnirenden Kinder zur Ordnung zu bringen. Es ist kein gefährlicherer Hausfeind für die Kinderwelt als der Dämon Räsonnirgeist; denn schnell und früh fährt er in die junge Seele und ist er einmal darin, so ist er es auch, der das zarte Gebilde mehr entstellet, als der häßlichste Aussatz die schönste Gesichtsform. Er ist es, der mit seinem ersten Hauch die schöne Kindlichkeit vergiftet, daß sie welkt und stirbt. Er ist die Schlange, die die Kinder aus dem Paradies jagt. Diesen Räsonnirgeist bildeten unsere thörichten Pädagogen dadurch in manches zarte Gemüth ein, daß sie es in brennender Eile mit mancherlei naturhistorischen, weltbürgerlichen, geographischen, vaterländischen, ökonomischen, botanischen u. s. w. Kenntnissen voll- und überschütteten. Mit den Kenntnissen hob die Eitelkeit ihr Haupt empor und der junge Thor war fertig; denn nun fieng er an, in der Welt, die ihn umgab, in Eltern, in Hausgenossen u. s. w. nichts als Unwissenheit und Unverstand zu sehen und auch bald zu strafen. In kurzem räsonnirte er über Staaten, über die Großen der Erde und ehe das Kinn seine erste Wolle hervordrängte, über das Universum. Risum teneatis amici!"

Der entscheidende Grund, mit dem man alles unzeitige Räsonnement abzuweisen hat, ist immer in Gottes Gebot gelegen, mag dies unmittelbar vorliegen oder in der dem Erzieher gegebenen Vollmacht, in Gottes Namen das Kind zu regieren. Aber der Grundsatz selbst, daß Gottes Gebot unbedingt zu befolgen ist, empfiehlt sich dem Kind zunächst durch die Zustimmung des Innersten im Menschen, also gewißermaßen durch seine Vernünftigkeit; denn es ist höchste Vernünftigkeit, die eigene Vernunft gegenüber der göttlichen Vernunft nichts gelten zu lassen. Die biblischen Geschichten zeigen dem Kind unter anderem, wie unbedingt recht die Menschen mit solchem Gehorsam thun und zugleich wie wohl und klug sie daran thun. Man lasse auch das Kind auf mancherlei Weise durch Erfahrung im eigenen Leben und im Leben anderer erkennen, wie wohl es daran thue, den Eltern zu gehorchen, und wie die Eltern berechtigt sind, das zu verlangen. Wenn man nun nicht das einzelne Gebot allemal mit Belehrungen verbrämt, sondern theils den allgemeinen Grundsatz begründet, theils bei andern Gelegenheiten zeigt, wie dies und jenes Verlangen, das man an die Kinder zu stellen pflege, in Gottes Wort begründet sei, wie die Einrichtung der Welt so sei, daß die und die Wirkungen aus einem gewißen Handeln entspringen; so soll damit der Gehorsam nicht motivirt, wohl aber erleichtert werden; das Kind soll nicht um jener Belehrung willen gehorchen, aber es wird um so freudiger gehorchen, das Widerstreben in sich leichter besiegen. Auch hiebei ist die Wichtigkeit der Altersstufen hervorzuheben. Die Folgen für Leben und Gesundheit begreift schon das kleinere Kind und man sagt's ihm auch: „das brennt," „davon wirst du krank" u. dgl., der Knabe, der Jüngling versteht noch andere Folgen und er soll auch allmählich Einsicht in die Gründe der Verbote und Gebote bekommen, damit er immer mehr im Vertrauen zu dem Erzieher und der von Willkür fernen Weisheit seines Thuns befestigt werde. (Vgl. d. Art. Befehlen u. Verbieten.) **L. Völter.**

Belgien. Quellen und Literatur. Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts im Mittelalter, 1845. Ch. Stallaert und Ph. Van der Haeghen, Histoire de l'instruction publ. au moyen âge, (Mém. couronné par l'Acad. de Bruxelles) 1854. De Reiffenberg, Mémoires sur les deux premiers siècles de l'université de Louvain, in den Nouv. Mém. de l'Académie de Bruxelles, tom V, fg. Thiersch, über den gegenw. Zustand des öffentl. Unterrichts ꝛc., 1838. Helfferich, Belgien ꝛc., 1848 (S. 174—223). Th. Juste, Histoire de l'instruction publ. en Belgique, 1840. Léon Lebon, Histoire de l'enseignement populaire en Belgique. Bruxelles, 1868. 8. (3e édition 1870). Desselben Répertoire de l'enseignement

populaire en Belgique. Bruxelles, 1871. 2 vol. 8. — Exposé décennal de la situation du royaume. 4. (veröffentlicht von der statistischen Centralcommission.) Rapports triennaux, publiés par le gouvernement sur l'enseignement des trois degrés. — Almanac royal officiel. — Annales parlement. — Moniteur de l'enseignement (Tournay). — L'Abeille (Nivelles). Revue de l'instruction publique (Gand). — Annales des Universités de l'Etat. — Annuaire de l'université catholique.

Schon im 6. Jahrhundert finden wir in Austrasien bei den großen Stiftskirchen gegründete und meistentheils von den Bischöfen selbst geleitete Schulen. Die Kirchenversammlungen jenes Zeitraums empfahlen es andererseits den Priestern der Sprengel, daß sie unverheirathete junge Leute um sich sammeln sollten, um aus ihnen Lectoren zu bilden; aber dieser Weisung kamen nur wenige nach und die Kirchenfürsten selbst verfielen in eine klägliche Läßigkeit, seit die Bisthümer zu Lehen gemacht worden waren. Die Schulstudien begannen erst im 8. Jahrhundert sich wieder ein wenig zu heben, und zwar in den Klöstern, deren civilisatorische Thätigkeit die ersten Karolinger mit aller ihrer Macht begünstigten. Die Schulen zu Stavelot, Lobbes, St. Trond, St. Bawo und St. Peter in Gent fuhren gleichwohl fort noch einiges Licht zu verbreiten; allein die Ehre eine wahrhafte Wiedergeburt hervorgerufen zu haben gebührt unstreitig Karl dem Großen. Er selbst wollte ja den Werth, welchen er den Wissenschaften insgemein beilegte, dadurch bezeugen, daß er selber Schüler des berühmten Alcuin wurde, den er von York hatte kommen lassen, um seine schola palatina, die Schule an der Kaiserpfalz, einzurichten. Karl sah ein, daß von vorne herein die Hauptaufgabe sei, Lehrer zu bilden; die Capitularien von 787 und 789 trugen hiefür Sorge; zu gleicher Zeit aber wollten sie auch den Bedürfnissen der Masse des Volkes zu Hülfe kommen und ordneten an, daß in den Flecken und auf den Landgütern Volksschulen eingerichtet werden sollten: und jetzt wurde die Unthätigkeit der Geistlichen in dieser Beziehung nicht länger geduldet. So beherrschte und regelte damals der Staat den Unterricht ganz und gar, nur allerdings im vollkommenen Einverständnis mit der Kirche. Ludwig der Fromme und Karl der Kahle traten in die Fußstapfen des Wiederherstellens der Schulstudien; aber diese Fürsten besaßen nicht die nöthige Thatkraft und bald zeigten sich Spuren des Verfalls auf allen Seiten. Unter der Leitung von Bischöfen und Aebten, welche fortan sich selbst überlassen und ganz unabhängig gestellt waren, bewahrten doch einige Schulen ihren Ruf. Die von Lüttich zumal nahmen einen bedeutenden Aufschwung vom 10. Jahrhundert an. Sie blühten besonders unter den Bischöfen Notker (971—1006) und Wazo (1043—1048) und wurden bis zur Zeit der Kreuzzüge eine Pflanzschule von gelehrten Klerikern, deren Einfluß sich weithin fühlbar machte. Wir wollen hier nur beiläufig bemerken, daß Notker auch „kleine Schulen" gründete, in welchen in der Vulgärsprache unterrichtet wurde. In andern Landestheilen wurden die Klosterschulen zeitweise durch die Einfälle der Normannen zerstört; im 9. Jahrhundert jedoch waren sie beinahe alle wieder hergestellt, und unter neuen Bürgschaften ihrer Sicherheit. Zu den bereits erwähnten sind noch beizufügen Gembloux, St. Herbert, Waulsort, Brogne, Tournai, Thonrout und Afflighem. Anfangs hatte es scheinen wollen, als betrachteten die Bischöfe ihre vollständige Unabhängigkeit, in welcher die Fürsten sie walten ließen, mit einigem Misbehagen; ganz anders dachten sie nach der Theilung des Reiches! Mit einem Worte, der gesammte öffentliche Unterricht war ausschließlich in den Händen der Priesterschaft in der ganzen ersten Hälfte des Mittelalters.

Zwischen dem 12. und 15. Jahrhundert veranlaßten neue Bedürfnisse Schulen einer neuen Art. Die Capitelschulen (écoles chapitrales) fallen in die Zeit der Befreiung der Gemeinden. Die Bürger wollen lesen und schreiben lernen in einer Zeit, wo die Feudalherrn sich ihrer Unwissenheit rühmen. Diesen neuen Schulen verdankt man die erste Pflege der Volkssprache und verschiedene Einrichtungen, welche wie die rhetorischen Schulen (chambres de rhétorique), die sociale Bildung der Massen und die Entwicklung freier Ideen beförderten. Während in der ersten Periode bis zu den

Kreuzzügen der Unterricht fast nur den Zweck hatte, Theologen zu bilden, erhielten in der zweiten die Laien eine Bildung, die immer noch wesentlich christlich war, aber nach und nach freier wurde und den örtlichen Verhältnissen mehr Rechnung trug als früher. Die Armen wurden sogar in gewißen Gemeinden unentgeltlich in die Schulen aufgenommen. Im 15. Jahrhundert endlich gieng die Schulgerichtsbarkeit von dem geistlichen Capitel auf den Magistrat über. Schon im Jahr 1192 forderten die Genter die Freiheit des Unterrichts, aber dies Verlangen blieb allem Anschein nach ohne Erfolg. Doch scheint zu Gent das Schulprivilegium nur infolge einer besondern Concession des Fürsten durch die Canonici der Kirche von St. Pharahilda ausgeübt worden zu sein. (Warnkönig, Flandr. Staats- u. Rechtsgesch., Bd. I., §. 48.) Diese Periode ist besonders bemerkenswerth durch die Errichtung von kleinen oder Elementarschulen, wo der Unterricht nicht über die Einleitung in den Donat hinausgieng (ad Donati introitum et non ultra). Die Grammatik, Musik und Moral wurden in den größern Schulen gelehrt, welche die Zöglinge befähigen sollten, fremde Universitäten mit Erfolg zu besuchen.

Endlich gründete Johann IV., Herzog von Brabant, durch eine Urkunde vom 18. Aug. 1426 die Universität zu Löwen mit der Zustimmung des Pabstes Martin V. Große Privilegien, zahlreiche Stiftungen sicherten den glücklichen Bestand dieser berühmten Anstalt, welche bald eine große Menge von Gelehrten und Schülern zählte. Sie umfaßte 50 Collegien, die in 5 Classen getheilt waren, nämlich in theologische, juristische und medicinische, in gemischte und in Klosterschulen. Die Universität zu Löwen wurde später unter Philipp II. als das Bollwerk des Katholicismus angesehen; der Herzog von Alba, der unbeugsame Statthalter dieses Fürsten, wollte sie sogar der calvinistischen Universität Genf gegenüber stellen, und ein Anschlag vom 4. Mai 1569 verbot den jungen Belgiern unbedingt, fremde Universitäten zu besuchen. Der Herzog bereute aber später dieses Verbot, da er sich von der Universität, deren Privilegien er indessen selbst verletzt hatte, beleidigt fühlte. Der Anschlag wurde 1577 von den Generalstaaten zurückgenommen.

Die Universität zu Leyden war so eben (im Jahr 1575) unter ganz verschiedenen Einflüssen gegründet worden. Die holländisch-protestantische Propaganda, die sich dort organisirte, erlangte pädagogische Bedeutung; sie bildete den geraden Gegensatz zu den katholischen Bestrebungen der südlichen Provinzen, wo man, wie in Löwen, gegen die Lehrsätze Luthers, und in Douay, auf Antrieb der Jesuiten, gegen den französischen Calvinismus kämpfte. Der Uebergang vom Mittelalter zur neuern Zeit ist überdies dargestellt durch die Dienste, welche der Orden der Hieronymiten oder Brüder des gemeinsamen Lebens (s. d. Art.), deren Stifter Gerhard Groote aus Deventer war, der Verbreitung der classischen Literatur leistete. Der Unterricht dieser Verbrüderung war mystisch und wissenschaftlich; er verwarf anfangs die weltlichen Wissenschaften aus Rücksicht auf praktische Frömmigkeit; aber, indem sich die Hieronymiten aus besonderer Vorliebe mit dem Elementarunterricht und der geistigen Bildung der ärmeren Classen beschäftigten, arbeiteten sie für den Fortschritt der socialen und religiösen Freiheit (s. Delprat, die Brüder des gemeinsamen Lebens, aus dem Holl. von Mohnike 1840; Ullmann, Reformatoren vor der Reformation ꝛc.). In Belgien, hauptsächlich zu Lüttich, wurden die Hieronymiten durch die Jesuiten verdrängt, welche in kurzer Zeit eine bedeutende Macht erlangten; das Ansehen, in dem sie standen, erklärt sich theilweise durch ihre geschickte Handhabung der Disciplin: „Die Gesträuche gefallen, wenn sie blühen," sagt eine ihrer Regeln. Am Ende des 16. Jahrhunderts hatte die Gesellschaft 21 Klöster und 293 Schulen. — Belgien war nach dem Tode Philipps II. ziemlich blühend in geistiger Beziehung; Justus Lipsius, Puteanus, Vernuläus zierten die Universität Löwen. Diese Anstalt blieb aber auf dem Weg des Fortschrittes stehen; sie hörte auf eine Pflanzschule berühmter Geister zu sein und zeigte sich feindlich gegen jede neue Idee; der Graf von Cobenzl konnte sie im Jahr 1765 ohne Uebertreibung als eine barbarische bezeichnen.

Endlich beschloß Maria Theresia das Unterrichtswesen der Universitäten und der Gymnasien zu ordnen und umzuschaffen, und die 1772 gegründete Akademie von Brüssel selbst beschäftigte sich anfangs unmittelbar mit der Verbesserung des Studienwesens (s. E. Déscailles, les Pays-Bas sous le règne de Marie-Thérèse. Bruxelles, 1872. 8. S. 196 flg.; über den Zerfall der Gymnasien im 18. Jahrhundert s. Lesbroussart, de l'éducation belgique, 1785). Der Staat bemächtigte sich des Unterrichtswesens sogleich nach der Vertreibung der Jesuiten; in den bedeutendsten Städten wurden auf seine Kosten Pensionate errichtet. Die Professoren ernannte man infolge von Concursen; der Unterricht wurde gleichförmig. Die Studien hoben sich in den königlichen Gymnasien (collèges) von Tag zu Tage mehr, sie gediehen über alle Erwartung trotz der gefährlichen Concurrenz der Augustiner, der Gegner des theresianischen Unterrichtssystems. Die Kaiserin hatte gleicherweise daran gedacht, den Primärunterricht zu reformiren; leider fehlte ihr die Zeit dazu. Was die Universität betrifft, so versäumte man nichts um sie aus ihrer Erstarrung zu erwecken; allein die edelsten Bemühungen scheiterten an den Bedenken der Theologen, welche durchaus nicht zugeben wollten, daß die Wissenschaft sich von der kirchlichen Auctorität frei mache. Joseph II. indessen, gleich nach seiner Thronbesteigung, glaubte nicht mehr die gleichen Rücksichten beobachten zu sollen wie seine Mutter. Er nahm der Universität zu Löwen ihre vornehmsten Rechte, und versuchte die Leitung des theologischen Unterrichts in die Hand zu nehmen, indem er ein Monopol der Regierung daraus machte und ihn Professoren anvertraute, die im Verdacht der Ketzerei standen. Die Universität leistete energischen Widerstand; die Professoren, die sich widersetzten, wurden festgenommen, und als der Erzbischof von Mecheln versuchte sich in den Streit zu legen, wurde die Beantwortung folgender von ihm gestellten Fragen verboten: 1. Haben die Bischöfe das göttliche Recht, zu jeder Zeit selbst oder durch andre zu lehren und zu unterrichten, nicht allein indem sie predigen oder katechisiren, sondern auch indem sie die, welche sich dem geistlichen Stande widmen, in der Theologie unterrichten? 2. Kann dieses Recht beschränkt oder zurückgehalten werden durch die weltliche Macht? Um alle Schwierigkeiten kurz abzuschneiden, hob Joseph II. die Joyeuse entrée (d. h. die aus dem 13. Jahrhundert stammende und in 59 Artikeln bestehende Constitutionsacte) auf. Die Revolution zu Brabant brach aus; die Franzosen drangen in Belgien ein. Die Universität zu Löwen wurde aufgehoben, der öffentliche Unterricht neu regulirt nach dem Gesetz vom 3. Brumaire des Jahres IV. — Da die Constitution vom J. VIII. diesen Gegenstand mit Stillschweigen übergangen hatte, glaubte Chaptal beim gesetzgebenden Körper die Freiheit des Unterrichts wieder fordern zu sollen; aber sein Plan gefiel Bonaparte nicht, der schon die Stunde vorhersah, wo er das Scepter an sich reißen würde. Andrerseits bestand Portalis, angesichts des sittlichen Zustandes der Bevölkerung, darauf, daß die Religion zur Grundlage des Unterrichts gemacht werde. Nichtsdestoweniger wurde dieser Forderung in dem neuen Gesetzesentwurf, der durch Fourcroy ausgearbeitet und am 11. Floreal X. (1. Mai 1802) decretirt wurde, keine Folge gegeben. Dieses Gesetz stellte 4 Classen von Schulen auf: die Primärschulen, die Secundärschulen, die Lyceen und die Fachschulen. Die Geschichte des öffentlichen Unterrichts unter dem französischen Kaiserreich, der Gründung der Université de France (17. März 1808) u. s. w. fällt nicht in das Gebiet dieses Artikels; nur soviel muß gesagt werden, daß trotz aller Nachtheile, die aus einer zu entschieden militärischen Disciplin erwachsen, die französische Verwaltung dem Studienwesen in Belgien einen kräftigen Anstoß gab. — Der Pariser Vertrag vom 30. März 1814 setzte die Grenzen der Niederlande fest; Holland wurde mit Belgien vereinigt. Der öffentliche Unterricht mußte in dieser neuen Lage die Quelle vieler Reibungen zwischen den Calvinisten der nördlichen und den Katholiken der südlichen Provinzen werden. Indes wollte die Regierung, indem sie sich auf den Art. 226 und 228 der Constitution von 1815 (s. Juste, p. 276) stützte, den Unterricht auf seinen drei Stufen selbst leiten. Im Jahr 1817 organisirte sie das System der Primärschulen auf den besten Grundlagen; es ist dies einer der Ansprüche des Königs Wilhelm I. auf

die Dankbarkeit der Freunde der Jugend. (Vgl. Cousin, de l'instruct. publique en Hollande.) Es wurden in einem Jahr in den 3 belgischen Provinzen 3 Staatsuniversitäten eröffnet: zu Löwen, Gent und Lüttich. Noch in demselben Jahr wurden, unabhängig von den Communalgymnasien, 7 Athenäen oder höhere Lehranstalten des mittleren Unterrichts zu Brüssel, Maastricht, Brügge, Doornik, Namur, Antwerpen und Luxemburg gegründet. Man hielt darin öffentliche Vorträge in der Absicht, guten Geschmack und Aufklärung unter allen Classen der Gesellschaft zu verbreiten. Ausgezeichnete Vorträge wurden zu demselben Zweck in dem literarischen und wissenschaftlichen Museum zu Brüssel gehalten. Jedes Athenäum zählte 10 Professoren und umfaßte 6 Studienjahre; der gewerbliche Unterricht wurde zu Gunsten des Studiums der alten Sprachen vernachläßigt. Die Revolution von 1830 bewirkte eine Reaction gegen das bisherige System. Diese Revolution wurde großen Theils durch ähnliche Umstände herbeigeführt wie die, welche den Fall Joseph II. veranlaßt hatten. Wilhelm I. wollte die Belgier dem französischen Einfluß entziehen und zu diesem Zweck versuchte er unklugerweise ihnen die holländische Sprache aufzudrängen; er strebte auch, sie mit protestantischen Ideen vertraut zu machen, und beschloß deshalb, die Sorge für den geistlichen Unterricht ausschließlich in die Hände der Regierung zu legen. Das 1825 gegründete philosophische Collegium zu Löwen hatte das Schicksal des Generalseminars, das Joseph II. in derselben Stadt errichtet hatte, um die Ideen des 18. Jahrhunderts im Lande zu verbreiten. Der Klerus forderte energisch seine Rechte zurück; die Kühnheit der belgischen Abgeordneten bei den Generalstaaten nahm von Tag zu Tag zu, und der Gesetzesentwurf für den öffentlichen und Privatunterricht, der am 26. Nov. 1829 der zweiten Kammer vorgelegt wurde, fand bei den Katholiken eine entschieden ungünstige Aufnahme. Die Regierung machte ein ehrenhaftes Zugeständnis, indem sie die misliebigen Verordnungen von 1825 aufhob. Aber sie entschloß sich zu spät dazu; die belgischen Provinzen waren für Holland verloren. Am 12. Oct. 1830 hob die provisorische Regierung alle die Freiheit des Unterrichts beschränkenden Verfügungen auf; man trat in eine neue Aera ein. In dieser Uebergangsperiode behielt die Staatsregierung nur das Vorrecht für sich, an die Bewilligung der Subsidien aus der Staatskasse Bedingungen zu knüpfen. Die plötzliche Verkündigung einer unbedingten Freiheit hatte übrigens eine beklagenswerthe Anarchie zur unmittelbaren Folge. (Juste, p. 335.) Die Universitäten verloren mehrere Facultäten; es ist aber klar, daß man dadurch die Errichtung einer einzigen Centraluniversität vorbereiten wollte. Dieser Plan wurde später entworfen; aber er mislang.

Endlich wurden die Verhandlungen des denkwürdigen Nationalcongresses eröffnet (Juste, Histoire du congrès national de Belgique, Brux. 1850, deutsch, Leipzig 1851), aus welcher der berühmte Artikel 17 der Constitution hervorgieng, der vielleicht bis heute noch keine endgültige Auslegung gefunden hat. Dieser Artikel lautet wie folgt: „Der Unterricht ist frei; jede Präventivmaßregel ist untersagt; die Bestrafung der Vergehen wird nur durch das Gesetz geregelt. — Der auf Staatskosten ertheilte öffentliche Unterricht wird gleichfalls durch das Gesetz geregelt." Schon im Juli 1831 wurde der Administrator des öffentlichen Unterrichts beauftragt, einen organischen Gesetzesentwurf vorzubereiten. Dieser Entwurf schien ungenügend, und erst am 31. Juli 1834 wurde der Kammer der Abgeordneten von einer auf den Vorschlag des H. Rogiers eingesetzten Commission ein neuer Entwurf vorgelegt. Er umfaßte die drei Stufen des Unterrichts, d. h. alle nach § 2 des Art. 17 zu gründenden Anstalten. In der Zwischenzeit trat eine Spaltung zwischen der Geistlichkeit und der liberalen Partei ein, die seit 1830 und 31 vereinigt waren, und die erstere beschloß die neuverkündete Freiheit des Unterrichts zur Gründung einer katholischen Universität zu benützen. Diese Universität, am 4. Nov. 1834 zu Mecheln, dem Sitz des Erzbischofs, eingeweiht, wurde kurz darauf nach Löwen verlegt, wo sie jetzt noch die prächtigen Gebäude der alten alma mater inne hat, deren noch vorhandene Stiftungen ihr ebenfalls factisch überlassen sind, fand bald eine Nebenbuhlerin in der freien Universität zu Brüssel

die am 20. Nov. 1834 eröffnet wurde und die Bestimmung hatte, die Interessen des freien Gedankens zu vertreten. Eine sehr zu fürchtende Concurrenz bedrohte die Regierung; man mußte sich beeilen, die Capitel, welche die Universitäten betrafen, von dem übrigen Unterrichtsgesetz zu trennen; die Organisation des Primärunterrichts und der Mittelschulen wurde vertagt; man mußte eilen, die Zukunft der akademischen Studien zu sichern.

Das Gesetz vom 27. Sept. 1835 wurde somit für dringlich erklärt; die Universitäten von Gent und Lüttich wurden erhalten, und man setzte die Prüfungsjury ein. Diese bestand aus Mitgliedern von den verschiedenen concurrirenden Anstalten und hatte die Obliegenheit, die akademischen Grade zu ertheilen; seither vielfach abgeändert und jetzt noch nicht auf feste Grundlagen gestellt, hat sie Discussionen veranlaßt, die verdienen würden, besonders zusammengestellt zu werden. Ein Gleiches läßt sich von den Grundsätzen bemerken, auf denen das Gesetz von 1842 über den Primärunterricht und das von 1850 über den Unterricht in den Mittelschulen beruht. Das Problem der Freiheit des Unterrichts ist unzertrennlich von dem Problem über das Verhältnis der Kirche zum Staat; es hat in politischer und pädagogischer Hinsicht eine zu große Bedeutung, um nicht nach seinen verschiedenen Gesichtspuncten dargestellt zu werden. Der voranstehende historische Ueberblick hat nur zum Zweck, zu zeigen, wie durch die Macht der Ereignisse der Zustand des Unterrichtswesens in Belgien ein ganz ausnahmsweiser geworden ist.

I. Elementarunterricht. A. Gesetzgebung. Das Gesetz vom 23. Sept. 1842 wurde vorbereitet durch einen vortrefflichen historischen und statistischen Bericht, herausgegeben von Hr. Nothomb, damals Minister des Innern. (Zustand des Elementarunterrichts in Belgien, begleitet von einer Darstellung der Gesetzgebung von 1830, nebst dem Text der Gesetze, Beschlüsse und Circulare von 1814—1840.) Verschiedene Bestimmungen dieses Gesetzes drücken offenbar die Ansichten des verstorbenen Herrn von Bommel, Bischof zu Lüttich, aus, wie er sie in den Broschüren, die in den Jahren 1840 und 1841 großen Anklang fanden, niedergelegt hat. (Die wahren Grundsätze des öffentlichen Elementar- und Gymnasialunterrichts in seinen Beziehungen zur Religion. Aus dem Franz. v. Dr. Schmitz). Das gemischte Kabinet, das damals am Ruder war, hütete sich übrigens wohl, unbedingt ein System anzunehmen, „welches thatsächlich das ganze Unterrichtswesen der Geistlichkeit überließ, da außer ihr niemand über das Certificat religiöser Befähigung Richter sein konnte.“ (Discussion de la loi sur l'ens. primaire, introd. p. XIV.) Zum Verständnis dieses Satzes führe ich eine Stelle aus dem citirten Werke an: „dem Staat seinen Antheil bei der Ernennung des Lehrers, der Kirche den ihrigen, d. h. kein Bewerber kann gesetzlich angestellt werden, wenn er nicht in Bezug auf seine Kenntnisse in der Religion und seinen Lebenswandel von der Kirche für befähigt erkannt worden ist, dahin zu wirken, daß die Schule ihre wichtigste Aufgabe erfülle, und hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Ausbildung vom Staat für tüchtig erklärt worden ist, die Studien in gehöriger Weise zu fördern. Es bedarf demnach jeder gesetzlich angestellte Lehrer immer sowohl ein Zeugnis über seine moralische als ein anderes über seine wissenschaftliche Befähigung, und beide dürfen nur für eine gewiße Zeit gelten, damit die zwei Behörden, welche die Schule gründen und leiten, die nöthige Gewalt haben. Der Kirche sofort ihr Aufsichtsrecht wie dem Staat!“ Die Regierung wollte nicht so weit gehen; doch gab sie das Princip der doppelten Aufsicht zu und bemühte sich nur durch besondere Bestimmungen jedem Conflict zwischen Kirche und Staat vorzubeugen. Folgendes sind nach amtlichen Zusammenstellungen die Hauptartikel des Gesetzes von 1842 und der organischen Verordnungen, welche dasselbe ergänzen.

a) Es giebt drei Classen von Primärschulen, welche dem Gesetz unterworfen sind, nämlich: 1) die Gemeindeschulen, die von den Gemeinden eingerichtet, verwaltet und unterhalten werden. (Art. 1 des Gesetzes von 1842.) 2) Privatschulen, welche adoptirt werden, um Gemeindeschulen zu ersetzen und welche sich gegen eine Entschädigung mit

dem Unterricht armer Kinder befassen. (Art. 3.) 3) Die Privatschulen, welche unentgeltlich alle armen Kinder zulassen und so die Gemeinden der Verpflichtung entheben, selbst für die Bedürfnisse des Unterrichts zu sorgen. (Art. 2.) In jeder Gemeinde des Königreichs muß wenigstens eine Volksschule sein, deren Kosten die Gemeinde bestreitet. Im Nothfall jedoch kann eine einzige Schule mehreren benachbarten Gemeinden dienen; die andern Ausnahmen sind soeben bezeichnet worden. Die Gemeinden sind gehalten, allen armen Kindern auf die Bitte ihrer Eltern den Unterricht unentgeltlich zu geben. (Der Unterricht in Belgien ist wirklich nicht obligatorisch. Seit einiger Zeit, zumal seit dem Kriege von 1870—1871, ist der Schulzwang von einer ziemlich bedeutenden Anzahl von Publicisten verlangt worden; allein die Anhänger des gegenwärtig herrschenden Systems sind noch in der Majorität.) Ein Recht, unentgeltlichen Unterricht zu empfangen, haben: 1) die Kinder der Personen, welche von einem Wohlthätigkeitsbureau unterstützt werden; 2) die Kinder der Arbeiter, welche kein anderes Einkommen haben, als ihren täglichen Verdienst; 3) alle anderen in der Gemeinde wohnenden Kinder, von denen man weiß, daß es den Personen, welchen sie anvertraut sind, nicht möglich ist, für ihren Unterricht zu sorgen. Damit der unentgeltliche Unterricht als ein Recht gefordert werden könne, muß das Kind, für welches man ihn verlangt, folgenden Bedingungen entsprechen: 1) Es darf nicht weniger als 7 und nicht mehr als 14 Jahre alt sein. 2) Es muß geimpft sein oder die Blattern gehabt haben. 3) Die Person, welche die väterliche Gewalt oder Vormundschaft über das Kind ausübt, muß in der Gemeinde wohnen. Jedes Jahr sind in jeder Gemeinde vom 1. bis 30. Juli zwei Register aufgelegt, um die Aufnahmsgesuche einzutragen, eines für die Knaben und eines für die Mädchen. Die Inscription geschieht auf ein Schuljahr, vom 10. October bis 30. August. Wenn die für das Einschreiben bestimmte Zeit vorüber ist, werden die Register geschlossen und sogleich dem Wohlthätigkeitsbureau zugestellt, das innerhalb 10 Tagen bekannt macht, welchen Beitrag es zu den Kosten des unentgeltlichen Unterrichts für diejenigen Kinder geben will, denen ein Recht darauf zukommt. Der Bericht des Wohlthätigkeitsbureaus wird in der kürzesten Frist dem Gemeinderath unterbreitet. Dieser bestimmt die Anzahl der Freischüler. Die Entscheidung des Gemeinderaths und der Bericht des Wohlthätigkeitsbureaus werden dem ständigen Ausschuß*) des Provinzialrathes mitgetheilt, der binnen 20 Tagen Beschluß faßt, gegen welchen Berufung an den König offen steht. Den Bittstellern wird vor dem 1. October die Entscheidung über ihr Gesuch mitgetheilt.

Der Primärunterricht umfaßt nothwendig: 1. Religion und Moral; 2. Lesen; 3. Schreiben; 4. die Elemente der französischen, vlämischen oder deutschen Sprache, je nach den örtlichen Bedürfnissen; 5. die Elemente des Rechnens; 6. das gesetzliche Maß- und Gewichtssystem. Der Unterricht wird einem Lehrer übertragen, den der Gemeinderath ernennt und den er mit oder ohne Gehaltsentziehung höchstens auf 3 Monate suspendiren kann. Die Regierung hat über die Absetzung oder Weiterbelassung endgültig zu entscheiden, auch kann sie von Amtswegen einen Gemeindelehrer suspendiren oder absetzen. Im Fall der Erledigung einer Lehrstelle ist der Gemeinderath gehalten, innerhalb 40 Tagen zur Wiederbesetzung zu schreiten, wenn die Regierung keinen längern Termin festsetzt. Ist die Zeit von 40 Tagen oder der von der Regierung festgesetzte Termin verstrichen, so wird von Seiten der letztern zur Ernennung geschritten. Die Behörde, welche einen Lehrer ernennt, entscheidet auch über seine Entlassung. — Der Unterricht in der Religion und Moral wird unter Leitung der Geistlichen desjenigen Cultus ertheilt, zu dem sich die Mehrheit der Schüler bekennt. Die Kinder, welche einer andern Confession angehören, sind vom Religionsunterricht dispensirt.

*) Der Provinzialrath ist die gesetzgebende Behörde für die Provinz, wie der Gemeinderath für die Gemeinde und die Kammern der Abgeordneten für das ganze Land. Der ständige Ausschuß, bestehend aus 6 Mitgliedern, die aus der Mitte der Provinzialräthe gewählt werden, hat die vollziehende Gewalt für die Provinz, wie das Collegium des Bürgermeisters und der Schöffen für die Gemeinde und das Ministerium für das ganze Land.

b. Die Aufsicht über die Volksschulen, was den Unterricht und die Verwaltung betrifft, führen die Gemeindebehörden und die Inspectoren. Der Unterricht in der Religion und Moral wird von Männern überwacht, welche die obersten Behörden der verschiedenen Religionsgenossenschaften dazu ernennen. 1. Die bürgerliche Civilinspection. (Kön. Beschlüsse vom 4. Oct. 1842, vom 17. April, 18., 25. u. 26. Sept. u. 22. Nov. 1843; v. 20. Mai u. 23. Sept. 1846, v. 22. März 1847, v. 20. Juni 1854, v. 25. Oct. 1855.) In jeder Provinz besteht ein Provinzialinspector für den Volksschulunterricht; er wird vom König ein- und abgesetzt und visitirt wenigstens einmal im Jahr alle unter ihm stehenden Gemeindeschulen oder die, welche deren Stelle vertreten; er setzt sich in Verbindung mit den Bezirksinspectoren, welche ihm untergeordnet sind. — Die Provinzen des Königreichs sind in Bezirke (108) eingetheilt, von denen jeder aus einem oder mehreren friedensrichterlichen Cantonen besteht. Für jeden Canton soll es einen Cantonsinspector geben; aber gewöhnlich hat ein Inspector 2 oder 3 Cantone. Dieser Beamte wird auf den Antrag des Provinzialausschusses von der Regierung ein- und abgesetzt; die Dauer seines Amtes erstreckt sich auf 3 Jahre. Der Cantonsinspector setzt sich in Verbindung mit der Gemeindeverwaltung; er visitirt die Schulen seines Bezirks wenigstens zweimal im Jahr; er führt ein ausführliches Protokoll über das Ergebnis jeder Visitation und trägt dasselbe in ein Register ein, welches dem Provinzialinspector jeder Zeit offen steht. Der Cantonsinspector hält wenigstens einmal im Vierteljahr mit den Lehrern seines Bezirks eine von ihm geleitete Conferenz. Gegenstand derselben ist alles, was die Förderung des Volksschulwesens betrifft, besonders aber die Prüfung der in den Schulen gebrauchten Bücher und Methoden. Jedes Jahr wird eine dieser Conferenzen unter dem Vorsitz des Provinzialinspectors gehalten. 2. Geistliche Inspection. Die Geistlichen und die von den obersten Kirchenbehörden dazu Bevollmächtigten haben zu jeder Zeit das Recht, die Volksschulen zu besuchen. Die Bischöfe und die Consistorien setzen den Minister des Innern, welcher dann die Provinzial-, Gemeinde- und Schulbehörden davon benachrichtigt, jedes Jahr in Kenntnis von dem Personal und der Organisation der kirchlichen Schulinspection. Alljährlich wird dem Minister des Innern von den Diöcesanbischöfen und den Consistorien (für Schulen der Akatholiken) ein ausführlicher Bericht über den religiösen und moralischen Unterricht in den unter das Gesetz fallenden Schulen erstattet. — Für die römisch katholische Kirche wird die geistliche Inspection der Volksschulen in zwei Stufen geführt. Es giebt nämlich geistliche Diöcesan- und geistliche Cantonsinspectoren (k. Beschl. vom 7. Febr. 1843). Ein Bevollmächtigter der Consistorien, welcher den Titel Generalinspector führt, ist in den evangelischen Schulen mit der kirchlichen Schulvisitation betraut (k. Beschl. vom 30. März 1844). Ein Gleiches geschieht in den israelitischen Schulen von einem Delegirten des Consistoriums, der auch den Titel eines Generalinspectors führt (k. Beschl. vom 4. Febr. 1845).

c. Die Provinzialinspectoren versammeln sich jährlich unter dem Vorsitz des Ministers des Innern zu einer Centralcommission (k. Beschl. vom 5. Dec. 1843). Die Bischöfe und die Consistorien der vom Staat besoldeten Culte können sich bei der Centralcommission durch Abgeordnete mit berathender Stimme vertreten lassen. Die für den Volksunterricht bestimmten Bücher in den Schulen, welche der durch das Gesetz bestimmten Inspection unterworfen sind, werden von der Centralcommission geprüft und von der Regierung genehmigt, mit Ausnahme derjenigen, welche ausschließlich zum Unterricht in der Religion und Moral dienen. Diese unterliegen allein der Genehmigung der verschiedenen Kirchenbehörden. Lehrbücher, welche zugleich auch für den religiösen und moralischen Unterricht gebraucht werden, sind der gemeinschaftlichen Genehmigung der Regierung und der kirchlichen Behörden unterworfen. Jeder Provinzialinspector legt der Centralcommission einen Bericht über die unter ihm stehenden Volksschulen vor. Aus den in diesen Berichten enthaltenen Mittheilungen entwirft die Commission einen Generalbericht über die Schulen, Lehrer und Schüler, welcher sich nicht allein auf die statistischen Daten und die angewandten Lehrmethoden, sondern auch auf den Eifer und

die Fähigkeit der Lehrer erstreckt. Sie veranlaßt die für nöthig erachteten Verbesserungen und Reformen und liefert dem Minister die Nachweisungen, deren er etwa bedarf. Der Minister des Innern führt persönlich den Vorsitz bei der Eröffnung und dem Schluß der Sitzungen der Centralcommission. In allen andern Sitzungen kann sich der Minister durch einen Vicepräsidenten vertreten lassen, welcher vom König außerhalb der Commission gewählt wird. Dieser Beamte kann allen Sitzungen anwohnen; wenn er aber nicht präsidirt, hat er nur eine berathende Stimme. Die Centralcommission sitzt entweder als Comité oder als allgemeiner Rath. Zu der ersten Art von Sitzungen sind nur die Civilinspectoren, der Präsident, der Vicepräsident und der Secretär, zu der andern auch die Abgeordneten der Bischöfe und der Consistorien berechtigt. Die Centralcommission faßt ihre Beschlüsse nur als Comité. Die Sitzungen im allgemeinen Rath sind den Mittheilungen der kirchlichen Abgeordneten, den Erläuterungen, die sie etwa zu geben haben, und besonders der Prüfung der gemischten Schulbücher gewidmet.

d. Es giebt zwei Staatsnormalschulen für den Volksunterricht: zu Lierre für die vlämischen Provinzen, zu Nivelles für die wallonischen. Außer diesen bestehen noch sieben bischöfliche Normalschulen, welche der gesetzlichen Inspection unterworfen sind. Diese verschiedenen Anstalten sind für die Bildung der Schulamtszöglinge bestimmt. Eine königl. Verordnung vom 2. Nov. 1848, näher bestimmt durch die vom 30. Aug. 1854, hat den Normalunterricht für die Lehrerinnen in den Volksschulen organisirt. Seitdem (durch das Gesetz vom 29. Mai 1866) ist die Gründung von vier neuen Normalschulen angeordnet worden: zwei für Lehrer, zwei für Lehrerinnen. Diejenigen der vlämischen Landestheile sind noch nicht eingerichtet; in den wallonischen Provinzen ist die Schule in Mons (Knabenschule) im Bau begriffen, die Mädchenschule in Lüttich wird soeben eröffnet. Die Städte haben zu den Kosten des Baues der Schullocale beigetragen. Endlich giebt es noch 30 amtlich anerkannte Normalschulen für beide Geschlechter, welche entweder mit Mittelschulen, oder mit Privatschulen vereinigt sind.*) I. Staatsnormalschulen. (k. Verordnungen vom 10. April und 20. Nov. 1843.) Der Unterricht in diesen Anstalten umfaßt nothwendig: 1. Religion und Moral, heilige und Kirchengeschichte; 2. Lesen; 3. Schreiben und Buchhaltung; 4. französische, vlämische oder deutsche Grammatik, je nach den örtlichen Verhältnissen; 5. Geographie mit besonderer Rücksicht auf die vaterländische; 6. Geschichte, hauptsächlich die vaterländische; 7. die vollständige Arithmetik mit ihrer Anwendung auf Handel und Verkehr, das System der gesetzlichen Maße und Gewichte; 8. Mittheilungen aus den Naturwissenschaften, die im gewöhnlichen Leben eine Anwendung finden; 9. theoretischen und praktischen Feld- und Gartenbau, Pfropfen und Beschneiden der Bäume; 10. Theorie der Erziehung; 11. Pädagogik und Methodologie; 12. Kinder- und Schulgesundheitspflege; 13. Elemente der Verwaltungspraxis; Erklärung der auf den Primärunterricht bezüglichen Verfassung und Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen; Führung der Civilstandsregister, Abfassung von Protokollen, Actenformulare, Gesetzgebung über die Kirchenfabriken; 14. Zeichnen, besonders Linearzeichnen; 15. Vocalmusik, hauptsächlich Kirchengesang; 16. Gymnastik. Das Schuljahr beginnt am 1. October und endet am 15. August (Beschl. von 7. Dec. 1869); der Unterrichtscursus ist auf 3 Jahre berechnet, welchen 3 Abtheilungen der Zöglinge entsprechen. Jede Abtheilung wird besonders und getrennt unterrichtet. Jährliche Programme, welche die Vertheilung der Unterrichtsgegenstände für jedes Studienjahr bestimmen und die Zeiteintheilung für jede Abtheilung regeln, werden vom Minister des Innern ausgegeben. Während des dritten Studienjahres üben sich die Zöglinge in den Volksschulen der Stadt, wo sich die Normalschule befindet, besonders in der Praxis des Unterrichts. Ein Director und Professoren, die vom König ernannt werden, haben den Unterricht zu ertheilen. Dem Director liegt außerdem die ganze Leitung der Anstalt ob (die Zöglinge haben Kost

*) Im Augenblicke, da wir dies schreiben (März 1874), geht die Stadt Brüssel damit um, eine von der Regierung unabhängige Communal-Normalschule zu errichten, um für hinlängliches Lehrerpersonal zur Besetzung ihrer Schulstellen Vorsorge zu treffen.

und Wohnung in derselben). Ein vom König ernannter Oekonomieverwalter, der Provisor, besorgt, unter der Aufsicht des Directors, das Materielle und führt die Rechnungen. Der Minister des Innern trifft alle Verfügungen in Betreff der inneren Einrichtung der Normalschulen. II. Bischöfliche Normalschulen. Unterrichtsgegenstände: 1. Religion (gründliche Erklärung des Katechismus, der Ceremonien bei der Messe, wie der andern Uebungen und Feierlichkeiten des Cultus); 2. heilige und Kirchengeschichte; 3. Methode des Unterrichts oder die allgemeine Theorie der Kunst zu lehren und seine Kenntnisse mitzutheilen; 4. französische Sprache, Lectüre, Grammatik; 5. Schönschreiben; 6. Arithmetik und das gesetzliche System der Maße und Gewichte; 7. Geographie, besonders vaterländische; 8. Landesgeschichte mit Einschluß der gebräuchlichsten Gesetze, insbesondere des Gesetzes über die Volksschulen; 9. die Kunst Briefe zu schreiben; 10. Buchhaltung; 11. Linearzeichnen und Feldmessen; 12. der gregorianische Gesang, Musik und Orgelspielen; 13. nützliche Mittheilungen über die Führung einer Haushaltung, über den Gartenbau, über die Pflichten eines Sacristans, über die Bereitung der Wachskerzen u. s. w. Die Unterrichtszeit beträgt 4 Jahre, welchen 2 Abtheilungen der Zöglinge entsprechen; um von einem Cursus in den andern überzugehen, ist ein Examen mit Erfolg zu bestehen. Die bischöflichen Normalschulen werden geleitet und verwaltet von einem Director, einem Rechner, einem Oekonomen und von Professoren. Der Bischof der Diöcese setzt den Director ein und ab. Auf das Gutachten des letzteren werden auch die Professoren von dem Bischof ernannt und abberufen (Verordnung vom 17. December 1843, 29. October 1846).

e. Aufmunterungsmittel. Kraft der k. Verordnung vom 26. April 1852 sind in jeder Provinz für die Zöglinge der oberen Abtheilung einer gewißen Anzahl von Primärschulen jährliche Concurse eingeführt, welche theils nach friedensrichterlichen Cantonen, theils nach Schulinspectionsbezirken angeordnet werden. Die Concurse sind für die Knaben obligatorisch, für die Mädchen facultativ. Die Zöglinge beider Geschlechter concurriren abgesondert von einander. Der ständige Ausschuß (députation permanente) bezeichnet auf den Antrag des Provinzialinspectors hin die Cantone oder Bezirke, in welchen die Concurse stattfinden sollen; er kann die Schulen ohne Unterschied vereinigen, oder die Stadtschulen von den Landschulen trennen. Er bestimmt, wie viel von jeder Schule concurriren sollen. Diese Anzahl darf das Verhältnis von 1 : 5 für diejenigen Schulen nicht übersteigen, deren obere Abtheilung mehr als 20 Zöglinge hat. Die concurrirenden Schüler werden zur Hälfte vom Lehrer, zur Hälfte durchs Loos gewählt, 14 Tage bis 4 Wochen vor der für das Examen festgesetzten Zeit. Ist die Anzahl der zum Concurs berufenen Schüler ungerade, so bestimmt der Lehrer einen über die Hälfte. In der Prüfungsjury präsidirt der Inspector des Schulbezirks oder sein Stellvertreter. Der ständige Ausschuß trifft die nöthigen Anordnungen, um die regelmäßige Abhaltung dieser Prüfungen zu sichern. — Stipendien, jedes im Betrag von 200 Frk. oder mehr, werden jährlich der Regierung zur Verfügung gestellt; sie werden jungen unbemittelten Leuten oder Lehrern bewilligt, um ihnen den Besuch der Normalschulen möglich zu machen. Auch nach dem Austritt aus der Anstalt, doch nicht länger als 3 Jahre, können diese Stipendien von geprüften Zöglingen noch fortbezogen werden, um als Assistenten oder als Lehrer in den Gemeindeschulen ihre Probezeit zu bestehen.

B. Statistik. a. Nach dem letzten, drei Jahre (1867—1869) umfassenden Bericht (veröffentlicht im J. 1871) und nach dem Annuaire Statistique du Ministère de l'Intérieur waren im J. 1869 von den 2,564 Gemeinden des Königreichs nur vier ohne Schule. Dagegen besaßen viele Gemeinden mehr als eine; man zählte im ganzen 5,641 eigentliche Primäranstalten, darunter 267 Pensionate mitbegriffen; von 1848 bis 1869 waren 288 neue Schulen eröffnet worden*). Die Totalsumme von 5,641 vertheilt sich folgendermaßen:

*) Von 1854 bis 1860 schien die Anzahl der Schulen in Abnahme begriffen zu sein; von dem letztgenannten Jahre dagegen fuhr sie regelmäßig fort zu steigern. Die erstere Thatsache ist erklär-

Communalschulen	3,730,
Adoptivschulen (éc. adoptées), d. h. Privatanstalten, welche gegen eine Entschädigung auch für den Unterricht der armen Kinder sorgen, und welche nach dem Gesetz die Stelle der Gemeindeschulen vertreten können,	508,
Privatschulen (Art. 2 des Gesetzes, s. oben)	22,
der Inspection unterworfene Pensionate	36,
vollständig freie Schulen	1,114,
Pensionate desgleichen	231.
	5,641

Der Inspection waren unterworfen 1,210 Communalschulen für Knaben, 1,156 für Mädchen und 1,930 Schulen für beide Geschlechter; die freien Anstalten vertheilten sich in 312 Knaben-, 698 Mädchenschulen und 335 von beiden Geschlechtern besuchte Schulen. Die mittlere Zahl der Schulanstalten war 2,20 auf eine Gemeinde und 1,12 auf 1000 Einwohner. Auf die Provinzen vertheilt ergaben sich auf je 1000 Einwohner folgende Zahlen:

Antwerpen	0,91	Lüttich	1,09
Brabant	0,94	Limburg	1,32
Westflandern	1,01	Luxemburg	2,40
Ostflandern	0,88	Namur	1,72
Hennegau	1,20		

Man wird bemerken, daß die drei letztgenannten, viel weniger stark bevölkerten Provinzen verhältnismäßig eine größere Anzahl von Schulen besitzen, als die übrigen.

b. Lehrendes Personal.

Schulen.	Lehrer und Unterlehrer.		Lehrerinnen und Unterlehrerinnen.		Zusammen		Totalsumme.
	weltliche	geistliche	weltliche	geistliche	weltliche	geistliche	
Gemeindeschulen .	4,262	9	1,186	342	5,448	351	5,799
Der Staatsaufsicht unterworfene Privatschulen . .	115	43	135	1,098	250	1,141	1,391
Vollständig freie Schulen	528	494	578	1,786	1,106	2,280	3,386
Summen	4,905	546	1,899	3,226	6,804	3,772	10,576

c. Besoldung. Die materielle Lage der Communalschullehrer ist seit einigen Jahren beträchtlich verbessert, oder vielmehr sie ist in ein richtigeres Verhältnis gebracht zu der fortschreitenden Vertheuerung der Lebensmittel. Im J. 1869 sank die Durchschnittssumme der Gehalte nicht unter 688 Franken für die Lehrer (nur in 6 Gemeinden war dies der Fall; und dabei muß man noch bemerken, daß die Gehalte unter 1000 Frk. die der Aspiranten oder der Schullehrer kleiner Oertchen sind, welche 20 bis 30 Schüler haben. Die Regierung hat mit einsichtiger Fürsorge wiederholt aus eigenem Antriebe die Gehalte der nothleidenden Lehrer erhöht. In 101 Gemeinden erreichte die Durchschnittszahl die Höhe von 2,479 Frk. im J. 1869); die allgemeine

lich aus dem Wegfallen einer gewißen Anzahl freier Schulen, welche, wenn sie den Anforderungen der Zeit nur unvollkommen entsprachen, nothwendig eingehen mußten, wie die Communalschulen sich neben ihnen hoben. Wir bemerken bei dieser Gelegenheit, daß die Freischulen (écoles gratuites) der großen Städte beinahe nie von Kindern der wohlhabenden Classe besucht werden, was, da die freien Schulen (écoles libres) manches zu wünschen übrig lassen, ernste Uebelstände zur Folge hatte. Um ihnen abzuhelfen, haben einige Städte, wie Brüssel, Lüttich, die Einführung von zahlenden Gemeindeschulen (écoles payantes) beschlossen. Diese Anstalten sind durchaus vortrefflich gediehen.

Mittelzahl, mit inbegriffen die Accidentiengebühren, Schulgeld von zahlenden Schülern —, belief sich auf 1,262 Frk. für die Lehrer; sie betrug 1,007 für die Unterlehrer, 1,246 für die Lehrerinnen und 869 für die Unterlehrerinnen.*) Der ganze Aufwand für Besoldungen war 3,734,476 Frk. für die Lehrer, 950,579 für die Unterlehrer, 1,290,992 für die Lehrerinnen und 615,505 für die Unterlehrerinnen: für alle zusammen 6,591,552 Franken.

d. Schüler. Die Primärschulen jeder Kategorie wurden im J. 1869 von 593,379 Schülern besucht (im J. 1854 von 491,526); was eine Durchschnittszahl von 117 Schülern auf 1000 Einwohner ergiebt (für Antwerpen 118, Brabant 115, Westflandern 101, Ostflandern 110, Hennegau 127, Lüttich 114, Limburg 122, Luxemburg 165, Namur 130).**)

e. Besondere Anstalten. α. Kleinkinderschulen (Warteschulen, écoles gardiennes et salles d'asile): im J. 1869 gab es deren 119 als Communalschulen, 235 als der Staatsaufsicht unterworfene Privatschulen und 255 als durchaus freie Schulen; ihre Bevölkerung belief sich auf 60,570 Kinder (25,464 im J. 1854). In mehreren dieser Anstalten hat man die Fröbel'sche Methode eingeführt (s. Octavie Masson, Histoire d'un jardin d'enfants. Bruxelles 1872. 8.). — β. Schulen für Erwachsene: im J. 1854 waren 979 solche Schulen vorhanden; im J. 1869 aber 2,620, mit 217,168 Schülern. — γ. Handwerksschulen (ouvroirs) 514 an der Zahl (von denen 324 durchaus freie Schulen sind), mit 27,183 Schülern. Diese Anstalten lassen viel zu wünschen übrig in Beziehung auf hygienische Einrichtung und auf den Unterricht; ihre Zahl ist auch seit 1857 im Abnehmen begriffen. — δ. Schulen in den Hospitälern, Gefängnissen und Armenhäusern, unter dem Justizministerium stehend, 94 im J. 1869 mit 6,564 Schülern.

f. Normalschulen. α. Des Staates. Aus der Schule zu Lierre sind im J. 1869 hervorgegangen 5 Zöglinge mit dem Zeugnis ersten Grades, 10 haben den zweiten, 34 den dritten erhalten,***) aus der Schule zu Nivelles gleicherweise respective 1,5 und 40; zusammen 95 regelmäßig geprüfte und mit Diplomen versehene Zöglinge. Von 1844 bis 1869 haben Lierre und Nivelles dem Lande 1,435 Lehrer geliefert, das macht etwas mehr als 57 jährliche Durchschnittszahl. Beide Schulen zusammen hatten 286 Zöglinge im J. 1869. — β. Die mit 5 Mittelschulen verbundenen Normalschulabtheilungen haben im J. 1869 gerade 100 Diplome ertheilt (resp. 10, 30 und 60). — γ. Amtlich anerkannte Normalschulen (bischöfliche Schulen) sind 7 mit 571 Zöglingen, 331 Abgangsdiplome im J. 1869 (seit 1844 sind 1969 Diplome ertheilt worden, auf das Jahr im Durchschnitt ungefähr 79). — δ. Normal-Mädchenschulen (16 amtlich anerkannte, die des Staats sind noch nicht eröffnet), mit 704 gegenwärtig anwesenden Zöglingen. Im J. 1869 wurden 440 Abgangsdiplome ausgestellt; seit 1851 zusammen 1,459: jährliche Durchschnittszahl 81.

g. Finanzlage im J. 1869.

Einnahmen.

Activüberschüsse der Schulrechnungen	Frk.	236,155. 22 C.
Schulgelder der zahlenden Schüler		1,009,651. 62
Oeffentliche und Privat-Wohlthätigkeit		487,990. 25

*) Eine ganz neue Verordnung hat so eben die Gehalte aller im Lehramte Angestellten durch eine Zulage von 150 bis 600 Franken erhöht.

**) Die Zahl der Kinder in schulpflichtigem Alter war damals 753,190; daraus darf man aber nicht schließen, daß 159,821 Kinder aller Schulbildung bar gewesen seien: eine große Anzahl hatte bis zum 11. oder 12. Jahre die Schule besucht, 97,715 besuchten die Lehrcurse für Erwachsene; 24,087 endlich befanden sich in den Handwerksschulen und in den Schulen, die unter dem Justizministerium stehen.

***) Mit bestem Erfolg, mit gutem Erfolg, mit Erfolg (avec le plus grand fruit, avec grand fruit, avec fruit).

Einnahmen.

Gemeindeumlagen	Frk.	5,258,336. 85 C.
Beiträge der Provinzen		1,633,318. 24
Beiträge des Staats		5,675,036. —
Totaleinnahme	Frk.	14,300,488. 18 C.

Ausgaben.

Leitung und Aufsicht	Frk.	324,836. 66 C.
Unterricht in den Lehrerseminaren (enseignement normal pédagogique)		947,932. 47
Ankauf, Bau 2c. von Schulhäusern		3,469,145. 43
Unterricht an den Primärschulen		7,888,484. 60
Besondere Anstalten, Kleinkinderschulen, Schulen für Erwachsene 2c.		1,166,070. 55
Aufmunterungsmittel (Beiträge zu Altersversicherungskassen, Unterstützungen an nothleidende oder stellenlose Lehrer, Gratialien, Concurse, Aufmunterung literarischer Bestrebungen)		253,758. 27 *)
Totalausgabe	Frk.	14,050,227. 98 C.

C) Verschiedene Nachweisungen. a) Schullehrerconferenzen. Es giebt 146 Conferenzbezirke; von 1867 bis 1869 sind 1,834 Lehrerconferenzen und 314 Lehrerinnenconferenzen abgehalten worden. Jeder Bezirk hat seine Bibliothek. Am 31. Dec. 1869 besaßen alle zusammen 48,215 Werke, im Werth von 104,769 Franken; die meisten sind auf Kosten der Regierung angeschafft. Im Jahre 1854 waren es nur erst etwa 20,000 Werke, Werth ungefähr 36,000 Franken. Der Sinn für Lecture verbreitet sich immer mehr. Der Bericht von 1852—1854 spricht sich über die Resultate der Conferenzen in folgender Weise aus: „Sie knüpfen unter den Mitgliedern des Lehramts Bande der Brüderlichkeit und des Gemeingeistes, welche dazu beitragen, sie auf dem Wege der Pflicht zu erhalten, oder diejenigen dahin zurückzuführen, welche das Unglück gehabt haben, sich davon zu entfernen. Andererseits sind es wahre Lehrcurse für die angestellten Lehrer. Die einen vervollkommnen darin ihre Kenntnisse, die andern können ergänzen, was ihnen in diesem oder jenem Zweig des Wissens noch fehlt. Die theoretischen und praktischen Uebungen, die sie gemeinsam treiben, erregen einen edlen Wetteifer unter ihnen und lassen sie in keinen Schlendrian, jene große Pest der Schulen, verfallen." Nach dem königlichen Erlaß vom 3. Juli 1854 enthalten die Programme der Conferenzen als nebensächliche Beigaben auch Grundrisse des Gartenbaus und der Baumzucht, worin von Lehrern, die von der Regierung hiefür ernannt sind, mit Erfolg unterrichtet wird.

b) Höhere Volksschulen. Diese kraft des Gesetzes von 1842 gegründeten Anstalten sind durch das Gesetz vom 1. Juni 1850 in niedere Mittelschulen verwandelt worden. Sie entsprechen ungefähr den Bürgerschulen in Deutschland (s. unten).

c) Material. Vor 1830 hatten die Gemeinden die Kosten für Neubauten, Reparaturen und Geräthschaften der Schulen zu bestreiten, wobei der Staat den armen Gemeinden mit Beiträgen und Vorschüssen zu Hülfe kam; für diese letzteren wurden 5% entrichtet; sie mußten spätestens nach 10 Jahren zurückbezahlt sein. Die Revolution befreite die Gemeinden von jeder gesetzlichen Verbindlichkeit in Sachen des Unterrichts. Der Reiz, Staatsbeiträge zu erhalten, war es allein, was von 1830 bis 1842 viele unter ihnen bestimmte, beträchtliche Summen für diesen Zweck auszusetzen. Im Jahre 1842 bewilligte das Gesetz (Art. 21) den Lehrern eine Wohnung oder eine Entschädigung für die Hausmiethe; nach Art. 1 muß jede Gemeinde eine Volksschule in einem passenden Locale haben. Die Gemeinden sind gehalten, die nöthigen Summen

*) Mit Beiträgen der Gemeinden und Provinzen; in dieser Summe sind aber die Unterstützungen für die Gemeindebibliotheken, für die Gartenbauconferenzen 2c. nicht mitbegriffen.

dafür zu bewilligen; soweit ihre Mittel nicht reichen, tritt die Provinz oder der Staat in die Lücke. Von 1831 bis 1842 hatte man für Schulhäuser 2,459,643 Franken 37 Cent. ausgegeben. Drei Viertheile dieser Summe hatten die Gemeinden aufgebracht. Von 1843 bis 1851 beliefen sich die Verwilligungen für den gleichen Gegenstand auf 4,754,724 Franken 94 Cent., wovon die Gemeinden drei Fünftel geleistet haben. Die gesetzgebenden Kammern haben von Zeit zu Zeit außerordentliche Geldanweisungen bewilligt: eine Million im Jahre 1851; dann 5 Millionen im Jahre 1865, und noch 1 Million im Jahre 1869, endlich im Jahre 1873, um ein für allemal einen normalen Stand der Dinge herbeizuführen, haben sie zu diesem Zweck die bedeutende Summe von 20 Millionen bestimmt. Von 1867 bis 1869 wurden 498 Schulhäuser, von welchen 455 zugleich Lehrerwohnungen enthalten, erbaut oder wenigstens zu bauen begonnen. In einer großen Zahl von Orten sind das Gemeindehaus und das Schulhaus vereinigt; die Verwaltung thront in der Mitte, auf dem einen Flügel sind die Schulzimmer für die Knaben, auf dem andern die für die Mädchen. Bei 2,610 Schulen waren im Jahre 1869 den Schullehrern auch Gärten zugetheilt. Der Plan der Schulgebäude ist im allgemeinen gut entworfen, sowohl nach hygienischen als nach pädagogischen Gesichtspuncten, es ist sogar gelungen, eine gewiße Eleganz mit der äußersten Sparsamkeit zu vereinigen. Die Regierung schießt armen Gemeinden die nöthigen Geldmittel vor, in der Weise, daß dieselben innerhalb 23 Jahren die Schuld vollständig tilgen können, indem sie jährlich 6% Zinsen zahlen. Um den Widerstand störrischer Gemeinden zu brechen, hat die Regierung eine gewiße Anzahl Schulen von Amtswegen erbauen lassen (in 29 Gemeinden von 1867 bis 1869). Am Ende dieser Periode zählte man im Lande 3,413 Schullocale, welche den Gemeinden angehörten, 2,562 wurden den Vorschriften des Gesetzes entsprechend erfunden. Das Schulmobiliar war in 2,391 Schulen in gutem Zustande, 2,498 besaßen vollständige Sammlungen der Maße und Gewichte.

d. Personal. Eine Jury examinirt die jungen Leute, die wenigstens zwei Jahre lang den Unterricht einer Normalschule genossen haben. Diejenigen, welche für fähig erkannt worden sind, bekommen ein Diplom und werden durch Ministerialbeschluß zu Schulamtscandidaten ernannt. Die Gemeinderäthe sind gehalten, die Lehrer unter diesen Candidaten zu wählen. Ausnahmsweise können sie aber auch, mit Genehmigung der Regierung, andere Candidaten, die noch kein Diplom haben, wählen. Man hat auf mehrere Misbräuche in dieser Beziehung aufmerksam gemacht. Die Besoldungen der Lehrer werden von den Gemeinden am letzten Tage jedes Quartals ausbezahlt; die Unterlehrer werden als Gemeindediener angesehen, und aus diesem Grund wird ihr Gehalt von der Besoldung der Hauptlehrer nicht abgezogen. In einer ziemlich großen Anzahl von Gemeinden (im Jahre 1854 waren es 1,015) verbinden die Lehrer mit ihrem Amt verschiedene Privatbeschäftigungen; sie sind Rathsschreiber, Vorsänger, Küster ꝛc.; sie dürfen aber keinen Handel treiben. Die Regierung sieht darauf, daß sie so viel als möglich ausschließlich ihrem Beruf leben; ein Circular vom 15. October 1868 überläßt es den Gouverneurs der Provinzen die besonderen Umstände zu erwägen und über jeden Fall im besonderen zu verfügen. Es ist ihnen verboten, sich mit Politik abzugeben, sich in die Wahlkämpfe zu mischen u. s. f. Doch dürfen sie alle ihre bürgerlichen Rechte ausüben. — In den Berichten der Diöcesanvorsteher über die Moralität der Schulen waren die Angaben oft unbestimmt. Die Regierung hat den Wunsch ausgedrückt, immer genau und bestimmt von den einzelnen Thatsachen, welche zu besondern Maßregeln gegen einen Lehrer Veranlassung geben könnten, in Kenntnis gesetzt zu werden. — Von 1867 bis 1869 sind 270 Preise in Geld (150 Franken ist der höchste), 298 Preise in Büchern und außerdem 380 ehrenvolle Erwähnungen dem Lehrerpersonal zuerkannt worden; dagegen wurden 12 Lehrer zeitweilig in Ruhestand versetzt und 12 gänzlich entlassen wegen Unfähigkeit oder Unsittlichkeit.

e. Schüler. „Viele Kinder ermangeln noch der Wohlthat des Elementarunterrichts, besonders in denjenigen Gemeinden, deren Bevölkerung zerstreut ist und die nur

eine einzige Schule für die verschiedenen Parzellen oder Weiler haben. In gewerbtreibenden Orten läßt man, fern von den Schulen, in Kohlengruben, Werkstätten und Fabriken eine Menge Kinder vegetiren und kümmerlich heranwachsen, die die Schwelle einer Schule nur überschreiten, um sich auf ihre erste Communion vorzubereiten." — Verwaltungsmaßregeln reichen nicht hin, um einem solchen Uebel Einhalt zu thun. Da das Gesetz keine Zwangsmaßregeln gestattet, so hat man an mehreren Orten mit Erfolg den vereinigten Einfluß der Wohlthätigkeitsbureaus und der Gemeindeverwaltung angewendet, um die Kinder in die Schule zu locken: es werden den Eltern außerordentliche Unterstützungen bewilligt u. s. w. Zahlungsfähige Kinder werden in den Gemeindeschulen nur so viel zugelassen, als nach der Aufnahme der Armen noch Plätze übrig sind.

f. Der Unterricht. Das Gesetz von 1842 hat gute Früchte getragen. Der Simultanunterricht herrscht gegenwärtig ungetheilt in allen Communalschulen. Die dreimonatlichen Lehrerconferenzen üben den glücklichsten Einfluß auf die Verbesserung der Methoden und selbst auf die immer größer werdende Bedeutung, welche man der eigentlichen Erziehung der Schüler beilegt (s. oben C. a). Die Prüfung der Schulbücher und der Lehrmittel ist in denselben ebenfalls ein Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit. Die Regierung ihrerseits fördert die Veröffentlichung guter Lehrbücher durch Concurse und Belohnungen. Es hatten sich auch zu diesem Behuf in einigen Provinzen Gesellschaften zur Aufmunterung (societés d'encouragement) gebildet, namentlich in Lüttich, nach dem Vorbilde dessen, was in Holland in dieser Richtung geschieht; sie sind allmählich wieder verschwunden. Vielleicht ist das zu bedauern, denn sie verbreiteten gute Bücher zu einem außerordentlich niedrigen Preise. Die Gesellschaft zu Lüttich z. B. hatte eine gute Ausgabe des cours d'éducation de la langue maternelle von dem P. Girard aus Freiburg veranstaltet, und eine Uebersetzung von Wilmsens Kinderfreund nach den Bedürfnissen der belgischen Schulen umgearbeitet, u. a.; ferner gute Lehrgänge für das Zeichnen und die praktische Geometrie. Indessen ist auch hervorzuheben, daß der Eifer der nationalen Schriftsteller nur noch größer geworden ist, seitdem sie von niemand mehr abhängen als von sich selbst und von der directen Controle der Centralcommission, welche aus den Provinzial-Schulinspectoren besteht. Unter den seit einiger Zeit empfohlenen Lesebüchern wollen wir anführen die Cours gradués von Braun, und von van Hollebeke; der Kinderfreund andererseits ist von dem Schreiber dieser Zeilen neu bearbeitet, und nach seinem Buche ist auch eine vlämische Uebersetzung gemacht worden. Auf andern Gebieten sind zu erwähnen die Méthode de lecture von Lonay (par émission des sons, nach der Lautirmethode), die Méthode Hendrickx für den Zeichenunterricht, die Elementaratlasse von Germain, die Exercices grammaticeaux von Genouceaux und die Précis historiques von demselben, endlich mehrere Werke von Mouzon zum Behufe des Studiums der französischen Sprache und der Geographie. Die Liste der für gut befundenen Schulbücher umfaßte im Jahre 1869 nicht weniger als 467 verschiedene Werke. Dem Herrn Braun, Professor an der Normalschule von Nivelles, verdankt man einen ausgezeichneten Cursus der theoretischen und praktischen Pädagogik (Brüssel 1854, 3 Bd.). Die darin enthaltenen Grundsätze, welche den besten deutschen Schriftstellern entnommen sind, werden allgemein von den aus dem Seminar zu Nivelles hervorgegangenen Lehrern befolgt. In den bischöflichen Normalschulen hält man sich vorzugsweise an die Ansichten Overbergs, dessen Buch ins Französische übersetzt worden ist. — Man fängt überall an, den Unterricht vom Leichtern zum Schwerern nach der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten des Kindes fortschreiten zu lassen. Die neue pädagogische Zeitschrift des Herrn Braun (l'Abeille) trägt viel dazu bei, den alten Schlendrian zu bekämpfen und eine bessere Unterrichtsmethode zu verbreiten.

Um die Resultate der Durchführung des Gesetzes von 1842 zu bemessen, hat man ein gutes Mittel; man darf nur den Stand der Kenntnisse in den Schulen zu verschiedenen Zeiten nachweisen. Man theilt die Schüler der Volksschulen im allgemeinen

in drei Classen ein: 1. Anfänger, die noch nicht lesen und schreiben können; 2. solche, welche ganz oder theilweise das wissen, was der Art. 6 des Gesetzes vorschreibt; 3. solche, welche ausgedehntere Kenntnisse haben und die überdies Unterricht in der Geschichte und Geographie, im Linearzeichnen, Singen ꝛc. erhalten haben. — Am 31. Dec. 1848 gab es unter der Gesammtzahl von 359,941 Zöglingen 88,340 der ersten (25 %); 228,448 der zweiten (63 %) und 43,153 der dritten Classe (12 %). Am 31. Dec. 1851 gehörten von 384,141 Schülern 111,734 der ersten Classe, 252,851 der zweiten und 19,556 der dritten Classe an; es fand also beziehungsweise eine Vermehrung von etwa 4 % und 3 % und eine Verminderung von 7 % statt. Diese fortschrittliche Bewegung dauert fort. — Einen weiteren Maßstab giebt der Grad der Schulbildung unter den Milizen. Im Jahr 1851 wurde erwiesen, daß von 39,250 ohne allen Schulunterricht waren: 14,576; 3326 konnten bloß lesen oder schreiben (ihren Namen unterzeichnen); 9311 konnten bloß lesen und schreiben; 12,037 wenigstens lesen, schreiben und rechnen. Vergleicht man die Jahrgänge 1851 und 1845, so findet man für den ersteren unter 1000 Milizen 20 weniger in der ersten Classe, 10 mehr in der zweiten, 50 weniger in der dritten, 60 mehr in der vierten. Man liest in dem letzten dreijährigen Bericht: „Im J. 1847 waren von 39,864 Milizen 16,000 (40 %) ohne alle Schulbildung. Im J. 1869 dagegen ist von 44,179 Milizen die Zahl der ohne Schulunterricht Aufgewachsenen noch 10,943 (24,8 %). Wir haben somit 15,2 % der Ignoranz abgewonnen."

g. Besondere Anstalten, nämlich: Kleinkinderschulen, Zufluchtshäuser für Waisen und Findlinge, Mittags-, Sonntags- und Abendschulen für Erwachsene; Manufacturschulen, Schulen in Hospicien, Armenhäusern und Gefängnissen. Die Kleinkinderschulen sind die wahre Pflanzstätte der Volksschulen. Der Redacteur der Zeitschrift l'Abeille, Januar 1857, spricht sich hierüber folgendermaßen aus: „Die Stadt Doornik besitzt seit 6 Jahren bewundrungswürdige Anstalten, welche die Regierung zahlreichen Gemeinden als Muster vorhält. Es bestehen in dieser Stadt 6 Kleinkinderschulen, welche von mehr als 1000 Kindern besucht werden und welche unter die Obhut von 150 Frauen und Jungfrauen gestellt sind, die den besten Familien des Orts angehören. Diese Damen veranlassen zur Theilnahme an ihrem guten Werke alle Behörden und Beamten, die geachtetsten Personen, welche sich alle ein Vergnügen, daraus machen, unter die Wohlthäter dieser Gesellschaft aufgenommen zu werden. Mit den freiwilligen Gaben derselben und der jährlichen Umlage auf die Gesellschaftsmitglieder haben die leitenden Frauen Häuser gebaut und ausgestattet; sie lassen Kleider für die Kinder machen, geben ihren Müttern Belohnungen und Aufmunterungen und lassen diesen jungen Zöglingen täglich eine sehr gesunde und kräftige Suppe reichen. Der Domherr und Diöcesaninspector Ponceau leitet mit Eifer diese große mildthätige Anstalt." — Im Jahre 1851 wurden die Kleinkinderschulen im ganzen von 24,102 Zöglingen besucht, 4491 weniger als im Jahr 1848. Sie kosteten 129,300 Fr., den Beitrag der zahlungsfähigen Kinder mit eingerechnet. Es bleibt noch viel zu thun übrig für diese Anstalten, deren Instandsetzung bis jetzt nur privaten Bestrebungen überlassen worden ist. Einstweilen, bis es thunlich sein wird denselben eine feste Einrichtung zu geben, wacht die Regierung darüber, daß sie in angemessenen Localitäten untergebracht, und daß in ihnen die anerkannt besten Erziehungsmaßregeln befolgt werden. Seit 1862 werden die weiblichen Lehramtszöglinge der Normalschulen mit der Fröbel'schen Methode der Haltung und Führung der Kindergärten bekannt gemacht. Schon oben (B, d.) haben wir gesehen, daß die Bevölkerung der Kleinkinderschulen sich seit 1851 beinahe verdreifacht hat; die Zunahme ist ganz regelmäßig fortgeschritten seit 1854. — Die Schulen für Erwachsene haben einen wahrhaft außerordentlichen Aufschwung genommen seitdem sie gesetzlich geregelt worden sind (im Sept. 1866). Im J. 1851 gab es 990 solche Schulen, von denen 378 der Inspection unterworfen waren; 3,932 Lehrer und 6,017 Lehrerinnen; 158,060 Schüler, wovon 65,086 Jünglinge und 92,974 Mädchen (darunter sind auch Kinder). Die der

Schulinspection unterworfenen Schulen für Erwachsene hatten in 3 Jahren 155,777 Frk. 47 C. gekostet, was im Durchschnitt 412 Frk. 10 C. für die Schule ausmachte. Am 31. Dec. 1869 war die Beitragsquote der Provinzen für die Kosten der Unterhaltung der Schulen für Erwachsene, für die dreijährige Periode, auf 154,611 Frk. 71 C., die des Staats auf 619,868 Frk. 88 C. gestiegen. Die Regierung stellte unter dem gleichen Datum an die Gemeinden und an die Wohlthätigkeitsanstalten das Verlangen, daß sie von nun an für den vierten Theil der betreffenden Kosten aufzukommen hätten. Das Lehrpersonal in den Manufacturschulen bestand im Jahre 1851 aus 31 Lehrern und 1,459 Lehrerinnen; Zahl der Schüler zu jener Zeit: 33,878, nämlich 32,531 Mädchen und 1,347 Knaben; Aufwand in 3 Jahren: 361,397 Frk. 8 C. Diese Musterwerkstätten geben zu verschiedenen Ausstellungen Veranlassung: übermäßige Arbeit ohne genügende Belohnung; Mangel an Sorge für die Gesundheit, an sittlicher Leitung, an Erziehung und Unterricht; man gewöhnt sie nicht an Ordnung und Sparsamkeit und bringt den Mädchen nicht die für eine künftige Haushälterin nothwendigen Kenntnisse bei (Beobachtungen, die besonders in der Provinz Antwerpen gemacht werden.). Wir haben bereits bemerkt, daß die Zahl dieser Anstalten im Abnehmen begriffen ist; im J. 1869 waren von den 514, welche im Königreich vorhanden waren, nur 20 Communalanstalten und 170 Privatschulen unter Staatsaufsicht: 324 waren vollständig frei. Ihre Schülerzahl belief sich respective auf 1,149, auf 9786 und auf 16,248, zusammen 27,183, wovon 10,273 Knaben und 15,600 Mädchen. — Die andern oben erwähnten Schulen gehören in das Justizdepartement. Die mit den Hospices verbundenen haben erst seit kurzer Zeit vom Staat inspicirt werden können wegen der Schwierigkeiten, welche der in den Verwaltungsräthen herrschende Geist der Unabhängigkeit dagegen erhoben hat. — Was die Schulen in den Armen- und Bettelhäusern (dépots de mendicité), Gefängnissen ꝛc. betrifft, so haben diese ziemlich befriedigende Resultate geliefert. Die besten Zöglinge der Armenhäuser werden auf die Besserungs-Ackerbauschule in Ruysselede (Westflandern) geschickt, gemäß dem Gesetz vom 3. April 1848; es besteht auch eine Besserungsschule für die Mädchen zu Beernem. Die Strafanstalt für junge Verbrecher zu S. Hubert (Luxemburg) verdient eine besondere Erwähnung. Außer den gewöhnlichen Fächern der Volksschule lehrt man daselbst auch Linearzeichnen, Buchhaltung, Geschichte und Geographie; auch Aufsatzübungen kommen dort vor.

h) Pensionen (k. Verordnung vom 31. Dec. 1842, vom 10. und 27. Febr. 1843, vom 10. Nov. 1852). In der Hauptstadt von 9 Provinzen des Königreichs sind Sparkassen (des caisses de prévoyance) für die Lehrer auf dem Land angelegt. Der Zweck dieser Kassen ist, den Lehrern, ihren Wittwen und Waisen Pensionen und Unterstützungen zu sichern. Die Theilnahme an den Lasten und Vortheilen dieser Anstalten ist obligatorisch: 1. für die Communallehrer und ihre Gehülfen; 2. für die Lehrer und Unterlehrer in den Communalkleinkinderschulen. Sie ist facultativ für die Hauptlehrer an den förmlich adoptirten (s. oben) Volks- oder Kleinkinderschulen. — Der Fonds der Kasse wird gebildet 1. aus einem jährlichen Abzug von 3 % an der Besoldung und den Emolumenten der Lehrer; 2. aus einem außerordentlichen Abzug von 1 bis 3 Zwölftel an jeder Zulage der Besoldung und der Emolumente; 3. aus den Beisteuern der Provinz; 4. aus den Staatsbeiträgen; 5. aus besondern Gaben und Vermächtnissen. — Die Pensionen sind lebenslänglich oder nur für eine gewiße Zeit. Auf die lebenslängliche Pension hat Anspruch: 1. ein Lehrer, welcher 60 Jahr alt ist und 30 Dienstjahre zählt; 2. derjenige, welcher nach 12 Dienstjahren so gebrechlich geworden ist, daß er keinen Unterricht mehr geben kann; 3. die Wittwe eines Lehrers, der wenigstens 12 Dienstjahre hat. Die Pension eines Lehrers geht nach seinem Tode theilweise auf seine Frau oder seine Waisen bis zum Alter von 16 Jahren über, wenn er sich nicht erst nach seiner Pensionirung verheirathet hat. — Durch Absetzung oder Verurtheilung zu einer Leibesstrafe verliert der Lehrer seine Pensionsansprüche. Die Kasse bewilligt auch Unterstützungen an ehemalige Lehrer oder an

Wittwen, welche kein Recht darauf haben. Für die Lehrer in den Städten ist durch den Art. 27 des Gesetzes von 1842 eine Centralkasse gegründet worden, an welcher sich auch die Lehrer an den Communalmittelschulen, an Zeichnungsakademien, Taubstummen- und Blindenanstalten ꝛc. betheiligen. Die Abzüge schwanken zwischen 3 und 4 % je nach der Größe der Besoldungen. Zehn Dienstjahre begründen schon Ansprüche für die Wittwe und die Waisen. Es ist den Theilnehmern gestattet worden, 10 Dienstjahre aus der Zeit in Rechnung zu bringen, wo sie noch keine Beiträge in die Kasse lieferten. — Die Pensionen betragen für jedes Dienstjahr 1/60 von dem durchschnittlichen Einkommen sammt den Nebenbezügen während der letzten 5 Jahre. Ein königlicher Erlaß vom 10. Juli 1869 hat den Sparkassen neue Hülfsquellen zugesichert, was in Zukunft gestatten wird, den Beitrag der Pensionen zu erhöhen. Die Summen nämlich, welche der Staat für den Schulhäuserbau bewilligt, werden vorerst bis zur Verwendung in diesen Sparkassen niedergelegt, und die Interessen aus denselben gehören der Kasse. Sie betrugen im J. 1869 allein eine Summe von 12,287 Frk. 1 C. Die Regierung denkt darauf, in der gleichen Weise die für den gewöhnlichen Jahresdienst bestimmten Staatsbeiträge auszuzahlen. Die Pensionen und Unterstützungen kosteten den Sparkassen im J. 1869 eine Totalsumme von 637,322 Frk. 52 C.*)

D. Allgemeine Bemerkungen. Das Gesetz von 1842 hat verschiedene Beurtheilungen erfahren. Die einen haben es als ein Meisterstück der Klugheit gepriesen; die andern sagen, sein ganzer Werth hänge von der Fähigkeit und den Absichten der Männer ab, die es in Vollzug setzen. Alles beruht offenbar auf dem Inspector. Der Stillstand oder der Fortschritt des Unterrichtswesens liegt in seiner Hand. Andererseits steht dieser Beamte, er mag nun über einen Bezirk oder über eine ganze Provinz gesetzt sein, mehr oder weniger unter dem Einfluß des geistlichen Inspectors und wird sich demselben schwer entziehen können. Das Unterrichtswesen ist deshalb manchfachen Schwankungen ausgesetzt. Diese Erwägungen sind indessen nur von untergeordneter Wichtigkeit. Die Inspectoren vermeiden sorgfältig jede Veranlassung zu Reibungen, und die Geistlichkeit zeigt sich im allgemeinen duldsamer gegen die Volksschulen, als gegen die Mittelschulen (s. unten), weil das Gesetz von 1842 besänftigend gewirkt hat. Das Niveau der allgemeinen Volksbildung ist in den letzten zehn Jahren bedeutend gestiegen, zumal in den Städten und überhaupt namentlich in den südlichen und östlichen Provinzen. Die Hauptstadt allein ist in dieser Beziehung ein wenig zurückgeblieben, vielleicht weil sie keine Lehrer aus den Normalschulen wollte. Aber endlich sind der städtischen Verwaltung doch die Augen aufgegangen: Brüssel wird seine Unabhängigkeit bewahren, aber wenigstens sein pädagogisches Seminar haben. Bis jetzt nämlich bildeten sich die Lehrer dort nur vermittelst der Erfahrung aus, welche sie erlangen konnten, indem sie als Hülfslehrer (secondants) Schule hielten. Die Schulen Gents, Lüttichs und vieler anderen Orte brauchen dagegen keinen Vergleich zu scheuen. Nur könnte vielleicht der Lehrplan zu den Bedürfnissen des praktischen Lebens noch in directere Beziehung gebracht sein. Die Regierung hat übrigens ihre Aufmerksamkeit auf diesen Punct gerichtet, und der Einfluß der aus den Normalschulen hervorgegangenen Lehrer macht sich in günstiger Weise fühlbar. Die durchschnittliche Besoldung der Lehrer ist höher als in Deutschland und in Frankreich; aber sie erreicht nicht die in England angenommenen Sätze, wo freilich die Haushaltungsausgaben stärker sind. Man spricht davon, das Schulgeld durch die Gemeinde-Einnehmer erheben zu lassen, was den Lehrern viele demüthigende Schritte und viele Verluste, die sie jetzt erleiden müßen, ohne sich beklagen zu dürfen, ersparen würde. Die alle drei Jahre von der Regierung

*) Bei Gelegenheit dieser Pensionssparkassen wollen wir doch im Vorbeigehen der Einführung des Sparens in den Schulen von Gent durch den Einfluß des Prof. Laurent erwähnen. Sein Gedanke, die Kinder früh an Sparsamkeit zu gewöhnen, hat ihm den großen Preis von 10,000 Franken eingebracht, welcher gestiftet ist für das den arbeitenden Classen nützlichste Werk. Er hat edelmüthig diese Summe zu neuen Wohlthaten für die beste der Schulen verwendet.

ausgegebenen Berichte enthalten über diese Puncte, wie über die angewandten Methoden und Bücher, alle wünschenswerthen Nachweisungen mit ausführlichen Beurtheilungen. Die liberale Partei in Belgien ist dem Gesetz von 1842 nicht sehr günstig; sie hat namentlich gefürchtet, das in der Kammer von 1857 besprochene Wohlthätigkeitsgesetz möchte, da es zu ganz unabhängigen Privatschulstiftungen ermächtigte, mit der Zeit viele Schulen aller Aufsicht entziehen. Die Besorgnis hat hingereicht ein klerikales Cabinet zu stürzen (1857); allein die liberale Partei, welche während der dreizehn folgenden Jahre die Macht in Händen hatte, ist stets vor der Revision des Gesetzes zurückgewichen: Herr van den Peereboom, der Gründer und Ordner der Schulen für Erwachsene, hat nicht einmal geglaubt diese Anstalten der kirchlichen Aufsicht entziehen zu können. Daher jene Reibungen, und zuletzt der Rücktritt des Ministers. Sein Nachfolger, Herr Pirmez, beruhigte sich mit einem Vergleich. Er überließ den Communalverwaltungen das Urtheil darüber, ob die kirchlichen Inspectoren von Amtswegen in ihren Schulen für Erwachsene zuzulassen seien oder nicht. Seitdem nun die rein katholische Partei die Zügel der Regierung am 2. Juli 1870 wieder ergriffen hat, ist das Gesetz von 1842 weniger bedroht als je. Ueberhaupt, wenn man dasselbe ohne Rücksicht auf die schwierige politische Frage betrachtet, die es in Anregung bringt — die Trennung der Kirche vom Staat —, dann muß man anerkennen, daß es der Erziehung und Bildung des Landes große Dienste geleistet hat: und wenn man es nur mit Mäßigung anwendet, wird es deren noch ferner leisten.

II. Das mittlere Unterrichtswesen (Enseignement moyen). A. Gesetzgebung. Nach mehreren Versuchen von 1834 bis 1846, welche die Opposition der Geistlichkeit, die von Standeswegen in diesen Zweig des Schulwesens eingreifen wollte, vereitelte, wurde endlich in den ersten Monaten des Jahres 1850 durch Herrn Rogier, Minister des Innern, ein Gesetzesentwurf der Berathung unterworfen. Neben den Privatgymnasien, die unter der Leitung der Jesuiten oder anderer religiöser Gesellschaften standen, gab es in Belgien nur Communalgymnasien, die theils vom Staat unterstützt wurden, theils nicht. Das einzige Band zwischen den unterstützten Anstalten war der allgemeine Concurs, den ebenfalls H. Rogier im Jahr 1840 eingeführt hatte, und ein Inspectionssystem von geringer Wirksamkeit. Diejenigen Anstalten, welche man jetzt Mittelschulen heißt (etwa die Bürgerschulen in Deutschland), waren damals höhere Volksschulen (écoles primaires supérieures), die nach dem Gesetz von 1842 geleitet wurden. Im August 1848 kam der Verfasser dieses Artikels auf den Gedanken, alle Professoren der Gemeindeanstalten zu einem Congreß einzuladen, welcher auf dem Rathhaus zu Brüssel abgehalten wurde; man faßte den Beschluß, das Erscheinen eines organischen Gesetzes zu beschleunigen. Es wurde der Satz aufgestellt, daß nach der Verfassung von 1831 das Staatsunterrichtswesen regelmäßig organisirt werden müße, damit die Bildung der Bürger nicht länger den Wechselfällen der Privatunternehmungen ausgesetzt bleibe. Man sprach den Wunsch nach der Einführung eines neuen Grades, le grade d'élève universitaire (des Universitätszöglings oder des Certificats der Humaniora), aus, der den akademischen Prüfungen vorausgehen und dazu bestimmt sein sollte, der Entvölkerung der obern Classen vorzubeugen; man forderte die Einsetzung einer Centralcommission für den öffentlichen Unterricht ꝛc. Alle diese Wünsche wurden in Betracht gezogen, theils in dem Gesetz über den höhern Unterricht (1849), theils in dem Gesetz vom 1. Juni 1850 über den mittleren Unterricht, dessen Einrichtung zu beschreiben wir im Begriff stehen. Dieses Gesetz gab indessen zu der lebhaftesten Discussion Anlaß, wegen des Art. 8 über den religiösen Unterricht. Nach der Auflösung des Ministeriums Rogier gab Hr. Piercot, der neue Minister, seine Zustimmung zu einer Uebereinkunft zwischen dem Erzbischof von Mecheln und der Stadt Antwerpen in Betreff der Mitwirkung der Geistlichkeit. Die liberale Partei gerieth in Aufregung, aber die ministerielle Majorität hielt fest zusammen; die Folge davon war, daß gewiße Anstalten eine ähnliche Uebereinkunft annahmen, und daß die Geistlichkeit den andern fremd blieb. Man machte dieser Vorwürfe über das Interesse,

das sie an der Frage nehme, weil sie eigene Gymnasien habe. Der Streit ist noch lange nicht zu Ende. Indessen organisirte man den öffentlichen Unterricht auf starken Grundlagen; gute Inspectoren wurden ernannt, die Studien hoben sich. Nur legen die politischen Fragen, wie man später sehen wird, der Verwirklichung der besten Plane immer wieder von Zeit zu Zeit Hindernisse in den Weg. Wir wollen nun zuerst von dem gesetzlich geordneten Unterricht sprechen und dann einige kurze Nachweisungen über die mit demselben concurrirenden Anstalten geben.

a. Auszug aus den amtlichen Documenten. Die Unterrichtsanstalten, welche von der Regierung abhängen, bilden 2 Classen: 1. die höhern Mittelschulen (königliche Athenäen); 2. die niedern Mittelschulen (welche die Stelle der frühern höhern Volksschulen und der ehemaligen sogenannten Gewerbs- und Handelsschulen einnehmen, es sind dies die eigentlichen Mittelschulen). Sie können mit den Athenäen verbunden sein. Diese Anstalten nehmen keine Pensionäre auf. Aber in den Gemeinden, wo sie bestehen, kann das Collegium der Bürgermeister und Schöffen unter der Ermächtigung des Gemeinderathes mit Privatleuten wegen der Haltung von Pensionaten, die mit dem Athenäum oder der Mittelschule verbunden sind, in Unterhandlung treten. — Die Provinzen und die Gemeinden haben Gymnasien (collèges) oder Mittelschulen, welche auf demselben Fuß eingerichtet sind, wie die Regierungsanstalten. Sie sind von dreierlei Art: 1. Anstalten, die von dem Staat unterstützt werden; 2. ausschließliche Provinzial- oder Communalanstalten; 3. Privatanstalten, welchen die Gemeinde Geldunterstützungen oder Liegenschaften bewilligt. Die Beschlüsse der Gemeinderäthe, in Beziehung auf die Gründung einer Mittelschule, unterliegen der Genehmigung des Provinzialausschusses; im Fall der Verweigerung findet Berufung an den König statt. Weder die Provinzen noch die Gemeinden können weder ganz noch theilweise die Rechte, welche ihnen die Gesetze über ihre Mittelschulen geben, an andre übertragen. Uebereinkünfte dieser Art waren vor der Verkündigung des Gesetzes zu Gunsten der Geistlichkeit abgeschlossen worden; die von Doornik, unter andern, rief in der gesetzgebenden Kammer einen wahren Sturm und einen langen Streit in der Presse hervor.

b. Der Unterricht in den Mittelschulen schließt den Religionsunterricht ein (Art. 8). Die Geistlichen der verschiedenen Culte sollen eingeladen werden, in den Anstalten, welche dem Gesetze von 1850 unterworfen sind, den Religionsunterricht selbst zu geben oder zu überwachen. Sie sollen auch aufgefordert werden, dem Verbesserungsrath (conseil de perfectionnement) ihre Beobachtungen über den Religionsunterricht mitzutheilen.

c. In jedem Hauptort der Provinz und in der Stadt Doornik besteht ein Athenäum; im ganzen 10. Der Unterricht in den königl. Athenäen ist ein zweifacher: ein humanistischer und ein realistischer. Der erstere umfaßt: 1. Religion; 2. die Regeln der Rhetorik und der Poesie; die griechische Sprache; das gründliche Studium der lateinischen und französischen, wie der vlämischen und deutschen Sprache für die Landestheile, wo diese Sprachen in Gebrauch sind; 3. Elementarmathematik (Arithmetik, Algebra, bis zu den Gleichungen des zweiten Grades einschließlich; Geometrie, Stereometrie und geradlinige Trigonometrie) und die Grundbegriffe der Physik; 4. die wichtigsten Thatsachen aus der allgemeinen und belgischen Geschichte; alte und neue Geographie, insbesondere die Geographie von Belgien; allgemeine Kenntnis der constitutionellen und administrativen Institutionen des Landes; 5. neuere Sprachen, wie das Vlämische und Deutsche in den Landestheilen, wo sie nicht gesprochen werden, und das Englische; 6. die Elemente der graphischen Künste (Zeichnen und Schönschreiben), Vocalmusik und Gymnastik. Die humanistische Abtheilung umfaßt 7 Classen; sie heißen beziehungsweise: Vorbereitungsclasse für die humanistische Abtheilung, 6. lateinische, 5. latein., 4. latein., 3. latein., 2. latein. oder Poesie; 1. latein. oder Rhetorik. Die für den Unterricht der Humaniora bestimmte Zeit beträgt (mit Ausnahme der Vocalmusik und des Turnens) 23 Stunden wöchentlich in der Vorbereitungsclasse (nur 20 in den wallonischen Provinzen); beziehungsweise 28 und 26 in der 6. und 5., 26 und 27 in der

4., 29 und 28 in der 3., 28 und 27 in der 2., 30 und 29 in der Rhetorik (oberste Classe). Die Gesammtsummen der Lehrstunden per Woche und per Fach im ganzen Studiengang sind: Religion 14, Latein 64, Griechisch (von der 5. Classe an) 17, Französisch (in allen 7 Classen) 34, Vlämisch (in den vlämischen Provinzen in allen 7 Classen) 15, Vlämisch, Deutsch oder Englisch (in den wallonischen Provinzen) 11 Stunden auf 4 Jahre vertheilt, Geschichte und Geographie (in allen Classen) 14, Mathematik 21 (in allen Classen, der Curs der 7. und 6. hat nur den einfachen Rechenunterricht), Physik 2 (in der Oberclasse), Astronomie 1 (eben daselbst, dreimonatlicher Curs), Kalligraphie oder Zeichnen 4 (in den 3 untern Classen), Singen und Turnen (außerhalb der Classenstunde, unbestimmt). Man sieht, daß der Unterricht im Griechischen sehr beschränkt, ja man kann behaupten, daß er eigentlich geopfert ist, seit das Gesetz von 1849 (über den höheren Unterricht) das Griechische aus der Liste der Examensgegenstände für die Candidatur in der Philosophie und Literatur (ein akademischer Grad, der die Vorbedingung zum Rechtsstudium ist), gestrichen hat*). — Das Examen „des Universitätszöglings" (élève universitaire), welches ungefähr der Abiturientenprüfung entsprach und sich natürlich über alle Gegenstände des humanistischen Unterrichts erstreckte, ist durch die den Privatinstituten günstigen Abgeordneten im Jahre 1855 gleichfalls abgeschafft worden. Man hat indessen recht bald erkannt, daß man einen falschen Weg eingeschlagen hatte. Die Zöglinge zogen in Masse schon aus der 3., ja aus der 4. Classe auf die Universität, die akademischen Prüfungen mußten schrecklich geringe Anforderungen stellen, der höhere Unterricht kam in Gefahr. Man mußte sich besinnen, wieder vernünftig werden. Das Gesetz vom 27. März 1871 führte den Titel „gradué en lettres" ein, als gleichbedeutend mit „élève universitaire"; nur das Programm der Prüfung wurde leicht geändert, die Geschichte und Geographie kamen darin erst in zweiter Linie, die Kenntnis der neueren Sprachen hatte das gleiche Schicksal, was in einem Lande wie Belgien nicht genug zu beklagen ist! Seit einiger Zeit beginnt indessen die öffentliche Meinung mächtig gegen diese Bestimmung anzukämpfen.**) Der realistische Unterricht umfaßt 1. Religion; 2. Rhetorik und das gründliche Studium der französischen, wie der vlämischen und deutschen Sprache in den vlämischen oder deutschen Landestheilen; das praktische Studium eben dieser Sprachen in den Provinzen, wo sie nicht gesprochen werden, und der Muttersprache; 3. Elementarmathematik (wie oben); außerdem noch analytische Geometrie, beschreibende Geometrie, sphärische Trigonometrie, mit ihren Anwendungen auf Künste, Handel und Gewerbe; 4. die Elemente der Physik, der Mechanik, Chemie, Naturgeschichte und Astronomie; 5. Buchhaltung, die Elemente des Handelsrechtes und der politischen Oekonomie; 6. die Elemente der neuen Geschichte und Geographie, besonders der belgischen; 7. die Elemente der graphischen Künste (Zeichnen und Schönschreiben), Vocalmusik und Turnen. Die realistische Abtheilung zerfällt in eine höhere und niedere; die niedere umfaßt drei Studienjahre (5., 4., 3. gewerbliche Classe); die höhere spaltet sich wieder in zwei Sectionen: die kaufmännische und gewerbliche und die wissenschaftliche. Jede dieser Sectionen umfaßt zwei Studienjahre (2. und 1. kaufmännische; 2. und 1. gewerbliche; 2. und 1. wissenschaftliche Classe). Zeit, welche dem realistischen Unterricht gewidmet wird (Vocalmusik und Turnen ausgenommen): 29 Stunden wöchentlich in der Vorbereitungsclasse; 29 (vlämische Prov.) 28 (wallon. Prov.) in der 5., respective 32 und 34 in der 4. und 3.; in der gewerblichen Abtheilung 31 und 31 in der 2., 31 und 32 in der 1. Classe; in der wissenschaftlichen Abtheilung 33 und 34. Die Ge-

*) Ein wahrer Kreuzzug gegen das Griechische wurde im J. 1871 eröffnet; die Ständekammer und die Presse wiederhallten von leidenschaftlichen Debatten. Zum Glück hat den Griechenhassern ihre aufgewendete Beredsamkeit nichts geholfen!

**) Eine neue Section soll sogar eben jetzt in der école centrale des humanités gebildet werden; man will in derselben ganz speciell Lehrer des Vlämischen, Englischen und Deutschen ausbilden. Schon 1863 war ein besonderes Diplom für diese Kategorie von Lehrern eingeführt worden.

sammtzahl der Stunden nach Wochen und Fächern im ganzen Lehrgang ist: a. für die 6 Classen der gewerblichen Abtheilung: Religion 12; Französisch (vläm. Prov.) 40, (wallon. Prov.) 43; Vlämisch respective 13 und 13 (in den wallon. Provinzen erst von der 5. Classe an); Deutsch 15 und 17 (5 Jahre hindurch); Englisch 10 und 12 (4 Jahre); Geschichte und Geographie 13; Mathematik 20 (in den 4 untern Classen); Physik 4 (in der 3. und 2.); Chemie und praktische Uebungen 8 (in der 2. und 1.); Naturgeschichte 2 (in der 3. Zoologie 1 Semester, Botanik 1 Semester); Astronomie 1 (in der 1); Buchhaltung 3 (in der 4.); Handelswissenschaften 10 (in den 3 obern Classen); politische Oekonomie 2 (in der 1.); Zeichnen 20 (in allen Classen). — b. wissenschaftliche Abtheilung: gleiche Stundenzahl für Religion, Sprachen, Geschichte und Geographie; für Mathematik 31 (in allen Classen); Physik 2 (in der 2.); Astronomie 1 (in der 1., ein Vierteljahr); beschreibende Geometrie 2 (ebendaselbst); Zeichnen 23 (in allen Classen). So nach dem Ministerialerlaß vom 18. Juli 1869. — In denjenigen Athenäen, wo für den humanistischen und realistischen Unterricht nur ein Local zur Verfügung steht, kann der Minister des Innern die zwei Vorbereitungsclassen in eine vereinigen, wenn die Zahl der Schüler nicht sehr groß ist. Wenn 4 Jahre nach einander die Zahl der Schüler irgend einer Classe 50 überschreitet, so kann eine Parallelclasse errichtet werden. In jedem Athenäum befinden sich gemeinschaftliche Arbeitszimmer. Wenn mit der Anstalt ein Pensionat verbunden ist, so müßen die Locale so eingerichtet sein, daß die Pensionäre vor dem Eintritt in die Classen nicht mit den Stadtschülern verkehren können. — Der Minister des Innern bestimmt alljährlich den Anfang des Unterrichts in den 10 Athenäen. Er veröffentlicht ein ausführliches Programm für alle Classen der beiden Abtheilungen. Zur Aufnahme in die Vorbereitungsclasse für den humanistischen wie für den realistischen Unterricht muß man wenigstens 10 Jahre alt sein, 11 um in die 6. lateinische oder in die 5. realistische aufgenommen zu werden; doch kommen Altersdispensationen vor. Die Aufnahmsprüfung für beide Vorbereitungsclassen umfaßt: Lesen, Schreiben, das System der gesetzlichen Maße und Gewichte; die 4 Species in ganzen Zahlen und die Elemente der französischen Sprache bis zu den Conjugationen einschließlich; außerdem wird noch verlangt, daß ziemlich correct dictirt geschrieben werde. Bei der Aufnahmsprüfung in die 6. latein. und 5. realistische Classe wird verlangt: die Elemente der französischen Syntax; grammatikalische und logische Satzergliederung; Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen; ferner correctes Dictirtschreiben (Verordnungen vom 3. Sept. 1850 und vom 1. September 1851).

d. Die Regierung ernennt das ganze Personal der Athenäen und Mittelschulen. Das Lehrpersonal besteht in den Athenäen aus einem Studienpräfecten, aus Professoren und Lehrern; in den Mittelschulen: aus einem Director, aus Professoren (régents genannt) und Lehrern (maîtres); das Verwaltungspersonal besteht aus dem Ausschuß (bureau), welcher die Gemeinde vertritt; und, wenn es nöthig ist, aus einem Kassier und den Studienlehrern (maîtres d'études, welche die Schüler in den Arbeitsstunden beaufsichtigen) oder Aufsehern ꝛc. *a*) Ausgedehnte und wichtige Befugnisse sind dem Studienpräfecten vorbehalten; Herr Rogier hat ganz Recht gehabt, wenn er in der Debatte über den Gesetzesentwurf sagte: wie der Vorstand, so das Athenäum. Der Präfect ist beauftragt 1) mit der Leitung der Studien und der innern Verwaltung des Athenäums; 2) mit der Erhaltung der Ordnung und der Disciplin; 3) vermittelt er den Verkehr der Anstalt mit den verschiedenen Behörden und mit den Eltern der Zöglinge. Alle Professoren und Angestellte des Athenäums sind ihm untergeordnet. Nur ausnahmsweise und durch eine besondere Entschließung des Ministers des Innern können ihm irgend welche Lectionen übertragen werden. Er darf kein Pensionat halten. Er wacht über die genaue Vollziehung der Programme und der Verordnungen. Er besucht häufig die Classen und die Arbeitssäle, um sich sowohl von der treuen Pflichterfüllung der Lehrer, als von den Fortschritten der Schüler und ihrer guten Aufführung zu überzeugen. Er bemüht sich, die Harmonie und das rechte Verhältnis zwischen

den verschiedenen Unterrichtszweigen aufrecht zu erhalten. Wenn er es für nöthig hält, stellt er Fragen an die Schüler und läßt sich ihre Arbeiten zustellen. Wenn er einen Misbrauch oder irgend eine Nachläßigkeit bemerkt, so macht er den Lehrer sogleich aufmerksam darauf. Bleibt diese Warnung erfolglos, so berichtet er darüber, je nach den Umständen, entweder an den Verwaltungsausschuß oder an den Minister des Innern. Wenn er gegen einen Professor einen Tadel auszusprechen hat, so geschieht dies unter vier Augen oder schriftlich, nie in Gegenwart der Schüler. Er hält ein besonderes Register, in welches er seine Bemerkungen über das Betragen, die Methode und die wissenschaftliche Tüchtigkeit der Professoren einträgt. Ebenso führt er ein Register über Fleiß, Fortschritte und Aufführung der Schüler, nach den Berichten, welche ihm jeder Lehrer monatlich zustellt, und nach seinen eigenen Beobachtungen. Er läßt sich von den Professoren oft ihr Classendiarium zeigen und diejenigen Zöglinge vor sich kommen, denen er Vorstellungen machen will. Er hält ein Register über seine Amtshandlungen und über seine amtliche Correspondenz. Er entwirft jedes Jahr das Programm und überschickt dasselbe dem Minister mit Angabe der zu gebrauchenden Bücher. Wenn es nöthig ist, hält er Lehrerconvente, in denen er präsidirt. Bei Ernennungen wie bei Beförderungen wird er zu Rath gezogen. Er schickt jährlich an den Minister einen Bericht über die Disciplin und den Stand der Anstalt im allgemeinen, wie über das ganze Personal. Außer den Vacanzen kann er ohne Erlaubnis nicht länger als zwei Tage abwesend sein. Einen mehr als achttägigen Urlaub kann nur der Minister ertheilen. Im Fall der Abwesenheit oder der Verhinderung muß der Vorstand die allgemeine Aufsicht einem der andern Angestellten übertragen. Diese Uebertragung muß von der Behörde genehmigt werden, welche den Urlaub zu ertheilen hat. Er selbst kann den Professoren Urlaub geben; dauert dieser aber länger als zwei Tage, so muß er von dem Ausschuß, und länger als acht Tage, von dem Minister bestätigt werden. Dieselben Förmlichkeiten finden bei der Aufstellung eines Amtsverwesers statt. Wenn ein Professor erkrankt oder stirbt, sorgt der Präfect für einen Stellvertreter. Diese Anordnung darf sich aber nicht über sechs Tage ohne die Genehmigung des Ausschusses ausdehnen; dauert sie länger als 14 Tage, so ist die Genehmigung des Ministers nöthig. Der Präfect kann in schweren und dringenden Fällen einen Lehrer suspendiren; muß aber den Ausschuß und den Minister davon in Kenntnis setzen. Unter allen Umständen kann er die Aufseher oder Studienlehrer suspendiren, doch muß er dem Ausschuß davon Mittheilung machen. Ohne die Ermächtigung des Ministers kann die Suspension eines Professors nicht über 14, die der Angestellten niederen Grades nicht über einen Monat dauern. Die Suspension zieht für die Professoren nicht den Verlust der Besoldung nach sich, es sei denn, daß der Minister anders entscheide. Der Präfect kann die Suspension des Studienlehrers oder Aufsehers durch den Verlust der halben Besoldung verschärfen. Er entfernt Zöglinge vorläufig; die endgültige Ausschließung muß von dem Ausschuß genehmigt werden. Die eine wie die andere dieser Maßregeln wird alsbald den Eltern mitgetheilt. Nach Anhörung der Professoren kann der Vorstand die Zulassung gewißer Zöglinge ohne oder mit herabgesetztem Schulgeld beantragen. Seine Vorschläge werden mit dem Entwurf des Budgets an den Ausschuß gebracht. Er hält die Eltern beständig auf dem Laufenden in allem, was in Beziehung auf die Fortschritte und das Betragen ihrer Kinder von Interesse für sie sein kann. Er schlägt dem Minister und dem Ausschuß die für zweckmäßig erachteten Maßregeln vor. Die Professoren verkehren mit den höhern Behörden nur durch die Vermittlung des Präfecten, welcher ihre Bittschriften oder sonstige Eingaben mit einem Beibericht begleitet. — *β.* Der Verwaltungsausschuß (bureau administratif). Der Verwaltungsausschuß eines Athenäums besteht 1. aus dem Collegium der Bürgermeister und Schöffen; 2. aus 6 Mitgliedern, welche der König aus der doppelten Anzahl von Candidaten wählt, die der Gemeinderath vorschlägt (wenigstens die Hälfte der Candidaten muß außerhalb dieser Corporation genommen werden). Der Ausschuß wird alle drei Jahre ernannt (vom 1. Jan. 1854 an); die austretenden Mitglieder können wie-

der ernannt werden. Der Statthalter der Provinz kann in dem Ausschuß präsidiren, welcher durch denselben Beamten auch installirt wird. Der Präfect ist das einzige Mitglied des Personals im Athenäum, mit dem der Ausschuß correspondirt und amtlichen Verkehr unterhält. Der Ausschuß versammelt sich auf die Einladung des Statthalters oder des Bürgermeisters. Dieser ruft ihn innerhalb 8 Tagen zusammen, wenn 2 Mitglieder es wünschen. 5 Mitglieder sind berathungsfähig; die Beschlüsse werden nach Stimmenmehrheit gefaßt u. s. f. Die Sitzungsprotokolle werden von einem Secretär geführt, der zugleich Kassier ist und auch die Registratur in Händen hat. Der Ausschuß kann sich, so oft er es für passend hält, von dem Präfecten mündlich oder schriftlich über alles Bericht erstatten lassen, was Verwaltung, Disciplin und Studien betrifft. Er kann die Mittheilung aller Actenstücke und aller Register verlangen, ausgenommen die Correspondenz des Vorstands mit der Regierung. Die Mitglieder des Ausschusses können zu jeder Zeit die Classen und die Arbeitssäle besuchen, den von den Professoren und dem Vorstand gehaltenen Prüfungen, Lectionen und Besprechungen beiwohnen, von der Thätigkeit und den Heften der Schüler Kenntnis nehmen, mit einem Wort in allem die Vollziehung der Schulverordnungen überwachen. Wo möglich sollen sie sich bei ihren Besuchen von dem Vorstand begleiten lassen. Sie können Zöglinge bezeichnen, an die sie besondere Fragen stellen lassen wollen, wie die Gegenstände, worüber dies geschehen soll. Ueber die bei diesen Besuchen gemachten Beobachtungen kann in dem Ausschuß berathen werden, welcher dann entscheidet, ob davon Anlaß zu nehmen sei, Vorstellungen an den Vorstand oder an die Regierung zu machen, oder anderweitige in seinen Befugnissen liegende Maßregeln zu ergreifen. Wenn die Regierung von dem Ausschuß eine gutächtliche Aeußerung verlangt, so hat dieser innerhalb eines Monats zu antworten, oder auch früher, wenn der Minister es verlangt. Wenn 5 Tage nach Verlauf der bestimmten Frist keine Antwort in Brüssel eingelaufen ist, so verfügt der Minister in der Sache. Den Entwurf des Budgets verfaßt der Ausschuß, welcher denselben vor dem 1. Juli der Regierung zustellt. (Die Rechnungen vom letzten Rechnungsjahr müßen im Monat Mai abgeliefert sein.) Zu gleicher Zeit muß der Ausschuß auch seinen Jahresbericht über die Disciplin, über die ganze Haltung der Anstalt und die Art der Vollziehung der Verordnungen abgeliefert haben. Bemerkungen über das Personal, über Programme und Lehrbücher, über den Gang des Unterrichts kann er, wenn es für zweckmäßig erachtet wird, zu jeder Zeit übergeben; bei der Vertheilung der Preise, wie bei allen Schulfeierlichkeiten hat er den Vorsitz; endlich führt er den Präfecten in sein Amt ein. (Verordnungen vom 7. Juli und 12. August 1851.) — In ähnlicher Weise sind die Befugnisse des Directors und Verwaltungsausschusses der Mittelschulen geregelt. (10. Juni 1852.) — γ) Professoren ꝛc. Um zum Professor an einem königlichen Athenäum oder an einem Communalgymnasium ernannt zu werden, muß man (seit dem 1. Juni 1853) das Diplom eines aggregirten Professors (professeur agrégé) für den Gymnasialunterricht der höhern Stufe (s. unten) erlangt haben; des niedern Grades aber, um Vorsteher oder Lehrer in den Mittelschulen zu werden. Zu solchen Examen kann jeder sich melden und diese Diplome erlangen, ohne Rücksicht auf den Ort, wo er seine Studien gemacht hat. — Um Aufseher (Studienlehrer) zu werden, genügt das Zeugnis eines Universitätszöglings (élève universitaire), ein Grad, der nun abgeschafft ist, oder das Diplom eines Volksschullehrers. Ausgenommen hievon sind: die Doctoren der Philosophie und Literatur, der exacten Wissenschaften und diejenigen Professoren, welche schon am 1. Juni 1850 an einer von der Regierung unterstützten Mittelschule angestellt waren. Wenn die Mehrheit des Verbesserungsrathes dafür ist, so kann die Regierung von den Bedingungen des Diploms und des Certificats dispensiren. — Diese Bestimmungen sind nicht anwendbar auf die Lehrer der lebenden Sprachen, auch nicht auf die Schreib-, Zeichen-, Musik- und Turnlehrer. Die Rechte der Professoren sind je nach der Wichtigkeit der Athenäen verschieden. Die zwei unteren Classen ausgenommen, hat man so viel als möglich das Fachlehrersystem eingeführt. — Die höchste Besoldung von 3800 Fr. hat

der Vorstand des Athenäums in Brüssel; sie vermindert sich stufenweise um 200 Fr. bei den Athenäen der 2. und 3. Classe; um 400 Fr. von der 3. bis 4. Classe; die andern Besoldungen sind nach demselben Princip abgestuft.*) Die Professoren haben außerdem Theil am Schulgeld. Es gelten in Beziehung auf dieses folgende Bestimmungen: die Größe des Schulgeldes wird vom Ausschuß vorgeschlagen und vom Minister festgesetzt. Das Maximum ist 100 Fr., das Minimum 30 Fr. jährlich. Folgende Ausgaben hat die Schulgeldskasse zu bestreiten: 1. die Besoldung des Kassiers; 2. den etwaigen Zuschuß, welcher den Professoren bezahlt werden muß, deren Einkommen sich 1851 vermindert hat, indem sie von einem Communal-Gymnasium an ein königliches übergiengen; 3. den Mehraufwand, welchen eine große Schülerzahl veranlassen kann. Man kann derselben Kasse auch die Kosten der Heizung, Beleuchtung, wie der Preisvertheilung aufbürden. Nach Abzug dieser Ausgaben wird der Rest des Schulgelds unter die Professoren mit Ausschluß der Nebenlehrer (Schreib-, Zeichen-, Musik- und Turnlehrer) vertheilt. Ein Professor kann nur 1 Portion erhalten; aber um auf einen ganzen Theil Anspruch machen zu können, muß er wenigstens 10 Lectionen wöchentlich geben. Ist das nicht der Fall, so bestimmt der Minister, welchen Bruchtheil der Professor bekommen soll. Für diejenigen, welche vor 1851 eine ganze Portion bezogen haben und jetzt keinen Anspruch mehr darauf hätten, bestehen vorübergehende Bestimmungen.**) Die Aufseher haben in den Arbeitssälen den Vorsitz und wachen im allgemeinen über die Erhaltung der Disciplin. Die meisten erfüllen die zur Erlangung einer Lehrstelle vorgeschriebenen Bedingungen und werden mit Erfolg als Stellvertreter benützt.

e. Es giebt einen Generalinspector und zwei Specialinspectoren (für die humanistischen und für die realistischen Studien bei den Mittelschulen). Die Regierung beauftragt den einen oder den andern dieser drei Beamten mit der Inspection der historischen und geographischen Classen, des neuern Sprachunterrichts und der commerciellen Studien; Verwaltung und Disciplin gehören in den Bereich aller drei. Jeder visitirt alle Jahre wenigstens einmal die 10 Athenäen. Einer von ihnen visitirt

---

*) Zur Zeit der allgemeinen Erhöhung der Gehalte im Jahr 1863 hoben sich diese Ziffern von 6 auf 10 %.

**) Da die Dotation der Athenäen gesetzlich auf ein Maximum von 30,000 Franken für jede Anstalt fixirt war (s. unten f.), kam man in Verlegenheit, als in Brüssel und in Lüttich die Anzahl der Schüler eine größere wurde, als der Gesetzgeber vorausgesehen hatte. Man sah sich genöthigt, an den untern Classen Parallelclassen zu errichten, aber da die Dotation nicht vermehrt werden konnte, mußte man um den Lehrern an den Parallelclassen einen Gehalt auszuwerfen, den Antheil, welcher ihren Collegen am Schulgelde gebührte, verringern. So sahen sich denn diese bestraft für ihre Erfolge! Das ist ohne allen Zweifel eine abnorme Lage der Dinge. Andererseits sind die Gehalte durch ein Minimum und ein Maximum fest begrenzt. Um das Maximum zu erlangen, muß ein Lehrer 6 Jahre lang den gleichen Lehrstuhl eingenommen haben; und so kann es kommen, daß ein Vorrücken mehrere Jahre hindurch keinerlei materielle Verbesserung bringen kann, weil man die neue Stelle nach allgemeiner Regel von Anfang an mit dem Gehaltsminimum antritt (Organisches Reglement vom 18. Juli 1869). Die Regierung sah die Nothwendigkeit ein, den Lehrern und Aufsehern, welche ein bestimmtes Dienstalter haben (10 oder 16 Jahre, je nachdem; s. d. königl. Erlaß v. 28. Juli 1869), Gehaltszulagen zuzuerkennen, und sie hat auch die Mittel dazu gefunden. Aber auch diese Maßregeln sind unzureichend. Die Lehrer an den Athenäen haben neuerdings eine Verbindung unter sich geschlossen, welche unter anderem zum Zweck hat, von der Regierung eine erkleckliche Verbesserung ihrer Lage zu erlangen. Man muß es sagen, daß hier nicht bloß ein persönliches, sondern ein öffentliches Interesse im Spiel ist: es wird immer schwieriger werden, guten Nachwuchs für das Lehramt zu erhalten, wenn die Mitglieder dieses Standes nur eine precäre Zukunft vor sich sehen. Nun ist aber das Leben in Belgien theuer. Der durchschnittliche Gehalt der Professoren an den Athenäen übersteigt, alles in allem gerechnet, 3000 Franken nicht. Sie bedürfen aber, um in Brügge, Tournai, Mons, Namur ihrem Stande gemäß zu leben, jährlich mindestens 4,500 Franken! (S. das Mémoire publié par la Féderation-Namur, 1874. 8. p. 35.)

jedes Jahr die andern unter dem Gesetz stehenden Anstalten. Der Minister bezeichnet Zeit und Dauer der Inspection und giebt nach Vernehmung des Verbesserungsrathes und der Inspectoren die nöthigen Instructionen. Der Inspector benachrichtigt je nach dem Charakter der Anstalt den Präsidenten des Ausschusses oder die Gemeindeverwaltung von seiner Ankunft. Er hält mit dem Präfecten und den Professoren oder dem Director und seinen Lehrern Besprechungen, wo er sich den Stand der Anstalt in Beziehung auf Verwaltung und Disciplin, auf den Gang der Studien und die angewandten Methoden bis ins einzelne auseinandersetzen läßt. Er nimmt Einsicht von den Registern, die nach den Verordnungen in den königlichen Athenäen und in den Mittelschulen gehalten werden, und setzt sein „Gesehen" darunter. Begleitet von dem Vorstand der Anstalt wohnt er den Lectionen und den Uebungen bei, stellt Fragen an die Schüler oder läßt solche an sie stellen; nimmt Einsicht von ihren Arbeiten und überzeugt sich durch alle geeigneten Mittel von dem Zustand der Disciplin, von dem Grad der Kenntnisse der Schüler, von der Tüchtigkeit und dem Eifer der Lehrer und von der Wirksamkeit der angewandten Methoden. Ueber alle diese Puncte schickt er nach jeder Inspection einen ausführlichen Bericht an den Minister. Die Inspectoren haben ihren Wohnsitz in Brüssel; der Generalinspector ist das Mittelglied zwischen seinen Collegen und dem Minister. Die Ernennungen, Beförderungen und Wechsel der an den königlichen Athenäen und an den Mittelschulen des Staates angestellten Diener, wie die Fragen über Methoden und andere Einzelnheiten werden dem Gutachten des Generalinspectors und eines seiner beiden Collegen, welchen die Sache gerade angeht, unterstellt. Ein Inspector kann nicht zugleich Mitglied des Verbesserungsrathes für den Mittelunterricht sein; wenn aber der Generalinspector nicht auf der Visitation ist, so hat er das Recht, den Sitzungen des Rathes anzuwohnen; die zwei andern können von dem Minister oder dem Rath selbst dazu eingeladen werden. Sie haben keine entscheidende Stimme. Die Inspectoren bereiten die Generalberichte über den Zustand des Unterrichtswesens vor. Sie werden vom König ein- und abgesetzt. Die Besoldungen betragen beziehungsweise 6000 Fr. und 5000 Fr., neben den Canzlei- und Reisekosten.*) — Der Verbesserungsrath für den Mittelunterricht, der 1849 provisorisch eingesetzt worden war, bestand aus Professoren oder Vorständen, welche von den verschiedenen Anstalten abgeordnet worden waren; ein Regierungscommissär führte den Vorsitz. Seit dem Vollzug des Gesetzes von 1850 ist er wesentlich umgestaltet worden. Die Professoren sind in der Minderzahl und haben nur eine berathende Stimme; sie werden nicht mehr durch die Wahl bestimmt; es sind dem Rath nach und nach Verwaltungsgeschäfte übertragen worden; er besteht der Mehrzahl nach aus Männern der Politik und aus Beamten. Die Zahl seiner Mitglieder ist 8 bis 10; der Minister oder sein Stellvertreter führt den Vorsitz. Er hat besonders die Aufgabe, sich über die Studienprogramme gutächtlich zu äußern, die Schulbücher oder die zu Preisen bestimmten Bücher zu prüfen; er entwirft die Instructionen für die Inspectoren, nimmt Einsicht von ihren Berichten und berathet über alle Gegenstände, welche die Beförderung des Schulunterrichts betreffen. Wenn er sich gerade mit den Athenäen beschäftigt, werden ihm 4 Präfecten oder Professoren beigegeben; man beruft 2 Directoren von den Mittelschulen, wenn diese Anstalten an der Tagesordnung sind. Der Rath sitzt viermal im Jahre; manchmal nimmt er besondere Visitation vor. In Wirklichkeit ist er mehr als ein bloßer Rath, er hat die eigentliche Leitung des Mittelunterrichts in der Hand. (Verordnungen vom 25. Septbr. 1850, vom 7. Juli 1851, vom 30. Januar und 16. Febr. 1852.)

f. Das Einnahmenbudget der Athenäen und der Mittelschulen umfaßt 1. den Staatsbeitrag; 2. den Zuschuß aus der Gemeindekasse; 3. das Schulgeld; 4. den

*) Eine Zulage von 1000 Franken ist im Jahre 1868 den Inspectoren zuerkannt worden, welche 10 Jahre lang das Maximum der für ihre Functionen ausgesetzten Besoldung bezogen haben.

Ertrag der Schenkungen, Stiftungen und Vermächtnisse, die für diesen bestimmten Zweck gemacht worden sind. Das Ausgabenbudget umfaßt 1. die Besoldungen; 2. die Unterhaltung des Classengeräthes; 3. die Kosten der Preisvertheilung; 4. Heizung und Beleuchtung, die Belohnung der Dienstboten und Pförtner ꝛc. Alle Ausgaben werden auf Anweisung des Präsidenten von dem Kassier ausbezahlt, welcher seine Rechnungen in gleicher Form stellt, wie die übrigen Rechnungsbeamten des Staates. Die Städte liefern der Regierung passende Locale und ein gutes Mobiliar, für dessen Unterhaltung sie immer zu sorgen haben. Sie bestreiten überdies wenigstens 1/3 der allgemeinen Ausgaben. Der Staatsbeitrag darf höchstens 30,000 Fr. für ein Athenäum und 4000 Fr. für eine Mittelschule betragen. — Die Unterstützungen, welche die Regierung den Provincial- oder Communalanstalten bewilligt, sind an folgende Bedingungen geknüpft: 1. daß die Anstalt das von der Regierung aufgestellte Studienprogramm annimmt und sich der Aufsicht unterwirft, 2. daß die in der Schule gebrauchten Bücher, die innern Anordnungen, der Lehrplan, das Budget und die Rechnungen der Genehmigung der Regierung unterworfen werden. Ein durch die Verwilligung von Localen und Geldbeiträgen über Gemeindeanstalten erlangtes Patronat kann nicht über 10 Jahre dauern.

g. Mittelschulen (im engern Sinn). „Diese Anstalten," sagten im Jahre 1850 die Motive zu dem Gesetzesentwurf über die Mittelschulen, „sind für die mittlere Classe der Gesellschaft, besonders für solche junge Leute bestimmt, die sich keinem gelehrten Beruf widmen. Sie werden auch, aber erst in zweiter Linie, dazu dienen, die Schüler für den Unterricht in den classischen Sprachen und den exacten Wissenschaften vorzubereiten. Sie sind, was man in Deutschland Realschulen heißt. Man hätte sie auch Bürgerschulen nennen können, wenn man nicht gerne jeden Schein vermieden hätte, als wolle man die Eintheilung der Nation in Classen oder Kasten wieder ins Leben rufen." Der Staat kann 50 Mittelschulen schaffen, die in Beziehung auf Personal und Besoldungen in 3 Classen eingetheilt werden. Der Unterricht in diesen Schulen umfaßt: 1. Religion; 2. ein gründliches Studium der französischen und außerdem noch der vlämischen und deutschen Sprache in allen den Landestheilen, wo diese Sprachen im Gebrauch sind; 3. Arithmetik, die Elemente der Algebra und der Geometrie, Zeichnen, hauptsächlich Linearzeichnen, Feldmeßkunst und die andern Anwendungen der praktischen Geometrie; 4. Schreiben, Buchhaltung und einige Begriffe des Handelsrechts; 5. Mittheilungen aus den Naturwissenschaften, die einer praktischen Anwendung fähig sind; 6. die Elemente der Geographie und Geschichte, besonders des eigenen Landes; 7. Vocalmusik und Turnen. Die Mittelschule umfaßt 3 Classen oder Studienjahre (3., 2. und 1. oder obere Classe). Wenn eine Vorbereitungsschule mit der Mittelschule verbunden ist, so besteht eine solche Anstalt aus 2 Classen, deren jede in 2 Abtheilungen oder Studienjahre getheilt ist. In den Städten, wo ein Athenäum und eine Mittelschule mit einer Vorbereitungsclasse besteht, kann der Unterricht in der eigentlichen Mittelschule (Realschule) auf 1 oder 2 Jahre beschränkt werden. Uebersteigt die Zahl der Schüler einer Classe 50, so müßen, wenn es nur immer möglich ist, zwei daraus gemacht werden. In jeder Mittelschule sind gemeinsame Arbeitssäle eingerichtet. Es können Pensionate mit dieser Anstalt verbunden werden, wenn der Minister des Innern seine Ermächtigung dazu giebt (wie bei den Athenäen). Der Minister des Innern veröffentlicht ein ausführliches Programm für die verschiedenen Classen. Um in die Vorbereitungsclasse einer Mittelschule aufgenommen zu werden, muß ein Kind wenigstens 6 Jahre alt sein, und 10 Jahre, wenn es in die Mittelschule selbst eintreten will. (Man bewilligt indes Altersdispensationen.) Bei der Aufnahmeprüfung in die Mittelschule wird verlangt: Lesen, Schreiben, die 4 Species in ganzen Zahlen, die gesetzlichen Maße und Gewichte und die Elemente der französischen Grammatik (einschließlich der Conjugationen), wie der vlämischen und deutschen Sprache, da wo sie gesprochen werden. Außerdem wird verlangt, daß der Schüler ziemlich correct dictirt schreiben könne. — Das Lehrpersonal besteht aus einem Director und aus Professoren (Régents), die

der König ernennt, aus Nebenlehrern (maîtres) und in den Vorbereitungsclassen aus Volksschullehrern (instituteurs), welche vom Minister des Innern angestellt werden. Die Besoldung der Directoren in den drei Kategorieen beträgt: 2500, 2000 und 1600 Fr. der Professoren: von 1700 bis 1000 Fr., nach denselben Grundlagen.*) — Einige Mittelschulen haben, örtlichen Bedürfnissen entsprechend, eine besondere Einrichtung, mit einigen ist der Unterricht in den alten Sprachen (es sind dies eine Art von Progymnasien), oder in der Landwirthschaft verbunden, in andern werden noch Lehrcurse für künftige Volksschullehrer gehalten. (Verordnungen vom 10. Juni 1852, Kammerbericht von 1855.)

h. Es findet jedes Jahr auf Staatskosten ein allgemeiner Concurs der beiden Arten von Mittelschulen statt; die feierliche Preisvertheilung geschieht jährlich in Brüssel zur Zeit der Septemberfeste (zur Erinnerung an die Tage von 1830). Zur Theilnahme am Concurs sind alle Anstalten, welche der durch das Gesetz vom 1. Juni 1850 eingesetzten Inspection unterworfen sind, verpflichtet; es können aber auch alle Privatanstalten daran Theil nehmen. Diese Einrichtung geht eigentlich zurück bis auf das Jahr 1840; H. Rogier führte damals Concurse unter den Athenäen und den vom Staat unterstützten Gymnasien (collèges) ein; die Ansichten über den Nutzen dieser Concurse sind getheilt. (S. Coune, über den allgemeinen Concurs ꝛc.; Moniteur des Unterrichtswesens Bd. I.) — Die Regierung hat nur über eine kleine Anzahl fundirter Freistellen in den Athenäen zu verfügen; eine Summe von 15,000 Fr. ist ins Budget aufgenommen, um unbemittelte Zöglinge der Mittelschule die mehr als gewöhnliche Fähigkeiten zeigen, zu unterstützen.

i. Normalschulen für den mittlern Unterricht. I. Höhere Stufe. (K. Verordng. vom 1. Sept. 1852; ministerielle Verordng. vom 1. Oct. 1850; k. Verordng. vom 16. April 1851 und 9. Juli 1854; vom 2. Oct. 1854; vom 30. Juni und 1. Juli 1855.) Es giebt 2 höhere Normalschulen, die eine für die humanistischen Studien zu Lüttich, die andere für die exacten Wissenschaften zu Gent; die erste steht unter einer besondern Leitung und bildet ein vollständiges Convict; die zweite ist mit der Universität zu Gent verbunden und hat nur Stadtstudirende. α. Normalschule für die humanistischen Studien. Um in diese Anstalt aufgenommen zu werden, darf man nicht unter 18 Jahren und nicht über 23 Jahre alt sein; man muß eine Aufnahmsprüfung erstanden und die Ermächtigung des Ministeriums bekommen haben. Diese wird jährlich nur einer im Verhältnis zu den Bedürfnissen des Unterichts stehenden Anzahl von Zöglingen ertheilt. Wer die Aufnahmsprüfung machen wollte, mußte anfangs zuvor das Examen eines Universitätszöglings erstanden haben; dieses ist nun ersetzt worden durch ein Certificat in den classischen Sprachen, das dieselbe Jury ausstellt, welche dem aus der Normalschule austretenden Zögling das Diplom eines Professoratscandidaten oder eines aggregirten Professors (professeur agrégé) ertheilt. Zur Aufnahmsprüfung gehört 1. eine lateinische Composition; 2. eine Uebersetzung aus dem Lateinischen; 3. aus dem Griechischen; 4. eine französische Composition; 5. zwei Fragen aus der alten Geschichte; dann folgt eine mündliche Probe. Die Jury hat dabei besonders die Befähigung des Candidaten für das Lehrfach ins Auge zu fassen. — Der Unterricht in der Normalschule dauert 3 Jahre. (Von 185 7/8 an 4 Jahre.) Er ist theils theoretisch, theils praktisch, Der theoretische Unterricht behandelt 1. lateinische und 2. griechische Sprache und Literatur; 3. alte Literaturgeschichte und Auseinandersetzung der theoretischen Principien der Literatur an den großen lateinischen, griechischen und französischen Schriftstellern; 4. Geschichte der französischen Literatur; 5. vlämische,

*) Kraft eines königlichen Erlasses vom 9. April 1869 können den Mitgliedern des Lehrerpersonals der Mittelschulen Besoldungsaufbesserungen von 150 bis 350 Franken, je nach ihrem Range, gewährt werden. Die Dotation der Mittelschulen, welche nach dem Gesetze von 1850 die Summe von 200,000 Franken nicht übersteigen sollte, ist nach und nach bis auf das Doppelte erhöht worden, mit Zustimmung der Gesetzgebung.

deutsche und englische Literatur; 6. Philosophie (Anthropologie, Logik und Moral); 7. alte Geschichte (Orient und Griechenland); 8. römische Geschichte; 9. römische Alterthümer; 10. Geschichte des Mittelalters; 11. Geschichte Belgiens; 12. alte und neue, wie auch physische Geographie mit Rücksicht auf den geographischen Unterricht in den Gymnasien; 13. allgemeine Grammatik und die Haupttheorien der griechischen, lateinischen und französischen Sytnax; 14. Psychologie und Logik (von 1859/60); 15. Pädagogik und Methodenlehre. Erwähnen wollen wir noch einen Curs im ausdrucksvollen Lesen und in der Declamation, sowie den Turnunterricht. Der Besuch des Unterrichtscurses Nr. 5 ist freiwillig. Die unter 11 und 12 genannten Fächer sind facultativ, ausgenommen bei denjenigen Zöglingen, welche sich für den Unterricht in der Geschichte bestimmen. Die Vorlesungen Nr. 3 (die theoretischen Principien ausgenommen), 4, 6, 7, 8, 9, 10 und 11 werden an der Universität zu Lüttich gehalten; die andern in dem Seminar selbst. — In den Conferenzen und den praktischen Uebungen während der 3 Jahre üben sich die Zöglinge mündlich in der gegenseitigen Kritik ihrer geschriebenen Arbeiten. — Außer den französischen Uebersetzungen, den griechischen Compositionen und den Vorbereitungen auf die Lectüre haben die Zöglinge (in dem sprachlichen Cursus) alle vier Wochen eine schriftliche Arbeit zu liefern; die des letzten Jahrgangs alle fünf Wochen (verschiedene Abhandlungen und Compositionen). Diese Arbeiten werden von dem Director jedes Vierteljahr an den Minister des Innern geschickt, der sie dem Verbesserungsrath mittheilt. Man unterscheidet Arbeiten von einfacher, doppelter und dreifacher Bedeutung: die letzteren werden, nach eingeholter Zustimmung des Verbesserungsraths, in ein Ehrenregister abgeschrieben, mit welchem der König der Schule ein Geschenk gemacht hat. Am Ende jedes Jahres werden die Zöglinge jeder Abtheilung nach ihren Fortschritten locirt; sie können nicht länger als 2 Jahre in derselben Abtheilung bleiben; ausgenommen wenn ihre Studien durch unfreiwillige Ursachen, wie z. B. Krankheiten, unterbrochen worden sind. Am Ende des dritten Jahres stellen sie sich vor der Prüfungsjury, um das Diplom eines aggregirten Professoratsaspiranten (d'aspirant-professeur-agrégé) zu erhalten (Art. 3 des Gesetzes).

Am Schluß des vierten Jahres müßen sie im Stande sein, vor derselben Jury, die zum Theil aus Professoren des Seminars besteht, das Examen als aggregirter Professor zu machen, bei welchem außer den schriftlichen und mündlichen Proben ein Vortrag über einen Gegenstand der Literatur oder der Geschichte, je nach den besondern Studien des Candidaten vorkommt. (Das Diplom muß dieselben bezeichnen.) Wie man oben gesehen hat, kann jedermann den Grad eines „aggregirten Professors" erlangen, ohne in der Normalschule studirt zu haben, aber man muß zuvor das Aspirantenexamen erstanden haben. — Die Normalschule besteht aus einem Director, aus Professoren und aus maîtres de conférence*), aus einem Secretär, einem Oekonomen und einem Aufseher; die meisten Professoren gehören zur philosophischen Fakultät der Universität Lüttich und werden gegen eine Entschädigung von höchstens 1500 Fr. zu besondern Vorlesungen in der Normalschule verwendet. — Die Anstalt wird jährlich von einer Deputation des Verbesserungsrathes für das mittlere Unterrichtswesen in Begleitung von dem Generalinspector visitirt. — Jeder Zögling genießt ein jährliches Stipendium von 500 Fr., um die Kosten der Pension zu bezahlen. — Die Vorlesungen sind unentgeltlich. Dagegen muß er, unter Strafe des Wiederersatzes, 5 Jahre lang, von der Zeit seines letzten Examens an, der Regierung zur Verfügung stehen. — *β.* Normalschule für die exacten Wissenschaften. Programm der drei Studienjahre. (Das Aspirantenexamen fällt hier zwischen das erste und zweite Jahr.) Erster Jahrgang. Analytische Geometrie vollständig, algebraische Analysis; Differential- und Integralrechnung (mit Einschluß der Kubatur); die ersten Elemente der Mechanik; die

*) Die sogenannten Conferenzen sind für praktische Uebungen, für philologische und historische Besprechungen, für das eigene Unterrichten der Zöglinge bestimmt. Sie werden von den maîtres de conférence geleitet.

Elemente der beschreibenden Geometrie; Experimentalphysik; Uebungen über die Elementarmathematik; Linear- und architektonisches Zeichnen. Zweiter Jahrgang. Mathematische Methodologie, analytische Statik; Anwendungen der beschreibenden Geometrie; unorganische und organische Chemie, mit wichtigen Anwendungen auf die Industrie; die Elemente der Astronomie; Uebungen über die Elementarmathematik und die Differentialrechnung; Handhabung der physikalischen Instrumente; chemische Manipulationen; Freihand- und Linearzeichnen. Dritter Jahrgang. Elemente der Anthropologie und Logik; zweiter Theil der Integralrechnung; Elemente der analytischen Dynamik; der Maschinen- und industriellen Mechanik; Feldmessen und Nivelliren; allgemeine Principien der Naturgeschichte und Bestimmung der einheimischen allgemein cultivirten Pflanzen, der Thiere, der Erdarten und Mineralien in Belgien, wenn diese Gegenstände für Handel und Industrie von Interesse sind; Maschinenzeichnen. Außerdem finden auch noch praktische Uebungen, Repetitionen ꝛc. statt. Diese Vorlesungen werden von Professoren an der Universität zu Gent gehalten, mit welcher die Anstalt unmittelbar verbunden ist. Vom Pensionate abgesehen, ist die Normalschule für die exacten Wissenschaften eingerichtet, wie die für die humanistischen Studien und genießt derselben Unterstützung. Das Diplom eines aggregirten Professors giebt an, mit welchem Erfolg der Candidat das Examen bestanden hat, ob genügend, mit Auszeichnung, mit großer oder mit der größten Auszeichnung.

II. Niedere Stufe. Lehrcurse für künftige Lehrer an den Mittelschulen (Realschulen) sind mit den Volksschullehrerseminaren zu Lierre und Nivelles verbunden; sie werden von solchen Zöglingen besucht, welche schon das Diplom eines Volksschullehrers haben und führen zu den von einer besondern Jury ertheilten Graden eines Aspiranten und aggregirten Professors der niedern Stufe. Das Aspirantenexamen umfaßt 1. das Französische; 2. die Elemente der Geschichte und Geographie (besonders von Belgien); 3. Arithmetik mit ihren Anwendungen auf Handel und Verkehr; 4. Algebra bis zu den Gleichungen des zweiten Grades einschließlich; 5. ebene Geometrie; 6. Buchhaltung und die allgemeinen Begriffe des Handelsrechtes; 7. Zeichnen, besonders Linearzeichnen und Schönschreiben. — Das Examen eines agregirten Professors umfaßt 1. Pädagogik und Methodologie; 2. französische Sprache, auf Verlangen des Candidaten auch vlämische, deutsche oder englische Sprache; 3. die niedere Algebra, Proportionen, Progressionen, Logarithmen, mit dem Gebrauch der Tabellen; 4. Elementargeometrie der drei Dimensionen; 5. geradlinige Trigonometrie, mit dem Gebrauch der Tabellen; 6. Feldmessen; 7. die ersten Elemente der Physik, der Mechanik und Chemie, wie die Grundbegriffe der Naturgeschichte. Die Prüfung ist theils schriftlich, theils mündlich, auch finden praktische Uebungen im Schönschreiben, im Zeichnen und Feldmessen statt; außerdem noch zwei Vorträge über einen Gegenstand der Literatur und der exacten Wissenschaften. (K. Verordnungen vom 5. Sept. 1852 und vom 16. April 1851; Ministerialbeschluß vom 9. Mai 1851.)

B. Statistik. a. Stand der 10 königlichen Athenäen am 31. Dec. 1870.

Namen der Athenäen	Zahl der Professoren	Zahl der Nebenlehrer (maîtres)	Zahl der Studien-Aufseher (maîtres d'étude)	Zahl der Schüler: Vorbereitungsclassen	Section professionelle	Section des humanités	Summen in den einzelnen Athenäen	Classe, welcher das Athenäum angehört
Antwerpen . .	20	4	2	94	280	76	450	2
Brüssel . . .	24*)	4	5	159	312	348	819	1
Brügge . . .	19	4	2	8	68	66	142	3
Gent	20	4	2	50	160	112	322	2

*) Nicht mitgerechnet die Lehrer an den Parallelclassen.

Namen der Athenäen	Zahl der Professoren	Zahl der Nebenlehrer (maîtres)	Zahl der Studien-Aufseher (maîtres d'étude)	Zahl der Schüler: Vorbereitungsclassen	Zahl der Schüler: Section professionelle	Zahl der Schüler: Section des humanités	Zahl der Schüler: Summen in den einzelnen Athenäen	Classe, welcher das Athenäum angehört
Mons	19 *)	4	2	15	127	90	232	3
Tournai . . .	19	4	2	40	109	84	233	3
Lüttich	20 **)	4	4	61	369	245	675	2
Hasselt	17	4	1	158	69	50	277	4
Arlon	17	4	2	40	131	94	265	4
Namur . . .	20	4	2	28	125	83	236	3
Zusammen:	195	40	24	653	1,750	1,248	3,651	

b. Communal-Anstalten, colléges, welche vom Staat Beiträge empfangen, am 31. Dec. 1870.

Provinzen	Zahl der Anstalten	Zahl der Schüler: Vorbereitungsclassen	Zahl der Schüler: Section professionelle	Zahl der Schüler: Section des humanités	Summe der Schüler
Antwerpen . . .	1	42	17	35	94
Brabant	4	62	121	192	375
Westflandern . . .	1	—	25	32	57
Ostflandern . . .	—	—	—	—	—
Hennegau	4	91	143	221	455
Lüttich	2	111	127	57	295
Limburg	2	33	9	88	130
Luxemburg . . .	2	—	44	73	117
Namur	1	—	9	32	41
Zusammen:	17	339	495	730	1,564

c. Mittelschulen (niederer Stufe) am 31. Dec. 1870:

Provinzen	Zahl der Staatsschulen	Zahl der Communalschulen	Zahl der Schüler der Vorbereitungsabtheilung	Zahl der Schüler der Mittelschule	Summen der Schüler
Antwerpen . . .	5	—	1,075	311	1,386
Brabant	6	—	630	347	977
"	—	2	198	94	292
Westflandern . . .	4	—	410	221	631
Ostflandern . . .	3	—	596	137	733
"	—	4	258	102	360
Hennegau . . .	12	—	1,196	699	1,895
"	—	6	545	271	816
Lüttich	6	—	757	426	1,183
"	—	1 ***)	—	—	—

*) Hiezu kommen noch die 4 Professoren an der mit dem Athenäum verbundenen Bergwerksschule.

**) Nicht mitgerechnet die Lehrer an den Parallelclassen.

***) Die Communal-Mittelschule in Lüttich ist erst im Schuljahre 1869/70 gegründet worden; im Jahre 1872/73 zählte sie 113 Schüler.

Provinzen	Zahl der Staatsschulen	Zahl der Communalschulen	Zahl der Schüler der Vorbereitungsabtheilung	Zahl der Schüler der Mittelschule	Summen der Schüler
Limburg	3	—	337	205	542
Luxemburg . . .	4	—	168	211	379
Namur	7	—	490	255	745
"	—	1	15	24	39
Zusammen:	50	14	6,675	3,303	9,978

d. Patronatsanstalten,*) am 10. November 1869:

Provinzen	Anstalten 1. Stufe, colléges: Zahl der Anstalten	Zahl der Schüler: Vorbereitungsclasse	Zahl der Schüler: realist. Abth.	Zahl der Schüler: humanistische Abth.	Summe der Schüler	Anstalten 2. Stufe, Mittelschulen: Zahl der Anstalten	Zahl der Schüler: Vorbereitungs-Abth.	Zahl der Schüler: Mittelschule	Summe der Schüler
Antwerpen .	2	33	34	189	256	—	—	—	—
Westflandern	4	128	—	202	330	—	—	—	—
"	—	—	—	—	—	3	197	137	334
Ostflandern .	1	—	—	48	48	—	—	—	—
" .	—	—	—	—	—	1	93	42	135
Hennegau .	1	55	40	201	296	—	—	—	—
" .	—	—	—	—	—	1	34	71	105
Lüttich . .	1	40	—	76	116	—	—	—	—
" . .	—	—	—	—	—	1	38	56	94
Limburg .	1	50	—	140	190	—	—	—	—
" . .	—	—	—	—	—	1	24	31	55
Zusammen:	10	306	74	856	1,236	7	386	337	723

e. Finanzlage der Anstalten, welche der Staatsaufsicht unterstellt sind.

Quellen des Einkommens	Einnahmen: der königlichen Athenäen	der Communalanstalten mit Staatsunterstützung: Colléges	der Communalanstalten mit Staatsunterstützung: Mittelschulen	der Mittelschulen des Staats	der Patronatsanstalten: Colléges	der Patronatsanstalten: Mittelschulen
Ueberschüsse aus früherer Rechnung .	28,038. 24	2,603. 79	1,122. 57	2,547. 89		
Verwilligungen von Seiten des Staats	460,364. 98	147,429. 19	29,375. 00	407,104. 16	7,500. 00	
Desgl. von Seiten der Provinzen .		6,200. 00			600. 00	
Ertrag aus Stiftungen, Renten u. dgl.	171. 12	13,902. 75		5,596. 77	324. 52	
Verwilligungen der Gemeinden . .	277,112. 30	188,144. 81	51,179. 03	166,137. 36	32,925. 00	6,950. 00
Ertrag der Schulgelder	174,086. 71	62,009. 57	34,668. 62	194,809. 73	41,313. 12	17,896. 00
Zusammen:	939,773. 35	420,290. 11	116,345. 22	776,195. 91	82,662. 64	24,846. 00

Gesammtsumme der Einnahme: 2,360,113 Frk. 23 C.

*) Von der Geistlichkeit oder von Privatpersonen gegründet, aber durch Beiträge der Gemeinde oder des Staats unterstützt und darum der Staatsaufsicht unterworfen.

Verwendungsposten	Ausgaben					
	der königlichen Athenäen	der Communalanstalten mit Staatsunterstützung		der Mittelschulen des Staats	der Patronatsanstalten	
		Colléges	Mittelschulen		Colléges	Mittelschulen
Ueberschüsse, zu verrechnen		1,399. 18	221. 42	4,419. 07		
Locale und Schulmobiliar . . .	20,038. 77	21,553. 03	7,346. 77	9,665. 79	4,729. 70	1,955. 00
Gehalte u. a. laufende Ausgaben .	757,538. 59	394,345. 66	107,223. 50	725,446. 61	90,024. 65	38,714. 80
Schulgeld der Professoren	140,754. 01	1,318. 28		38,036. 87	13,752. 56	
Zusammen:	918,331. 37	418,616. 15	114,791. 69	777,568. 34	108,506. 91	40,669. 80

Gesammtsumme der Ausgaben: 2,378,484 Frk. 26 C.

Bemerkung. Die Mittelschulen in Brüssel beziehen keinen fest normirten Beitrag vom Budget der Stadtgemeinde. Wenn Ueberschuß der Einnahmen vorhanden ist, so ist dies der Vortheil der Gemeindekasse; wenn aber die Ausgaben mehr betragen als die Einnahmen, so ersetzt die Stadt das Deficit.

Im Jahre 1869 betrugen die von den Schülern der zwei Anstalten bezahlten Gebühren 29,315 Frk. 16 C.; die Ausgaben beliefen sich auf 65,124 Frk. 81 C.

f. Budget der Mittelschulen für 1874 (Auszug aus dem Budget des Ministers des Innern).

Verbesserungsrath (conseil de perfectionnement), verschiedene Ausgaben	Frk. 5,000. 00 C.
Inspection (für die verwendeten Personen)	21,000. 00
Reisekosten und andere Ausgaben ders.	9,000. 00
Pädagogische Normalanstalt (Lehrerseminar), für Besoldungen, Stipendien, Kosten der neuerrichteten Section für die neueren Sprachen	96,928. 00 *)
Prüfungscommissionen, Reise- und Aufenthaltskosten; Vergütung für die Arbeiten, Zeit und Mühe; — hiebei die Kosten für die durch die Gesetze vom 27. Januar und 3. Februar 1863 eingesetzten Commissionen zur Prüfung der Bewerber um das Professorat der neueren Sprachen	67,000. 00
Dotation der königl. Athenäen, hiebei auch die durch die Erweiterung des Unterrichts der realistischen Abtheilung veranlaßten Ausgaben und nachträglichen Bewilligungen	486,528. 00
Dotation der Mittelschulen, mit mehreren nachträglichen Bewilligungen	413,500. 00
Stipendien für Zöglinge der Mittelschulen	15,000. 00
Beiträge zu den Communal- und Provinzialanstalten . . .	200,000. 00
Allgemeiner Concurs	25,000. 00
Entschädigungen für Professoren ohne Stelle	— —
Gehalte für zur Disposition gestellte Lehrer	12,000. 00
Aufmunterungen für die Verfasser von Schulbüchern, verschiedene Subscriptionen	8,000. 00
Redaction des dreijährigen Berichts (außerordentlicher Credit)	10,000. 00
Gesammtsumme	Frk. 1,368,956. 00 C.

Das Budget für 1856 betrug im ganzen nur Frk. 740,778. —.

*) Mit Einschluß von 10,000 Franken außerordentlicher Ausgaben.

g. Statistik der ganz freien, dem Gesetz vom 1. Juni 1850 nicht unterworfenen Anstalten: α) von den Bischöfen geleitete Schulanstalten 26; nämlich 6 kleine Seminare, mit humanistischem Unterricht, 9 bischöfliche Gymnasien, 10 mehr oder weniger vollständige Anstalten für den mittleren Unterricht, 1 Mittelschule zweiter Stufe; β) von religiösen Congregationen (Josephiten, Augustinern ꝛc.) geleitete Anstalten: 10, wovon mehrere Gymnasien mit humanistischer und realistischer Abtheilung; γ) Jesuitengymnasien: 11; und außerdem in Antwerpen eine höhere Handelsschule, welche dem von der Regierung in dieser Stadt gegründeten Handelsinstitut Concurrenz macht. Die meisten Jesuitengymnasien nehmen Pensionäre auf und sind sehr stark besucht; diejenigen in Namur und Brüssel besitzen Facultäten der philosophischen und sprachlichen und der exacten Wissenschaften, deren Zöglinge das Candidatenexamen vor der Centralcommission erstehen, welche für solche junge Leute eingerichtet wurde, die keine Universitätscurse besucht haben. Der Orden scheint darauf auszugehen, dieses System noch allgemeiner zu machen. δ) Von Privatpersonen geleitetete Anstalten und Pensionate gab es 1870 nur 4. (Diese oft nur ephemeren Institute können wir nur aufführen, um ihrer zu erwähnen, ohne weitere Nachweise.)

Man hat keine amtlichen Angaben über die Bevölkerung der freien Anstalten; wenn wir sie zu etwa 5000 Schülern anschlagen, glauben wir noch unter der Wirklichkeit zu bleiben.

Verschiedene Nachweisungen: a) Lehrpersonal: 1) in den unter der Leitung des Gesetzes stehenden Anstalten (s. oben I. d γ). Seit der Reorganisation werden die Ernennungen der Professoren, unter dem Einfluß der Inspectoren und des Verbesserungsraths, beinahe immer nach hierarchischen Rücksichten vorgenommen. Lange Zeit hindurch war die Oberbehörde von der Ansicht geleitet, daß man um ein guter Professor zu werden, zuvor Studienaufseher gewesen sein müße. Diese Ueberlieferung ist aufgegeben, wenigstens hat man in neuerer Zeit so manchen jungen professeur agrégé, der eben noch auf den Bänken des Seminars gesessen hatte, einen bedeutenden Lehrstuhl an einem Athenäum besteigen sehen. Damit ist man vielleicht von einem Extrem ins andere übergegangen, um so mehr, als die Studien im Seminar ganz und gar specielle Fachstudien geworden sind, so zwar, daß man jetzt z. B. einen Lehrstuhl der Geschichte einem Professor anvertraut, der officiell nie etwas anderes studirt hat als Philologie oder Literatur. Es ist nun einmal Regel geworden, daß man den aggregirten Professoren stets den Vorzug giebt; die Doctoren der Philosophie kommen erst in zweiter Linie. Diese können nur hoffen, beim Beginn ihrer amtlichen Laufbahn einen Lehrstuhl an einem Communalgymnasium, oder eine Stelle als Studienaufseher an einem Athenäum zu erhalten. Hier ist augenscheinlich eine Anomalie, welche noch auffallender erscheint, wenn man die Sachlage noch von einer andern Seite her betrachtet. Anstatt aus den pädagogischen Studien die praktische Ergänzung der Universitätsstudien zu machen, hat man gesetzlich zwei miteinander rivalisirende Classen von Aspiranten geschaffen, die Doctoren der Philosophie und die aggregirten Professoren. Die letzteren haben die Erfahrung, welche man, besonders wenn man Pensionär ist, in einer Normalschule erlangen kann, aber sind ziemlich gute Philologen; die andern haben eine tüchtigere theoretische Bildung, aber weniger Praxis; doch gebildet in der freien Atmosphäre der Universitäten, sind sie in Wahrheit reifer und ihre Studien haben eine philosophische Grundlage. Umsonst streben die Vertheidiger des Systems der Specialschulen dahin, jeden Zögling nur das lernen zu lassen, was er selbst einst lehren soll. In der That ist man ja, wie wir gesehen haben, in der Lage, bei den jungen Professoren allgemeine Kenntnisse vorauszusetzen. Diejenigen, welche sich zu gedulden wissen, erkennen das ganz gut; sie gehen doch auf die Universitäten, obgleich sie recht wohl wissen, daß ihre Vorbereitungszeit, ihre Anfangsdienstjahre viel länger dauern, aber sie finden am Ende ebenso gut ihre Stelle, wie die andern. Der Stand der Professoren zählt nur noch eine sehr kleine Zahl von ehemaligen Communallehrern. Man muß nicht vergessen, daß die Reorganisation der Athenäen bis 1851 sich zurückdatirt.

— Es haben sich wegen der Ernennungen zwischen der Regierung und den Verwaltungsausschüssen Streitigkeiten erhoben. Die Ausschüsse glauben das Recht zu haben, sich über die Befähigung aller Candidaten zu einer bestimmten Lehrstelle im einzelnen auszusprechen (der alte Gemeindegeist macht sich noch geltend); die Regierung gesteht ihnen nur die Befugnis zu, in Beziehung auf Moralität ꝛc. einfach zu erklären, der präsentirte Candidat passe oder passe nicht. Dem Takt der Inspectoren ist es zu danken, daß diese kleinen Reibungen aufgehört haben, sie hatten in Wahrheit eigentlich nur eine Bedeutung in der Uebergangsperiode, so lange die Professoren der ehemaligen colléges in den Athenäen noch in der Ueberzahl waren. Wir dürfen nicht versäumen noch zu bemerken, daß der Stand der Professoren gegenwärtig in seiner Gesammtheit, sowohl von Seiten der Seminaristen als der Doctoren, um ein bedeutendes höher steht, als er in Belgien jemals gestanden hat. Man trifft darin in sehr großer Mehrzahl unterrichtete, arbeitsame und von dem heiligen Feuer durchglühte junge Männer. Das kann man u. a. auch aus der bereits ziemlich beträchlichen Anzahl guter Schulbücher erkennen, welche sie seit zwanzig Jahren herausgegeben haben, und aus der allgemeinen Bildung der Schüler, welche sie jährlich in die Hörsäle der Universität entlassen. Ein so regelmäßiges System wie das der Université de France wird in Belgien nur mit Mühe durchdringen. 2) Die Privatanstalten haben Geistliche und Laien zu Professoren. In den Jesuitengymnasien giebt gewöhnlich ein Professor alle Lectionen seiner Classe; zur Zeit, wo noch der Grad eines Universitätszöglings bestand, hatte die Gesellschaft die Nothwendigkeit erkannt, den Unterricht in den exacten Wissenschaften Fachmännern zu übertragen. Dieser Gebrauch ist nach der Aufhebung jenes Grades beibehalten worden. In den andern Mittelschulen ist der Unterricht mehr oder weniger unvollständig, ausgenommen in den kleinern Seminaren, wo übrigens keine Realclassen bestehen, wo aber die humanistischen Studien mit einem philosophischen Cursus schließen. Für die rhetorische Classe sind überdies zwei Studienjahre ausgesetzt.

b) Der Unterricht. Der Unterricht in den Mittelschulen hat seit 1850 ohne Zweifel Fortschritte gemacht, sowohl infolge seiner Organisation, als wegen des Sporns, der in der Concurrenz liegt. Die Inspectoren haben den Staatsanstalten sehr große Dienste geleistet. Das nämliche Lob darf man auch mehreren Präfecten geben. Die deutschen Methoden beim Unterricht in den alten Sprachen werden immer mehr studirt und angewendet. Die Regierung veranlaßt die Abfassung von Schulbüchern und eröffnet Preisbewerbungen zu diesem Zweck. Der Studienplan ist in den öffentlichen Anstalten gleichförmig geworden. Die Privatgymnasien befolgen ihn so ziemlich, zumal seitdem die Prüfung des Universitätszöglings (l'examen de gradué en lettres), eine Maturitätsprüfung, wieder eingeführt ist. 1) Die Athenäen. Lateinische Sprache. In der 7. (Vorbereitungs-) Classe: Lesen des lateinischen Textes; tonischer Accent. Lexigraphie (regelmäßige Formen) und das Verbum Sum. In der 6. Ergänzung der Lexigraphie und einiges aus der Syntax, lateinische Compositionen (thèmes), grammatische und syntaktische Analyse. Nachahmende Composition (nach einem bestimmten Muster) mündlich. Chrestomathie. Epitome historiae sacrae; de viris illustribus urbis Romae. Gedächtnisübungen. In der 5. Classe: Repetition in der Lexigraphie, unregelmäßige Formen, elementare Syntax; Versionen und Compositionen; Phädrus und Cornelius Nepos; Uebungen wie oben. In der 4. Classe: Repetitionen der Syntax; schwierigere Partien. Prosodie ꝛc. ꝛc. Cäsar (wenigstens ein Buch); einige Briefe von Cicero; einige Stücke aus Ovids Metamorphosen. Die gleichen Uebungen. In der 3. Classe: Repetitionen der Syntax; Idiotismen und Sprachschönheiten (élégances); Uebungen im Versmachen. Livius, Sallust; Auszüge aus den Eklogen und Georgiken Virgils; rasche Lectüre oder cursorische Erläuterung Cäsars, Corn. Nepos', Justins. Die gleichen Uebungen.*) Notizen über die gelesenen Schriftsteller. In der Classe der

*) Man legt von der 5. Classe an ein großes Gewicht auf die nachahmenden Compositionsübungen, welche vorzugsweise mündlich gemacht werden.

Poesie: Compositionen und Erzählungen; lateinische Verse; Studium der metrischen Formen der Ode; Studien über den Stil und die Redefiguren; literarische Analysen ꝛc. Eine Rede von Cicero; ein Buch der Aeneide; Horaz auserlesene Oden und Episteln; theilweise cursorische Erklärungen Cäsars, Q. Curtius', Florus', Sallusts oder Ciceros (de Senect.); Mittheilungen aus der Literaturgeschichte. In der rhetorischen Classe: lateinische Vorträge, literarische Analysen; Cicero pro Milone; Conciones; Horaz Satiren, Episteln, die ars poetica; auserlesene Stücke aus Virgil, Livius oder Cicero (de claris orat.), mit zum Theil cursorischer Erläuterung. — Die am meisten gebrauchten Grammatiken sind die von Burnouf und von dem damaligen Inspector Gantrelle (nach Zumpt*). — Das Griechische fängt man erst in der 5. Classe an, mit der Grammatik von Theil oder der von Dübner. Im Französischen benützt man im allgemeinen die von Poitevin und die von van Hollebeke und Merten; man erklärt: Télémaque, die Fabeln von Lafontaine (bis in die 5. Classe); Boileau, Massillon (petit carême); auserlesene Stücke von Buffon und Fléchier; eine Tragödie von Racine; eine Leichenrede von Bossuet; ein Stück von Corneille und Molière. — Vlämische Classiker: Ledeganck; Bilderdyk; David, van der Palm, H. Conscience. Lesebuch von Bone. Deutsche Chrestomathie von Lebas und Regnier. — Handbuch der alten Geschichte von Pütz, übersetzt von A. Borgnet. — Geographie von Th. Joly (mit physischer Grundlage); id. von Du Fief. — Mehrere belgische Professoren haben mathematische Schulbücher verfaßt, keines ist ausschließlich eingeführt. Man streitet noch über den Vorzug der Methode der Grenzen und der ihr entgegengesetzten. Das Lehrbuch der Algebra der Herrn Falisse und Graindorge erfreute sich, seitdem es erschienen ist, allgemeinen Beifalls und findet noch immer mehr Eingang. In der Physik und Chemie ist das Programm sehr bestimmt; aber bis jetzt wählt jeder Professor sein Handbuch**) Im allgemeinen giebt man den humanistischen Studien mehr ein praktisches als ein wissenschaftliches Ziel. Die Wichtigkeit, welche man dem Lateinischen beilegt, namentlich den Stil- und Versificationsübungen, und das Streben, die andern Unterrichtszweige, selbst das Griechische zu beschränken, geht mehr aus von dem Gesichtspunct einer geistigen Gymnastik und von der Nothwendigkeit, das römische Recht in den Quellen zu studiren, als von der Absicht, den Zöglingen eine wirkliche Kenntnis des classischen Alterthums zu geben.

Es giebt auf den Universitäten viele Professoren, welche diesen Standpunct des Verbesserungsrathes durchaus nicht theilen; sie glauben, daß er zu einer Beschränkung, zur Materialisirung des wahren Studiums führe und auf einer ganz falschen Auffassung der Philologie beruhe. Doch sind in Wirklichkeit unter dem Einfluß verständiger Inspectoren tüchtige Maßregeln in einer weniger einseitigen Richtung genommen worden, wie z. B. die cursorische Lectüre. Die neuesten Modificationen des Unterrichts und der Disciplin entsprechen so ziemlich dem pädagogischen System Herbarts. — Die realistischen Classen haben ein unmittelbar praktisches Ziel. Die wissenschaftliche Section bereitet die Zöglinge für die höheren Fachschulen vor. Man treibt vielleicht in den Mittelschulen beim Unterricht in den exacten Wissenschaften die speciellen Studien, die man in der Bergwerkschule, in der Civilingenieur- und Militärschule wieder anfangen muß, ein wenig zu weit. 2) In den eigentlichen Mittelschulen (Realschulen) ist der

*) Herr Gantrelle, gegenwärtig Professor an der Universität zu Gent, einer der Leiter der Revue de l' instruction publique und der eigentliche Stifter einer Société de philologie, welche eben in der Bildung begriffen ist, hat neuerlich die lateinische Elementargrammatik gänzlich umgearbeitet nach den Principien der historischen Grammatik (Paris, Eug. Belin. 1874. 8). Dieses classische Schulbuch verdient in jeder Beziehung, daß die Kenner ihm ihre Aufmerksamkeit zuwenden.

**) Die Leçons élémentaires de chimie sind neuerdings von der Regierung eingeführt worden.

Unterricht auf ein weises Maß beschränkt und der Bestimmung der Zöglinge ganz angemessen. Wie in den Athenäen, so werden auch hier 31 Lectionen wöchentlich gegeben. Die Morgenstunden sind im allgemeinen den Sprachen und der Mathematik gewidmet. Wenn zwischen 2 Lectionen eine Stunde ausfällt, so bringen sie die Zöglinge im Zeichnungssaale zu ꝛc. Was die Vertheilung der Zeit in diesen beiden Arten von Anstalten betrifft, so hat man sich offenbar von den Lectionsplanen der entsprechenden deutschen Schulen leiten lassen. — Jede Anstalt besitzt eine Bibliothek, aber nur zum Gebrauch der Lehrer. In dem gemeinschaftlichen Lehrersaal liegen auch pädagogische Zeitschriften auf und das Classentagbuch, wo jeder Lehrer jeden Tag die Gegenstände einträgt, die er in seinen Lectionen behandelt hat. Im ganzen genommen kann man überall einen Anfang von einem festen regelmäßigen Gang warnehmen, obgleich man noch in mehreren Beziehungen in der Periode der Versuche steht. Man dürfte sich wohl mit Recht Gutes von der neuen Organisation versprechen, wenn den Professoren der Humaniora durch den Geist der Verordnungen selbst der Cultus der uneigennützigen Wissenschaft mehr empfohlen würde.

c) Es bestehen 10 Vacanztage an Ostern, 6 Wochen im August und September. Die Preisvertheilung findet statt am Tage vor der großen Vacanz. Im Communalgymnasium zu Dinant theilt man keine Preise aus; man veröffentlicht jedes Jahr das Verzeichnis der in die nächst höhere Classe versetzten Zöglinge und bemerkt darin, ob der Schüler sein Translocations-Examen auf befriedigende Weise, mit Auszeichnung oder mit großer Auszeichnung ꝛc. erstanden habe. Diese Einrichtung ist in der Absicht getroffen worden, um eine billige und gerechte Vergleichung der Zöglinge untereinander herzustellen, ohne sie der Entmuthigung auszusetzen, welche manchmal die Classificirung nach der Anzahl erlangter Auszeichnungen (guter Noten) zur Folge hat, wenn man nur über wenige Belohnungen verfügen kann. — In den Athenäen wird jeder Schüler, welcher $^3/_5$ von den für eine vollkommene Arbeit festgesetzten Noten erlangt, „ehrenvoll" erwähnt. — Die Strafen bestehen in Schularrest an den freien Tagen (Dienstag und Donnerstag Nachmittags), in außerordentlichen Aufgaben, in zeitweiliger oder gänzlicher Ausschließung. Ein widerspenstiger Schüler kann auch zu dem Präfecten oder Director gerufen werden, welcher ihm Vorstellungen macht ꝛc.; aber jeder Lehrer ist unmittelbar für die Disciplin seiner Classe verantwortlich.

d) Specialschulen. Mit den Mittelschulen können besondere Specialschulen in Verbindung stehen: 1. Ackerbauschulen, 2. Taubstummen- und Blindenanstalten. Die ersteren, deren Gründung von 1849 an datirt, sind wesentlich praktischer Natur, bestimmt für die Kinder der Pächter, für künftige Verwalter u. s. w. Zu Vilvorde besteht auch eine Schule für die Baumcultur, und zu Gent in der schönen Anstalt des Herrn van Houtte eine Gartenbauschule; zu Haine S. Pierre endlich eine Lehrlingsschule zur Verfertigung von Ackerbaugeräthen; im ganzen 5 Anstalten, ohne die Thierarzneischule in Cureghem zu rechnen, welche zu den höheren Schulen gehört. Die Ackerbauschulen, die man in zu großer Anzahl und ohne die gehörigen Mittel gegründet hat, haben lange keinen Anklang beim Volk gefunden. Man hat schließlich alle zusammen aufgehoben, um sie durch ein einziges Centralinstitut zu ersetzen, von einer Bedeutung wie das Institut zu Grignon (bei Versailles) und zu Hohenheim (in Württemberg). Diese Anstalt wurde auf der schönen Domaine der ehemaligen Abtei von Gembloux eingerichtet, steht in voller Blüte und leistet unstreitig der vaterländischen Landwirthschaft nützliche Dienste. Es werden in Belgien 10 Privatanstalten (von Geistlichen und Laien) für Taubstumme und Blinde gezählt. Die besuchtesten haben 70 bis 80 Zöglinge, unter welchen nur ganz wenig Blinde sind. Das Institut in Brügge genoß lange Zeit eines verdienten Rufes, es war geleitet von dem Canonicus Carton, Verfasser mehrerer bedeutender Werke über diesen Gegenstand. Gegenwärtig steht das Institut in Lüttich in großem Ansehen. Es ist die Rede davon, früher oder später aus demselben ein Centralinstitut für die wallonischen Provinzen zu machen, das für die vlämischen Landestheile würde dann nach Gent kommen. Einstweilen halten sich

die 10 Institute, sowohl die geistlichen als die weltlichen mit Hülfe der Zuschüsse des Staats, der Provinzen und der Gemeinden und auch noch der Privatwohlthätigkeit; aber man erkennt, daß ein Gesetz nöthig ist. Was die Methoden betrifft, so ist man auf dem Wege des Fortschritts, namentlich in Hinsicht auf den Unterricht in der articulirten Tonsprache. — Ueberall hat man zugleich einen Unterricht in Handarbeiten eingeführt; in Lüttich erwerben sich die Handwerkszöglinge aus dem Ertrag ihrer Arbeiten ein kleines Capital, dessen Betrag man ihnen beim Austritt aus der Anstalt einhändigt; außerdem haben die ausgetretenen Zöglinge unter sich eine Gesellschaft zu gegenseitiger Unterstützung gebildet und kommen von Zeit zu Zeit auch wieder in das Institut, um eine Abendlection zu besuchen, wobei sie den Vortheil haben ihre Schulerinnerungen aufzufrischen. — Die Lehrer und Beamten der Anstalten haben die Vergünstigung erhalten, an der im Jahre 1848 gegründeten Sparkasse für die Mittelschulen Theil zu nehmen.

e. Pensionen. Die Besoldungsabzüge der Professoren des mittlern Unterrichts betragen 3½ %, wenn das Einkommen 2000 Fr. und darüber beträgt; 3 % wenn es unter 2000 Fr. ist. Die Pension wird berechnet zu 1/60 der Besoldung für jedes Dienstjahr; als Grundlage gilt die mittlere Durchschnittsbesoldung der 5 letzten Jahre. Die Professoren an den Communalgymnasien zahlen in eine 1848 gestiftete Centralkasse. Auch hier beträgt die Pension 1/60 der Besoldung, aber sie kann 2000 Fr. nicht übersteigen. Pensionsfähig ist der, welcher 30 Dienstjahre zählt und 60 Jahre alt ist; Krankheitsfälle machen eine Ausnahme. Nach neuern Bestimmungen können die Professoren an den Staatsanstalten nach 30jähriger Dienstzeit ihre Pensionirung verlangen, sowie sie 55 Jahre alt sind; die Regierung hat das Recht sie von Amtswegen zur Ruhe zu setzen, wenn sie das 60. Jahr erreicht haben. Ihre Pension kann in keinem Falle mehr als ⅔ ihres Gehalts betragen*). Die Vorsteher der Pensionate sind, was die Ruhegehalte betrifft, dem Lehrerpersonal gleichgestellt.

D. Allgemeine Bemerkungen. Die wichtigsten kritischen Bemerkungen, zu denen das Unterrichtswesen in den Mittelschulen Veranlassung giebt, sind oben ausgesprochen worden. Die brennende Frage ist immer noch das Verhältnis zwischen Kirche und Staat. Bei der unumschränkten Religionsfreiheit, welche die belgische Verfassung gewährt, scheint auf den ersten Anblick die Schwierigkeit zu verschwinden; aber sie entsteht wieder durch den oben erwähnten Art. 8, welcher die Mitwirkung der Kirchendiener fordert. Die katholische Geistlichkeit hält sich für berechtigt, als Bedingung für diese Mitwirkung eine unmittelbare Aufsicht über die Lehrer und die Schulbücher in Anspruch zu nehmen. So dringt sie in gewiße Athenäen oder Gymnasien ein, während sie andern fern bleibt, welche die Antwerper Uebereinkunft nicht angenommen haben. Diese Stellung ist offenbar eine falsche und ganz dazu geeignet, den Parteikampf zu unterhalten. Die Staatsschulen sind der Punct, auf den die klerikale Partei ihre Angriffe richtet. Durch die Befugnis, Anstalten mit dem Recht einer moralischen Person zu gründen, hofft sie, thatsächlich den Unterricht nach und nach zu monopolisiren. Und das wird in der That geschehen, wenn es gelingt, die Verfassung so zu erklären, daß der öffentliche Unterricht nicht eingeführt sei, weil dem Staat die Pflicht dazu obliege, sondern nur um die Lücken des Privatunterrichts auszufüllen. Die liberale Partei, welche das Gesetz von 1850 gemacht hat, behauptet gerade das Gegentheil und scheint hierin vollkommen die Ansicht des Nationalcongresses von 1831 zu vertreten. — Die Frage wegen der Einrichtung des pädagogischen Unterrichts in den Normalschulen für die künftigen Professoren, wie der Streit der Verwaltungsausschüsse mit der Regierung ist auch beachtungswerth. — Was den Unterricht selbst betrifft, so kann man es heute zuversichtlich aussprechen, daß das Gesetz von 1850 seine Versprechungen erfüllt hat. Die Programme sind ohne Zweifel noch einiger Verbesserungen fähig: der

*) Man berechnet ihnen den Ertrag des Schulgeldes nach einem Mittel, welches alle drei Jahre festgestellt wird.

Unterricht ist vielleicht nicht wissenschaftlich genug in der vollen Bedeutung des Worts; in der humanistischen Abtheilung sieht man zu oft den Wald vor den Bäumen nicht, wie das deutsche Sprüchwort sagt, aus purem Eifer der Reaction gegen die alten Methoden. Aber sicherlich ist der gegenwärtige Zustand mit der alten Ordnung der Dinge gar nicht zu vergleichen. Zudem zeigen die jungen Belgier, einige glänzende Ausnahmen abgerechnet, im allgemeinen mehr Geschick für die praktischen Studien, als für die reine Theorie; sie zeichnen sich mehr durch gesunden Menschenverstand als durch die Gabe der Phantasie aus. Der Werth eines Unterrichtssystems hängt aber ohne Zweifel davon ab, inwiefern der Charakter des Volkes, für das es bestimmt ist, Berücksichtigung darin gefunden hat.

III. Die der pädagogischen Encyklopädie gesteckten Grenzen gestatten uns nicht, ein Bild von der Einrichtung und Stellung der belgischen officiellen und Privatuniversitäten zu geben. Ebenso wenig können wir uns auf die Geschichte der Prüfungsjury einlassen, einer Einrichtung von hoher Wichtigkeit, und die mit Rücksicht auf die in der Verfassung ausgesprochenen Grundsätze in keinem andern Lande ihres Gleichen hat.*) Endlich wird es hinreichend sein zu bemerken, daß das realistische Unterrichtssystem seine Spitze in großen gewerblichen, von dem Staat gegründeten Anstalten hat. Dahin gehören die Schule für Künste, Manufacturen und Bergwerke, die mit der Universität zu Lüttich verbunden ist; die Schule für Civilingenieure, für Straßen- und Brückenbau auf der Universität zu Gent. Die Stadt Antwerpen besitzt andererseits eine höhere Handelsschule, welche sogleich, nachdem sie gegründet war, kräftig aufblühte. Das bedeutendste Institut dieser Art ist aber ohne Zweifel die Bergwerksschule (Ecole des mines), deren glänzender Ruf wohl begründet ist, und die von Schülern aus allen Theilen Europas besucht wird. Sie umfaßt eine Vorbereitungsschule, zwei praktische Schulen (écoles d'application), Werkstätten ꝛc. Der Eintritt ist durch ein Examen in Gegenständen bedingt, die in den höheren wissenschaftlichen Classen der realistischen Abtheilung der Athenäen gelehrt werden. Die Specialschulen in Lüttich zählen gegenwärtig 200 Zöglinge. Die meisten Ingenieure, welche daraus hervorgegangen sind, nehmen eine hervorragende Stellung in der Industrie ein; der Verein, den sie bilden, giebt Jahrbücher heraus, deren Mitarbeiter über die ganze Welt zerstreut sind.

IV. In Belgien giebt es keine Staatsschulanstalten des mittleren Unterrichts für Mädchen, wenn man nicht als solche die Normalschulabtheilungen (zur Bildung von Lehrerinnen) betrachten will, welche mit einigen Pensionaten verbunden sind. Es bestehen nur Privatanstalten, die meistens in den Händen der Kirche sind. Einige erfreuen sich eines guten Rufes wegen ihrer Disciplin und wegen der guten Manieren, welche man den Zöglingen neben einem Anstrich von allgemeinen Kenntnissen beibringt. Aber man kann in Wahrheit sagen, daß bis jetzt für eigentlich weibliche Erziehung wenig geschehen ist. Es wäre hohe Zeit, daß die Gesetzgeber sich ernstlich mit dieser Frage beschäftigten, die ein hohes sociales Interesse hat, und deren Einfluß viel bedeutender ist, als man auf den ersten Anblick zu glauben scheint.**)

Alphons Le Roy.

---

*) Wir erlauben uns den Leser auf die Einleitung einer Schrift zu verweisen, welche wir zur 50jährigen Jahresfeier der Gründung der Universität Lüttich veröffentlicht haben (Liber memorialis. L'université de Liége depuis la fondation (1817). Liége 1869. 8).

**) Fräulein Gatti de Gamond, getreu den Ueberlieferungen ihrer Familie (die bedeutenden Schriften ihrer Mutter über weibliche Erziehung sind bekannt) hat zuerst diese Frage in einer revue spéciale behandelt, dann aber hat sie sich endlich entschlossen von der Theorie zur Praxis überzugehen, und ermuthigt von der Communalverwaltung in Brüssel hat dieselbe in dieser Stadt ein höheres Töchterinstitut gegründet, ohne Betheiligung der Geistlichkeit. Das Gleiche geschah beinahe zu derselben Zeit in Lüttich; und die Folge war eine lebhafte Polemik und am letztgenannten Orte die Gründung eines concurrirenden Instituts. Man gieng so weit, den Eltern einen Gewissensfall daraus zu machen, wenn sie ihre Töchter in das weltliche Institut schicken wollten. Wir können hier nur soviel sagen, daß es zu beklagen ist, wenn man sehen muß, wie

Bell und Lancaster, zwei Briten, deren Namen ungeachtet der großen Verschiedenheit der socialen Verhältnisse, in welchen sie lebten, und der kirchlichen Parteistellung, welche sie einnahmen, ja ungeachtet des Gegensatzes, in den sie durch ihre Parteien getrieben wurden, in ähnlicher Unzertrennlichkeit, wie Schleswig-Holstein auf die Nachwelt übergehen werden.

Dr. Andreas Bell, Sohn eines Haarkräuslers in St. Andrews in Schottland, studirte daselbst im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts Theologie, bekleidete sodann die Stelle eines Pfarrers der bischöflichen Kirche zu Leith, gieng hierauf als Lehrer der Physik nach Madras in Ostindien und wurde daselbst als Caplan der Festung St. George und Prediger an der St.-Mary-Kirche angestellt. Als die ostindische Compagnie 1789 zu Egmore bei Madras ein Waisenhaus für Soldatenkinder männlichen Geschlechtes errichtete, wurde Bell einer der Directoren und übernahm freiwillig und unentgeltlich die Oberleitung des Unterrichtes in der Anstalt. An der Schule von 200 Knaben waren vier Lehrer angestellt, die in vier Classen den Unterricht ertheilten. B., unabläßig darauf bedacht, die Schule zu heben, fand bei seinen Reformversuchen das größte Hindernis in der Unfähigkeit und Widerwilligkeit der Lehrer, welche allen Verbesserungen mit der Erklärung entgegentraten: das läßt sich nicht ausführen. Andere gefügigere Lehrer waren aber dort nicht zu bekommen. Als er einst wieder auf diese Weise seine Absicht, den Unterricht zweckmäßer einzurichten, scheitern sah, gerieth er auf den Gedanken, das, was der Lehrer für unausführbar erklärt hatte, durch einen der ältesten und besten Schüler ausführen zu lassen. Da der Versuch über Erwarten gut ausfiel, beschloß B., sich dieser unfügsamen Lehrer gänzlich zu entledigen. Sie wurden sämmtlich des Unterrichts enthoben und nur noch zur Beaufsichtigung des Locals und für das ökonomische Fach verwendet. Jetzt bildete sich Bell eine Schuleinrichtung aus, deren Grundgedanke ist, daß aller Unterricht der einzelnen Schülerabtheilungen durch die dazu aufgestellten besseren Schüler (Monitoren) unter bloßer Aufsicht des Hauptlehrers ertheilt wird (the monitorial system of tuition). Vom 1. Juni 1795 an wurde die Schule einzig von Schülern selbst gehalten. Allein schon im folgenden Jahre sah sich Bell zum großen Bedauern des Directoriums wegen geschwächter Gesundheit genöthigt, nach England zurückzukehren. Vor seinem Abgange verfaßte er auf den Wunsch des Vorstandes eine Beschreibung der von ihm getroffenen Schuleinrichtung, die von nun an dem dortigen Schulwesen zur Grundlage und Norm dienen sollte. Diese Abhandlung erschien im folgenden Jahre im Druck (an Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras, suggesting a system, by which a school or family may teach itself, under the superintendance of the master or parent, London 1797), wurde aber anfangs wenig beachtet. Später wurde sie vermehrt und verbessert öfters aufgelegt; am vollständigsten in drei Büchern unter dem Titel: Elements of Tuition Part. I. The Madras school; Part. II. The english school; Part. III. Ludus litterarius, the classical and grammar school 1815.

Nach seiner Rückkehr erhielt Bell eine einträgliche Pfründe in der Westminsterabtei nebst der Vorsteherstelle von Sherburne Hospital in der Grafschaft Durham, und lebte zehn Jahre in Zurückgezogenheit, bis er 1807 infolge der Einladung einiger hochgestellter Geistlichen, eine Schule nach seinem System in London einzurichten, seiner früheren Schulreformthätigkeit zurückgegeben wurde. Die plötzliche Rührigkeit der hohen englischen Geistlichkeit hatte aber ihren Grund in dem Erscheinen eines anderen glänzenden Meteors am Schulhimmel, von dem, weil es kein churchman war, Gefahr für die englische Hochkirche zu befürchten schien. Dieses Meteor war ein noch ganz junger Quäker, Joseph Lancaster (geb. 1778), welcher 1798 in London eine Schule für ärmere Kinder eröffnete, die er gegen die Hälfte oder ein Drittheil des gewöhnlichen Schulgeldes im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterweisen versprach. Seine Absicht

das Gebiet der Erziehung zum Tummelplatz der politischen Parteien gemacht wird. Das ist ein Kampf, in welchem alle verlieren müßen.

war zunächst nur gewesen, sich selbst eine nützliche Beschäftigung und — da er ohne Vermögen war — Brod zu verschaffen; bald aber erkannte er in seinem gewählten Berufe eine höhere Mission. Er hatte nämlich seine Schulbude im ärmsten Stadtbezirke aufgeschlagen. Da gab es viele Eltern, welchen selbst das noch so sehr ermäßigte Schulgeld unerschwinglich war. Der junge, genügsame Quäker nahm dergleichen ganz Arme auf ihre Bitte bereitwillig unentgeltlich in seine Schule, so daß in kurzem der dritte Theil seiner hundert Schüler aus Freischülern bestand. Womit aber nun gleichwohl die Kosten seines Unterhaltes und der Unterrichtsmittel bestreiten? Wohin Bell durch die Unfähigkeit und Störrigkeit seiner Lehrer geführt wurde, darauf kam Lancaster durch die Armut seiner Schüler und die Nothwendigkeit, die Ausgaben für die Schule auf das Minimum zu beschränken. Es ließ sich an keinem Posten etwas bedeutendes ersparen, als an dem Lehrergehalte. Lancaster mußte also darauf denken, sich Unterrichtsgehülfen zu verschaffen, die nichts kosteten. So kam er, wie Bell, auf das Monitorensystem. Dadurch wurde es ihm möglich, eine weit größere Anzahl von Schülern in seine Schule aufzunehmen, die Zahl der Freischüler zu vermehren und gleichwohl das Schulgeld noch weiter zu ermäßigen. Natürlich mußten nun auch sämmtliche Lehrmittel und Lehreinrichtungen dieser Benützung von Schülerkräften zur Ersparnis von Lehrerkräften angepaßt werden, wobei das Erfreulichste war, was sich herausstellte, daß auf diese Weise nicht nur das Gleiche, sondern noch mehr und in kürzerer Zeit geleistet werden konnte, als bisher in den gewöhnlichen Schulen. So entstand die Lancaster'sche Schuleinrichtung (von den Franzosen enseignement mutuel genannt). Diese neue Erfindung, bei ungewöhnlicher Wohlfeilheit doch Ungewöhnliches für die Masse des Volkes zu leisten, fand bald in dem Lande des Reichthums und der großartigen Wohlthätigkeit hohe, reiche und begeisterte Gönner, welche L. in den Stand setzten, die Zahl seiner Schüler auf 300 zu erhöhen. Als aber die Subscriptionen zum Besten seiner Schule sich so sehr vermehrten, daß sie im Jahr 1801 nicht nur alle Unkosten deckten, sondern auch dem Stifter ein anständiges Auskommen gewährten, so verwandelte L. im Vertrauen auf die fortdauernde Gunst des Publicums seine Schule ganz in eine Freischule und erweiterte sie auf 1000 Schüler. Ueberdies gründete er im gleichen Gebäude 1805 unter Mitwirkung seiner Schwestern eine Anstalt für Mädchen, worin 200 Schülerinnen in weiblichen Arbeiten nach den Grundsätzen des gegenseitigen Unterrichts unterrichtet wurden. Bei solchem noch nie gesehenen Erfolge steigerte sich die Theilnahme des Publicums zum Enthusiasmus. Von L.'s Beschreibung der Anstalt: Improvements in Education, as it respects the industrious classes of the community; containing a short account of its present state, hints towards its improvement, and a detail of some practical experiments conducive to that end, wurden in den ersten drei Jahren sechs Auflagen veranstaltet und vergriffen. Der Ruf der Schule bewog selbst die königliche Familie zu einem Besuche in der Anstalt (1805), wobei vom König und den übrigen Gliedern sogleich bedeutende Unterstützungssummen unterzeichnet wurden. Der König (Georg III.) versicherte L. seiner Protection und sprach das schöne Wort aus: „Ich wünsche, daß jedes arme Kind in meinem Reiche im Stande sei, die Bibel zu lesen." L. benützte die königliche Gunst, seiner Methode den Titel zu geben: The Royal Lancasterian System of Education.

Dies war der Höhepunct von L.'s Wirksamkeit. Schade, daß er nicht der Mann war, denselben in die Länge zu behaupten. Zwar fuhr er mit anerkennungswerther Rastlosigkeit fort, für die Sache, der er sein Leben widmete, durch Wort, Schrift und That zu wirken. Er reiste in England, Schottland und Irland umher, hielt in den bedeutendsten Städten Vorlesungen über die Grundsätze des neuen Unterrichtssystemes und veranlaßte dadurch fast immer die Gründung neuer Schulen nach seinem Systeme. Er gab eine neue Beschreibung seiner Methode heraus und der nach und nach gemachten Verbesserungen (The British System of Education: being a complete Epitome of the improvements and inventions practised at the Royal Free Schools, Borough road). Allein je glänzender sich die Aussichten für die Verbreitung seiner

Schulreform gestalteten, desto mislicher stand es um seine Finanzen. L. hatte — wie sein großer Zeitgenosse Pestalozzi — das Unglück, in Beziehung auf Geldangelegenheiten höchst unpraktisch zu sein. Schwärmerisch eingenommen für seine Schulreformen, achtete er des Geldes gar nicht, selbst als infolge der Concurrenz von Bell manche Unterstützungsquelle für ihn zu fließen aufhörte. Schon 1807 hatte er eine Schuldenlast von mehr als 6000 L., die er nicht zu bezahlen wußte. Nur die gläubigste und aufopferndste Hingebung seiner und der Sache Freunde rettete ihn damals und noch einigemale vom Bankrot. Es ist erhebend zu lesen, wie L. jede Hülfe, die ihm die Vorsehung zusandte, jede Rettung aus Verlegenheiten durch uneigennützige Freunde mit echt religiösem Sinne auffaßte und hinnahm und immer nur zu neuen Anstrengungen benützte, seinem Unterrichtssystem weiteren Eingang und Fortgang zu verschaffen. Es war seine volle Ueberzeugung, daß Gott seine Erfindung zur allgemeinen Reformation des Schulwesens, namentlich zur allgemeinen Erziehung der Armen bestimmt habe, und begeistert sprach er in einer seiner öffentlichen Reden aus: „Der Befehl des Höchsten ist ergangen, daß die Armen Britanniens, die Armen Europa's, ja die Armen der ganzen Welt erzogen werden sollen, und ich biete aller menschlichen Kraft Trotz, dieses zu verhindern." Die Erfolge waren in der That großartig. Hunderte von Lancasterschulen entstanden in allen Theilen von Großbritannien. Schon im Jahre 1811 empfiengen dort gegen 30,000 Kinder Unterricht in solchen Schulen. Von England verbreitete sich das System in die Vereinigten Staaten von Nordamerika (1806), nach Calcutta (1810), nach Canada (1813), nach dem Cap der guten Hoffnung (1813), nach Sierra Leone durch vier in London gebildete Afrikaner (1814) und selbst nach Sidney in Australien, so daß ums Jahr 1813 bereits alle fünf Welttheile die neue Erfindung auf- und angenommen hatten. Nachdem 1814 der europäische Friede hergestellt war, fand L.'s System auch in den übrigen Ländern von Europa Eingang und machte, wenigstens anfangs, reißende Fortschritte, namentlich in Frankreich, wo selbst Napoleon während der hundert Tage sich dafür interessirte; aber auch in Rußland, Dänemark, Italien, der Schweiz u. a. Am wenigsten Glück machte der wechselseitige Unterricht in Deutschland, wo man ihn anstatt mit Begeisterung mit Mistrauen aufnahm und nach einigen Versuchen fallen ließ.

L. selbst sollte die Früchte seiner Anstrengungen nicht genießen. Je größeren Erfolg sein Unternehmen hatte, desto weniger vermochte er den äußeren Verhältnissen die nöthige Rechnung zu tragen. Seine Freunde hatten zu seinem Besten die Verwaltung der Finanzen der Anstalt übernommen; aber es war ihm unmöglich, sich in seinen Projecten von andern einschränken zu lassen. Da nun seine Freunde die Unmöglichkeit erkannten, mit L. Schritt zu halten oder ihn zum Schritthalten zu bewegen, so giengen sie in den Vorschlag L.'s, die Schule, welche L.'s Eigenthum war, ganz von ihm zu übernehmen (mit allen darauf haftenden Schulden) ein, wogegen L. eine neue Anstalt in der Nähe Londons gründen und seine Methode auch auf die höheren Zweige des Unterrichtes anwenden wollte. Der Ausgang war vorherzusehen. L. machte bald darauf Bankrot (1814), und die neue Anstalt gieng mit ihm zu Grunde; die ältere aber war durch die umsichtige Leitung der praktischeren Freunde L.'s in ihrem Bestehen gesichert. Wenig und Bedauerliches ist noch von L. und seinem Leben zu sagen. Anfangs suchte er seine reformatorische Thätigkeit als Reiseprediger fortzusetzen. Da aber auch dieses Feld seiner Wirksamkeit in England erschöpft war, und damit die letzte Quelle seiner Einnahmen versiegte, so ließ er sich, mismuthig und verstimmt, so weit verblenden, daß er, den wahren Sachverhalt gänzlich verkennend, diejenigen Männer, welche ihn mehr als einmal vom bürgerlichen Ruin gerettet hatten, öffentlich beschuldigte, daß sie nur hervorgetreten seien, um das Werk ihm aus den Händen zu nehmen und sich zuzueignen. Dadurch brachte er sich um seine besten Freunde und um die Achtung des Publicums. Im Jahre 1820 machte er den Versuch, seine unterbrochene Thätigkeit an einem andern Orte wieder aufzunehmen. Er gieng nach Südamerika. Er wurde von Bolivar günstig aufgenommen, und es gelang ihm, in Co-

lumbia Schulen einzurichten (1824); aber schon im Jahre 1828 treffen wir ihn wieder in Nordamerika in solcher Mittellosigkeit, daß er die Großmuth des amerikanischen Volkes zur Unterstützuug der Seinigen anzurufen sich genöthigt sah. Unstet lebte er bald in Canada, bald in den Vereinigten Staaten, bis er den 14. Oct. 1838 in Newyork starb.

Noch vor ihm, aber in weit glücklicheren Umständen, war sein Mitarbeiter und Nebenbuhler A. Bell gestorben (28. Jan. 1832 in der Grafschaft Cheltenham). In Auffindung und Anwendung des wechselseitigen Unterrichtes von Anfang an völlig unabhängig von einander waren L. und B. einander auch persönlich längere Zeit fremd geblieben. L. erhielt von B.'s Madrasschule erst Kenntnis, nachdem er sein Monitorensystem der Hauptsache nach bereits ausgebildet hatte. Jedoch gesteht er selbst, aus B.'s Buche noch viel gelernt zu haben. Erst seit 1807 trat, wie oben erwähnt, ein Gegensatz beider hervor, der bald zu einem kirchlichen und politischen Schibboleth wurde. Von nun an schieden sich die Schulen nach B.'s und L.'s System. Zwar scheinen die Verschiedenheiten in den beiderseitigen Schuleinrichtungen einzeln betrachtet meist sehr unwesentlich und für den Unterrichtszweck von ganz untergeordnetem Belange. Allein B. war ein Geistlicher der Hochkirche, L. ein Quäker. Die hohe Geistlichkeit fürchtete, der Jugendunterricht möchte ihrem Einflusse entzogen werden und in die Hände der Dissenters übergehen. L.'s Schulen waren für Kinder verschiedenen Glaubensbekenntnisses berechnet (Schools for all), der eigentliche Religionsunterricht mußte daher von ihnen ausgeschlossen und nur auf das Lesen der Bibel — ohne alle Erklärung — in den oberen Abtheilungen beschränkt bleiben. B.'s Schulen sollten dagegen nur Kindern der Hochkirchlichen offen stehen und ausschließlich der kirchlichen Erziehung dienen (Schools for churchman only). Dieser Grundsatz bildet den einzigen wesentlichen Unterschied beider Systeme und schied von Anfang die Anhänger des gegenseitigen Unterrichtes in zwei Lager. Da beide Parteien alles aufboten, für ihre Anschauung Boden zu gewinnen, so entstand ein Wetteifer, der für die Sache selbst nur vortheilhaft sein konnte, aber auch eine Menge von Streitschriften hervorrief. Man vgl. The origin, nature and object of the new System of education 1812. Die kirchliche Partei gründete zuerst (1811) einen Verein für ihre Zwecke unter dem Titel: Nationalverein zur Beförderung der Erziehung der Armen nach den Grundsätzen der herrschenden Kirche in England und Wales. (National Society for promoting the education of the poor in the principles of the established church throughout England and Wales.) Der Prinzregent übernahm das Patronat; der Erzbischof von Canterbury wurde zum Präsidenten, der Erzbischof von York sammt allen Bischöfen von England und Wales zu Vicepräsidenten erwählt. Ein ähnlicher Verein zur Ausbreitung und Unterstützung der Lancasterschulen constituirte sich im Jahre 1814 und nahm den Namen an: Schulverein für Großbritannien und das Ausland (British and foreign School Society.) In neuerer Zeit hat besonders Lord J. Russel die Protection des Vereines übernommen. Das Ausland hat sich aus naheliegenden Gründen mehr für die Lancasterschulen (universal education) als für die Bell'schen hochkirchlichen Tendenzen (Scriptural education) erwärmt, übrigens von beiden Systemen dasjenige benützt und verbunden, was den Verhältnissen angemessen schien. In England, Wales, Schottland und Irland wurde die Bell'sche Schuleinrichtung von dem genannten Nationalverein mit großer Energie verbreitet. In London wurde 1813 eine Centralschule errichtet, die tausend Kinder beiderlei Geschlechts umfaßte. Im Jahre 1817 hatte der Verein schon 30,000 L. Hülfsgelder für Errichtung von Schulen ausgegeben, mehr als tausend Schulen standen mit dem Verein in Verbindung, und mehr als 200,000 Kinder wurden nach Bells Grundsätzen unterrichtet. Während jedoch die Lancasterschulen in der ganzen Welt Eingang suchten und fanden, mußten sich die Bell'schen ihrem Zwecke nach auf die britischen Besitzungen beschränken.

B. selbst bewies seinen Eifer für seine Erfindung noch im Tode. Von seinem großen Vermögen, das ihm theils seine hohe Besoldung (4000 L.), theils eine reiche

Heirath verschafft hatte, bestimmte er für Errichtung von Schulen nach seiner Methode in London, Edinburgh, Leith, Glasgow, Aberdeen und Inverneß je 10,000 L. Seiner Vaterstadt St. Andrews aber vermachte er 60,000 L., wovon 10,000 zur moralischen und religiösen Veredelung der Stadt, 50,000 zur Gründung einer Schulanstalt (Madras College) und zur Besoldung der Lehrer verwendet werden sollten. In dieser Anstalt wird von 7 Hauptlehrern und einigen Hülfslehrern Englisch, alte Sprachen, Mathematik, Arithmetik und Buchführung, Schreiben, Zeichnen, Französisch und Deutsch gelehrt.

Ob B. bei seinem Tode noch die Ueberzeugung hatte, die er 30 Jahre früher gegen den Verleger seiner Schrift aussprach, daß in tausend Jahren die ganze Welt seine Methode angenommen haben werde, wissen wir nicht; aber so viel ist gewiß, daß seine und Lancasters sanguinische Hoffnungen, die auch von anderen getheilt wurden, nicht in Erfüllung gegangen sind, auch keine Aussicht auf Erfüllung haben. Noch im Jahre 1822 hat sich H. Zschokke (Umriß von der Verbreitung des gegenseitigen Unterrichts in den Volksschulen der fünf Welttheile) dahin ausgesprochen: „Bells Erfindung muß als Wohlthat des menschlichen Geschlechtes geehrt werden, und allem faden Geschwätze unwissender Schriftsteller zum Trotz wird der wechselseitige Unterricht von Jahr zu Jahr unter den Völkern gemeiner. Der innere Werth derselben, durch Erfahrungen entschieden, führt für sich das Wort. Er bereitet der Menschheit durch Veredelung der untersten und verwahrlostesten und zahlreichsten Volksclasse eine neue Gestaltung vor." Ferner: „das leichte, sichere und wohlfeile Mittel der allgemeineren Volksbildung durch den gegenseitigen Unterricht wird — daran zweifle niemand — in wenigen Jahrzehenden bei den meisten Völkern gebraucht sein." Dagegen schreibt drei Jahrzehnde später ein deutscher Gelehrter, der England besucht hat (Dr. L. Wiese, Deutsche Briefe über engl. Erziehung, nebst einem Anhange über belg. Schulen, S. 165 f.): „die Methode des gegenseitigen Unterrichtes wird jetzt in England nicht mehr überschätzt; sie scheint nur noch als Nothbehelf beibehalten zu werden, und was mir ein Mitglied der British and foreign school society über die Leistungen ihrer Normalschule zu London sagte, ließ unter der Masse der Kinder nur noch das Nothdürftigste erwarten, wenn auch einige sich auszeichneten." Und ein Schriftsteller von noch neuerem Datum (Dr. J. A. Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands, S. 215) berichtet von dem durch Bell 1832 gestifteten Madras College in St. Andrews, daß daselbst die Methode ihres Stifters „bis auf schwache Ueberreste in den Elementarclassen abgeschafft sei, was man weder in Edinburgh noch anderwärts wußte." Es wird also wohl dabei bleiben, daß diese Schuleinrichtung, der Noth entsprossen, auch nur da Glück machen wird, wo die Noth vorhanden ist, bestehe die Noth im Mangel an gebildeten Lehrern oder an hinreichenden Geldmitteln, oder an der für eine mehr als bloß mechanische Erlernung der gewöhnlichsten Schulfertigkeiten erforderlichen Zeit.*) Wo an keinem dieser Erfordernisse des Schulunterrichtes entschieden Mangel ist, da wird man wohl aus der Bell-Lancaster'schen Erfindung für den öffentlichen Unterricht einiges lernen, aber nimmermehr mit einer noch so treuen Copie einer Bell'schen oder Lancaster'schen Schule sich befriedigen können (vgl. jedoch den Art. wechselseitige Schuleinrichtung und Helfersystem).

Es erübrigt, diesen biographischen Notizen der Gründer des gegenseitigen Unterrichtes eine kurze Schilderung der Grundzüge des Systems und ihrer Ausführung in den Bell-Lancaster-Schulen beizufügen, um den Leser in den Stand zu setzen, sich nicht nur ein Bild von jenen englischen Schulen zu entwerfen, sondern auch ein Urtheil über die Lebensfähigkeit und Nachahmungswürdigkeit dieses Schulmethodus selbst zu bilden.

---

*) Bei dem immer dringender werdenden Bedürfnisse der Schulbildung für alle Classen des Volkes und dem seit kurzem durch die englische Gesetzgebung angenommenen Princip des Schulzwanges wäre es immerhin möglich, daß man in England noch einmal auf dieses Nothmittel zurückkäme.

Der Grundgedanke, auf welchem das System des „wechselseitigen Unterrichtes" beruht, ist, wie schon oben bemerkt: Der sämmtliche Unterricht in den nothwendigen Kenntnissen des Lesens, Schreibens und Rechnens, ja selbst der Religion kann ebenso gut theilweise sogar besser, als von dem ordentlichen Lehrer, von den besseren Schülern einer Classe selbst ertheilt werden, sobald nur die Zahl der Schüler nicht allzu groß, der Lehrstoff aber in Tabellen oder Handbüchlein zweckmäßig vertheilt ist, und die Thätigkeit der Schüler und ihrer Unterweiser in strenger Ordnung erhalten und von dem erwachsenen Lehrer überwacht wird.

Demnach war die Aufgabe, die Masse der Schüler in Classen zu theilen, für jede Classe einen passenden Lehrer aus der Mitte der Schüler selbst zu wählen, den Lehrstoff in Handbüchlein oder Tabellen zu bringen und eine solche Ordnung einzuführen, daß alles ungestört seinen Fortgang nehmen und von dem Lehrer überwacht werden könne. In der Lösung dieser Aufgaben wichen jedoch Bell und Lancaster mehrfach von einander ab.

Was zuerst die Unterrichtsgegenstände selbst betrifft, so nahm Bell als Anhänger der Hochkirche den Religionsunterricht in seine Schulen auf und verband ihn zunächst mit dem Leseunterrichte in der Art, daß alle Lesebücher auserlesene Stellen der hl. Schrift enthalten. Außer diesen wurde der Katechismus der englischen Kirche, in Frage und Antwort gebracht, eingeübt, worauf noch weiterer religiöser Stoff — die Bergpredigt, die Gleichnisse Jesu, die Reden Jesu, eine biblische Geschichte, die Wunder Christi u. a. — folgte. Lancaster dagegen — der Quäker — schloß allen eigentlichen Religionsunterricht aus und ließ bloß täglich einen kurzen Abschnitt aus der Bibel (ohne alle Auslegung) lesen. Dadurch bewirkte er, daß seine Schule von Kindern der verschiedensten Denominationen besucht werden konnte.

Bell und Lancaster theilen die Schüler in Classen, welche alle in einem Saale gleichzeitig Unterricht empfangen. Bell aber macht, in Erwägung daß eine größere Anzahl von Classen die Wahl passender Monitoren und ihre Ueberwachung von Seiten des Lehrers erschweren, möglichst wenige aber größere Classen (von 36—40 Schülern). Auch glaubt er, daß bei größerer Anzahl der concurrirenden Schüler der Wetteifer der einzelnen größer sein werde. Lancaster dagegen wählt den naturgemäßen Weg der Classeneintheilung nach den im gegebenen Lernstoff selbst enthaltenen Abschnitten oder Stufen. Daher hat er für das Schreiblesen und für das Rechnen besondere Classen, für jenes acht, für dieses zehn. Das Local ist bei beiden ein großes Oblongum, etwa noch einmal so lang als breit, wobei Bell für den einzelnen Schüler 5′—7′, Lancaster 6′—10′ rechnet.

Beide Pädagogen legen, wie billig, den größten Werth auf die Wahl der Monitoren, als der eigentlichen Lehrer der Classen. Sie nehmen dieselben aus den vorzüglichsten Schülern der ganzen Schule oder der einzelnen Classen und wechseln nicht leicht mit ihnen. (Man vergleiche dagegen die wechselseitige Schuleinrichtung!) Diese Monitoren bekommen besonderen Unterricht vom Lehrer, machen aber gleichwohl bei den Uebungen ihrer Classen selbst mit. Jedem Classenmonitor ist ein Gehülfe beigegeben, der auch in Nothfällen dessen Stelle vertritt, und in großen Schulen werden wohl auch noch besondere Monitoren als Aufseher über specielle Theile des Schulgeschäftes (über den Sandtisch, über die Schulbücher, über die allgemeine Stille ꝛc.) aufgestellt. Dieses Monitorensystem hat besonders Lancaster ausgebildet. Der Lehrer ist bei ihm nur dem Namen nach Lehrer. Er gleicht vielmehr einem Feldherrn, der in der Schlacht von einer Anhöhe das ganze Schlachtfeld übersieht und von dort aus nur durch seine Adjutanten seine Befehle nach allen Richtungen aussendet. Der Ort, wo sich der Lehrer während der Schulzeit aufhält, ist eine an der einen Breitseite angebrachte Plattform von 2′—3′ Höhe, von welcher er um so leichter die ganze Schule übersieht, da der Fußboden des Schulsaales von der Plattform an nach hinten zur entgegengesetzten Seite allmählich (etwa 5%) aufsteigt. Auf der Plattform ist ein Tisch für den Lehrer und ein kleinerer für den Hauptmonitor. Dieser Hauptmonitor ist die bedeutendste Person

der Schule; denn auf ihm ruht die Verantwortlichkeit des ordentlichen Fortganges des ganzen Schulgeschäftes. Durch seine Nachläßigkeit käme das ganze Triebwerk ins Stocken. Es wird daher zu dieser Stelle immer nur der vorzüglichste und zuverläßigste aller Schüler gewählt und mit einer gewißen Feierlichkeit in sein Amt eingesetzt. Er ist die rechte Hand des Lehrers und auch ihm allein verantwortlich. Alle Befehle des Lehrers gehen durch ihn an die übrigen Monitoren und an die einzelnen Classen. Und da das wichtigste Geschäft der Classen das Schreiben nach Dictaten der Classenmonitoren ist, so ist ihm die Ueberwachung des Dictirens noch ganz besonders übertragen.

Wenn die Schüler in die Schule eintreten — der Hauptmonitor ist schon vorher da und öffnet mit dem Glockenschlage die Thüre — so stellt sich jeder geräuschlos an seinen Sitz, die Hände auf den Rücken gelegt. Nun beginnt das Commando des Hauptmonitors: „Hüte — ab!" — „Hüte — an den Nagel!" — „Monitoren — an die Spitze ihrer Classen!" — „Monitoren — besichtigt eure Classen!" (nämlich ob sie reinlich gewaschen kommen) „Setzt — euch!" „Nehmt die Tafeln!" „Reinigt die Tafeln!" „Zeigt die Tafeln!" — „Monitoren — beseht die Tafeln!" — „Tafeln — niedergelegt!" — „Monitoren, fangt an!" Alle diese Kommando werden mit militärischer Pünctlichkeit und Uebereinstimmung ausgeführt. Jede Classe hat eine Art Telegraph, durch welchen der Hauptmonitor benachrichtigt wird, daß sein Befehl vollzogen ist, und auf der Plattform steht ein ähnlicher Telegraph, wodurch die Befehle des Hauptmonitors, bezw. des Lehrers, der Schule bekannt gemacht werden, nachdem ein Glockenzeichen die Monitoren auf den kommenden Befehl aufmerksam gemacht hat.

Der Hauptmonitor hat während des Dictirens Acht zu geben, daß die Classenmonitoren in gehöriger Reihenfolge dictiren und das Geschriebene genau ansehen. Ist die Lection zu Ende, so giebt er ein Zeichen mit einer Pfeife, worauf augenblicklich aller Unterricht stille steht. Ist das Lesen beendigt, so nimmt ein zweiter Hauptmonitor (es werden 2 gewählt, um in der Aufsicht abwechseln zu können) seinen Platz auf der Plattform ein und commandirt: „Achtung!" wobei er mit der Hand die Richtung andeutet, in welcher die folgende Bewegung vor sich zu gehen hat. Sodann: „Geht!" Nun marschiren die 5 unteren Klassen unter Anführung der Monitoren in militärischer Ordnung zu ihren Sitzen am Pulte zum Schreiben, die übrigen Classen zum Rechnen, wodurch die ganze Schule in zwei Theile getheilt wird, deren einer sich mit Schreiben, der andere mit Rechnen beschäftigt. Bei allen Uebungen, wo nicht geschrieben wird, stellen sich die Schüler in Abtheilungen von 8—10 Kindern in einem Halbkreis vor den an der Wand aufgehängten Tabellen, oder, nach Bell, mit einem Handbüchlein in ein nach einer Seite hin offenes Viereck, auf. Der Classenmonitor steht im Mittelpunct des Kreises und beginnt die Uebungen unter Assistenz seiner Gehülfen.

Nach Beendigung der Schule erfolgt das Aufstehen von den Sitzen, das Herabholen der Hüte von ihren Nägeln, und das Abmarschiren auf die gleiche Weise nach Commando und militärischem Tempo.

Wenden wir aber unser Augenmerk nun auch der eigentlichen Unterrichtsweise (Methode) zu, so ist darin alles so einfach, man möchte sagen: primitiv, — daß das Räthsel wie Hunderte von Kindern von ihresgleichen in allen Unterrichtsfächern unterrichtet werden können, aufhört eines zu sein. Denn der ganze Unterricht besteht in Vormachen und Vorsprechen, und das Thun der Schüler in Nachmachen und Nachsprechen, und dadurch Gewöhnen und Einprägen. Manchmal wird zwar auch abgefragt; aber wieder meist nur durch Ablesen der Fragen und Antworten aus einem Buche. Bei dem Schreiben wird aus Buch oder Tabelle auf die Tafel dictirt, und selbst beim Rechnen werden dem Schüler nicht nur die Aufgaben (der 4 Rechnungsarten und der Regel de tri), sondern auch das, was der Schlüssel genannt wird, nämlich die Auflösungsweise (wie die Zahlen unter einander gesetzt und addirt, subtrahirt u. s. w. werden) in ihre Schreibhefte dictirt. Die Gründe dafür werden ihnen nicht erklärt; es ist ein ganz mechanisches Thun. Bei

dieser Methode — wenn solches Verfahren diesen Namen verdient — war es nicht einmal nöthig, bei der Theilung und Aufeinanderfolge des Lernstoffes streng elementarisch zu Werke zu gehen. Nur die allgemeine Regel, mit dem Einfacheren und Leichteren anzufangen und zu dem Schwereren und Zusammengesetzteren fortzuschreiten, wurde, wie sich von selbst versteht, eingehalten. Nur einen Gedanken haben beide Männer gehabt und befolgt, der auch in Deutschland den Beifall und die Nachahmung der Pädagogen gefunden hat, die Verbindung des Lese- und Schreibunterrichtes (die Schreiblesemethode). Auch das Bilden der Buchstabenfiguren in weißem Sande ist eine zwar nicht originale, aber doch bemerkenswerthe Eigenthümlichkeit der Schulen des gegenseitigen Unterrichtes.

Um eine Masse von mehreren Hunderten von Schülern durch so geringe Kräfte zusammen und in stetiger geordneter Lernthätigkeit zu erhalten, bedurfte es aber nicht nur eines äußerlichen Bindemittels, wie die genannte streng militärische Ordnung und Gliederung, sondern auch, wie die Erfinder wohl erkannten, eines inneren Reizes und Triebes. Sie glaubten diesen gefunden zu haben, wenn sie einen nachhaltigen Wetteifer unter den Schülern rege machten. Hierauf zielen nicht nur die in den Lancasterschulen eingeführten Belohnungen und Bestrafungen, sondern auch in erster Linie das beständige Certiren der Schüler untereinander ab. In jeder Unterrichtsstunde findet ein fortgesetztes Certiren statt, d. h. wer irgend einen Fehler macht, rückt um den Nächsten, der es besser macht, hinunter, und wenn der Nächste es auch fehlerhaft macht, so kommt es an den Dritten u. s. f.; der, welcher um einen Platz hinunter gekommen ist, muß seine Aufgabe nochmals machen; kann er sie wieder nicht, so kommt er abermals hinunter, bis er es recht macht, und sollte er der Letzte werden. „Die beständige Möglichkeit vorzurücken und die Gefahr, seine Stelle zu verlieren," meint J. Hamel, „bewirkt unendlich mehr als Stock und Zuchtruthe." Wahr ist, Stock und Zuchtruthe sind aus diesen Schulen grundsätzlich verbannt. Aber es fragt sich, ob der Appell an den Ehrgeiz des Kindes minder verwerflich ist. Als Belohnungsmittel des Fleißes bedient man sich in den Schulen von Bell und Lancaster der Verdienstkarten, theilt Medaillen oder auch Geschenke an Büchern aus. Man hängt dem Primus der Classe ein Täfelchen mit der Aufschrift: „first boy" um; man giebt aber auch den Verdienstbillets einen Geldwerth (1/8 Pfennig) und wendet sich an die Habsucht der Kinder durch Geldbelohnungen. Dagegen verlieren sie im Falle des Unfleißes wieder ein oder mehrere angesammelte Belobungsbillete, oder es wird dem Strafwürdigen ein anderes Täfelchen angehängt, auf welchem sein Vergehen angezeigt ist: „Ein Faulenzer", „Ein Plauderer", „Ein Unreinlicher", während die Guten Tafeln an sich tragen: „Ein Fleißiger", „Ein guter Knabe", u. dgl. Uebrigens wird auch die allein natürliche und zweckmäßige Strafe angewendet: das Zurückbehalten in der Schule nach Ende der Schulzeit.

Außer den schon genannten Schriften der Erfinder selbst, wozu wir noch Bells Schrift fügen: Instructions for conducting schools through the agency of the scholars themselves (6 Edit. 1817) enthält folgendes Werk die vollständigste, am meisten objectiv gehaltene Darstellung beider Systeme und der Geschichte ihrer Erfindung, Ausbildung und Ausbreitung bis zum Jahr 1817: Josef Hamel, der gegenseitige Unterricht; Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Dr. A. Bell, J. Lancaster. u. a. Mit 12 Kupfern und den Bildnissen von Bell und Lancaster. Von Schriften deutscher Pädagogen führen wir an: B. C. L. Natrop, Andreas Bell und Joseph Lancaster, Bemerkungen über die von ihnen eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart, und Dr. W. Harnisch: ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell Lancaster'schen Schulwesens in England und Frankreich. **G. A. Riecke.**

Belohnung im pädagogischen Sinne ist die von dem Erzieher dem Wohlverhalten des Zöglings gegebene künstliche Folge, im Unterschied von den natürlichen, sich von selbst ergebenden, und ihr Zweck ist, den Zögling zur Erfüllung seiner Pflicht zu ermuntern. Die Belohnung stellt sich daher unter den Gesichtspunct derjenigen Triebfedern des Handelns, welche die Moral nicht als reine gelten zu lassen pflegt, obwohl

die Praxis sie anzuwenden wenig Bedenken trägt, und wenn man die Lehrbücher der Pädagogik befragt, so findet man nicht selten, daß sie jener Triebfeder das Wort nur schüchtern reden, während die Pädagogen selbst in ihrer Eigenschaft als Väter von ihr doch thatsächlich Gebrauch machen, so daß wir gestehen müßen, Belohnungen gehören zu denjenigen Erziehungsmitteln, welche zwar verwendet, aber in der Regel nur mit halbem wissenschaftlichem Gewissen verwendet werden; — nicht der einzige Ort, da pädagogisches Schreiben und Handeln auseinandergehen, jenes auf hohem Fuß über den Wolken schreitend und dieses bescheidentlich auf dem gewöhnlichen Erdboden wandelnd.

Vielleicht gelingt es, sich durch Beispiele zu orientiren und das pädagogisch Erlaubte von dem Unerlaubten zu sondern. Wenn die Mutter ihr Kind, welches das Gehen zu lernen anfängt, in die eine Ecke des Zimmers stellt und sich selbst in die andere und sie zeigt ihm den Apfel als Preis seines Kommens zu ihr, so ist dies ohne Zweifel eine ganz erlaubte Belohnung; oder wenn das Kind krank ist und soll bittere Arznei schlucken, und sie macht es durch Vorzeigen eines Spielzeugs oder eines Stückchens Zucker dazu bereit, so wird man auch dies nicht für bedenklich ansehen, denn solche Belohnungen wirken als natürliches Gegengewicht, dort gegen die natürliche Angst, hier gegen den natürlichen Abscheu; es sind Diversionen, welche dem sinnlichen Trieb gemacht werden (wie Goethe's Mutter die Gespensterfurcht ihrer Kinder durch Pfirsische heilt und sie so zum Alleinschlafen bringt, s. Wahrheit und Dichtung). Wenn aber das Kind aus Eigensinn hier nicht schlucken, dort nicht gehen will und die Mutter sucht diese Untugend durch Versprechen und Geschenke zu überwinden, so handelt sie wider ein gesundes Erziehungssystem, denn sie bekämpft eine Untugend — Eigensinn durch eine andere — Eigennutz und sie kauft dem Kinde etwas ab, was es entweder freiwillig zu leisten oder was man ihm, wenn es nicht will, abzuzwingen hat — den Gehorsam. Ein anderes Beispiel: ein Knabe hat sein Pensum gelernt und die Freistunde hat geschlagen, der Vater aber will ihn zu einer Verrichtung verwenden, durch die er vom Spiel mit den Kameraden abgehalten wird, und diese Entbehrung erleichtert er ihm durch ein kleines Geschenk oder Versprechen. Auch in diesem Fall wird nicht unpädagogisch gehandelt, so lange es sich nämlich nur davon handelt, Trieb gegen Trieb zu setzen; sobald aber der Knabe Unwillen und Widerspenstigkeit zeigt, darf man ihm zur Ueberwindung derselben keine Prämie aussetzen, denn dies hieße den Gehorsam erkaufen, was ein innerer Widerspruch ist, es hieße „statt im Sturm die Festung zu nehmen, durch Bestechung von innen die Thore sich öffnen lassen wollen" (Palmer, Pädagogik S. 316, vgl. S. 155). Ferner: ein Schüler lernt schwer, so können Belohnungen ein ganz erlaubter Antrieb zur Ueberwindung der natürlichen Trägheit seines Denkvermögens werden, während es nicht gerechtfertigt ist, die Faulheit des Willens durch Aussicht auf Prämien heilen zu wollen, denn diese ist durch Zwang und Strafe zu bekriegen. Indessen darf man nicht vergessen, daß sich nicht selten, zumal in dem frühesten Lebensalter und in den Entwicklungsperioden des Zahnens, sowie bei schnellem Wachsthum oder bei Verirrungen des plastischen Triebes in Skropheln u. dgl. die Misstimmungen der leiblichen Natur in den Willen reflectiren, und daß, von so heilsamem Einfluß selbst hier zuweilen das strenge Wort und das energische Auftreten des Erziehers sich zeigt, indem es manchmal wie ein frischer Morgenwind die Nebel über der Seele zerreißt, gleichwohl auch oft ein milderes Verfahren indicirt ist, um der natürlichen Widerwärtigkeit oder Erschlaffung eine Diversion zu machen, in welchem Falle z. B. Belohnungen unter Umständen als Arzneimittel angewendet werden können, nur daß die Arznei nicht zur täglichen Nahrung werde, denn solches verderbt die Constitution des Patienten und hört zuletzt gar auf, die beabsichtigte Wirkung zu äußern.

Während nun aber im früheren Kindesalter die Belohnung für eine einzelne Handlung des Wohlverhaltens ganz wohl gerechtfertigt sein kann, paßt solche seltener gegenüber dem herangewachsenen Zögling, sondern hier tritt sie pädagogisch richtig in

der Regel nur noch für eine Reihe solcher Handlungen, für den guten Habitus im ganzen auf. Es mag am Sonntag es zu genießen bekommen, wer die Woche hindurch fleißig und gesittet war, oder in den Ferien, wer ein Semester lang sich Mühe gegeben hatte; aber einem zwölfjährigen Knaben noch für jedes Hinaufkommen in seiner Schule oder für jedes gute Zeugnis, das er sich erworben hat, eine besondere Belohnung geben, ist sicher nicht gut und vollends alles und jedes, was er recht oder dem Erzieher zu Gefallen thut, Zug um Zug besonders belohnen, ist verkehrt, denn es bringt ihn gleichsam in ein Contractverhältnis, in dessen Folge er nichts mehr thun wird, ohne zu fragen, was ihm dafür werde (Baur, Grundzüge 2. Aufl. S. 251; Bormann, Vorträge über Erziehung und Unterricht; Waitz, allgem. Pädagogik S. 183); es erzeugt in ihm die Vorstellung von Dienstleistungen, die ihm bezahlt werden müßen, und macht ihn also lohnsüchtig, während das Wesen der Belohnung vielmehr darin besteht, weniger den Dienst als das Verdienst, weniger die That und deren Erfolg an sich als die Motive derselben zu honoriren.

Ueberhaupt mit dem Herauswachsen des geistigen Lebens aus der Region der sinnlichen Triebe und der unmittelbaren Eindrücke des Moments, mit dem Erwachen der sittlichen Reflexion müßen auch die Belohnungen eine andere Gestalt annehmen. Gegenüber dem kleinen Kinde handelte es sich davon, in dem sinnlichen Trieb nach dem Angenehmen einen Bundesgenossen des elterlichen Anspruchs an sein einzelnes Verhalten zu gewinnen, die Belohnungen, welche dem der Kindheit Entwachsenden geboten werden, haben sich an geistigere und dauerhaftere Triebe zu wenden. Hier mit Schleckwaaren ankommen wollen, oder mit bedeutungslosem Spielzeug, oder bei Mädchen mit Putzsachen, hieße die Seele auf der niederen Lebensstufe mit Gewalt zurückhalten, sondern was gegeben wird, muß eine höhere Bedeutung haben — ein Spiel, das zugleich eine Kraft übt, ein Buch, oder die Erlaubnis, etwas erwünschtes: Musik, Zeichnen, Malen ꝛc. zu lernen, eine Reise zu machen, also daß in der Belohnung selbst wiederum ein Anlaß zu weiterer Entwicklung der Anlagen und zur Bethätigung geistigen Strebens liegt. — Hier sei auch bemerkt, wie die Sitte, an Geburtstagen und an Weihnachten die Kinder zu beschenken, dazu mithilft, die mit dem Reichen von Belohnungen verbundene Gefahr der Lohnsucht zu verringern, insofern dabei auch dasjenige, was mit Rücksicht auf Wohlverhalten gegeben wird, als unmittelbarer Ausfluß des elterlichen Wohlwollens zur Erscheinung kommt, daher es zumal gegenüber von den Herangewachsenen recht wohlgethan sein wird, wenn die Eltern den Drang, ihre Freude an dem Benehmen der Kinder zu bezeugen, zurückhalten und für solche Gelegenheit aufsparen, da derselbe sich am unbedenklichsten äußern kann.

Fragt man aber weiter nach der Proportion von Wohlverhalten und Belohnung, so muß gerade hier der wesentliche Unterschied zwischen Lohn und Belohnung einleuchtend werden; denn jener richtet sich nach der Größe und dem Werth der Dienste, diese aber ist im Grunde nur eine Symbolisirung des elterlichen Wohlgefallens an dem Verhalten des Kindes, und es kommt nicht auf den materiellen Werth derselben, sondern eben auf dasjenige an, was sie bedeutet. Unvermögliche Eltern können ein wohlgeartetes Kind ebenso gut belohnen als die reichsten; ja wenn sich das elterliche Wohlgefallen in allzureichen Gaben darstellt, so stellt es vielmehr sich selbst in den Schatten, und der Zögling vergißt das Geben und dessen Sinn über der Gabe. Was Pädagogen, von abstracten Maximen ausgehend, zuweilen als absolute Regel, nach welcher von Anfang an bei der Erziehung gehandelt werden soll, aufstellen, das müßen wir wenigstens als an den Schluß des Erziehungswerks gehörig erkennen, daß der Zögling in der einfachen Aeußerung des elterlichen Wohlgefallens, durch Wort oder Blick sich völlig und ohne auf weitere handgreifliche Zeichen zu warten, belohnt sehen gelernt habe — eine Bundesgenossenschaft zwischen Erzieher und Zögling in der innersten Region des Gewissens. Offenbar, um also belohnen zu können, muß der Erzieher selbst ein Erzogener d. h. ein Mensch sein, an dem der Zögling mit Respect hinaufsieht, an dessen festem Wesen die Zweige seines sich entfaltenden innern Lebens sich hinaufranken können.

Was die Gereiften an den Werdenden erziehend zu leisten haben, das macht sich allein weder mit Strafen, die zuweilen gewitterartig hereinbrechen, noch mit einem zeitweiligen Regenguß von Belohnungen ab, sondern daß durch sie ein weckendes und belebendes Sonnenlicht leuchtet, danach sich die Seelenpflanze zum Wachsthum streckt; und daher kommt es zuletzt nur darauf an, daß der Erzieher selbst etwas werth sei und nicht auf den Marktpreis dessen, womit er dem Zögling sein Wohlgefallen kund giebt.

Entsprechend der naturgemäßen Entwicklung des geistigen Lebens haben also die Belohnungen, soweit sie überhaupt zuläßig und gerechtfertigt sind, den Weg vom Aeußeren nach dem Inneren, aus der Region der sinnlichen Triebe nach der des Gewissens einzuschlagen. Wir sagen nach der des Gewissens; denn es giebt auch eine scheinbare Vergeistigung in den Aeußerungen des Wohlgefallens an dem Verhalten des Zöglings, da sich jenes zwar nicht mehr in der Darreichung von Süßigkeiten für den Gaumen, dagegen aber in Schmeichelei, was dem Naschen der Seele Vorschub leistet und ein Leckerbissen für die Eitelkeit ist, kund giebt; dabei meint man, der gemeinen sinnlichen Art enthoben zu sein und nährt in Wahrheit doch nur die fleischliche, egoistische Gesinnung; man sehe zu, ob hier nicht doch die erwachsenen Kinder fort und fort als Puppen behandelt werden, nur daß ihnen jetzt Tugend oder Genius angedichtet wird, anstatt daß früher sie mit Putz und Flitter umhängt waren. Vor solchem scheingeistigen Abweg hat man sich eben durch die sittliche Kritik des Gewissens zu bewahren; denn dieses hat nicht bloß Beifall für Wohlverhalten, sondern auch ein scharfes Gesicht für die Mängel. Ja noch weiter, da keine menschliche Handlung sittlich vollkommen ist, so hat sich das Wohlgefallen des Erziehers gegenüber dem Zögling zu hüten, daß es sich nicht in solcher Art kundgebe, welche diesen zum Gefallenhaben an sich selbst (Röm. 15, 1.) verleitet; neben der Anerkennung des relativ Verdienstlichen und Lobenswerthen muß daher auch die Erkenntnis des Mangels an demselben zum Ausdruck kommen und der Zögling fühlen, daß die Belohnungen, welche ihm werden, im Grund doch Gnadensachen und nicht in einem Rechte begründete Folgen seines Benehmens sind. Dies ist freilich bei der Einzelerziehung eher möglich, als bei der Collectiverziehung in einer Anstalt oder in Schulclassen, denn hier haben Belohnung (Prämien) und Bestrafung nach allgemeineren Regeln, und diese haben, um nicht den Verdacht der Parteilichkeit herauszufordern, und weil hier überhaupt nicht so leicht auf das Individuelle im Guten wie im Bösen eingegangen werden kann, nothwendigerweise mehr in einer Art von rechtlicher Ausprägung aufzutreten.

Man kann wohl in dieser Beziehung sagen, es dürfe auf keiner Stufe des Alters so belohnt werden, daß dadurch das Hervortreten des Bewußtseins von der eigenen Mangelhaftigkeit, die Sündenerkenntnis gehemmt würde. Denn so unnatürlich und so gefährlich für die Entwicklung des Wahrheitssinnes es ist, dem Kinde schon zuzumuthen, daß es sich mit einem Apostel Paulus für den vornehmsten Sünder erkläre, weil solche Verfrühungen dessen, was mit Aufrichtigkeit erst nach einer längern Reihe von Erfahrungen und Kämpfen erkannt werden kann, häufig nur ein gemachtes Sündenbewußtsein und eine Demuth, welche sich auf geläufige Redensarten beschränkt, hervorbringen, so muß gleichwohl von frühe an der Erkenntnis der eigenen Unvollkommenheit der Weg geöffnet werden, es dürfen Lohn und Lob zwar Freude, aber niemals Selbstzufriedenheit im Zögling hervorrufen, eine Freude über sein Werden, nicht eine Zufriedenheit mit seinem Sein. — Die Absicht der Willenserziehung, soweit diese überhaupt in dem Vermögen eines menschlichen Erziehers liegt, ist darauf gerichtet, den Zögling zur Pflichterfüllung zu leiten, Pflicht aber ist das an und für sich und ohne Nebenrücksicht auf etwaige angenehme Folgen Gebotene, und ihre Erfüllung führt einestheils den Hauptlohn selbst mit sich, als Befriedigung, dem Gewissen Genüge gethan zu haben, anderntheils führt sie immer tiefer in die Erkenntnis der Pflicht als einer unendlichen Aufgabe ein und bereitet so dem evangelischen Grundsatz den Weg, daß wer auch alles gethan hätte, doch sich als einen unnützen Knecht zu bekennen habe. Seinen Jüngern, den unter seinem Unterricht Erstarkten, hat der Herr solches Bekennt-

nis zugemuthet, den Kindlein aber hat er die Hände aufgelegt und hat sie gesegnet und geherzt; zwischen diesem seinem Thun an den Kleinen und jenem an den Großen liegen die Stufen, welche die Erziehung allmählich hinanzusteigen hat, um als Resultat ein von allem egoistischen Interesse und Selbstgefallen freigewordenes pflichtgetreues Handeln zu erzielen.

Im einzelnen die rechte Art des Belohnens zu treffen, ist Sache des Taktes und richtet sich nach der Gemüthsart des Zöglings, sowie nach dem äußeren und inneren Verhältnis zwischen ihm und dem Erzieher; man darf ein feineres Gemüth nicht gleich behandeln wie eine derbe Natur; Vater, Mutter, Lehrer, Hofmeister — Belohnen wie Strafen erfordert bei jedem eine eigene Tonart, aber die Generalregel hat überall dieselbe zu sein, daß man bei der Einfügung solcher an sich erlaubten und natürlichen Triebfedern in das Erziehungsgeschäft den Willen ermuntere, aber nicht erkaufe, daß die Zeichen des Wohlgefallens, welches sich in Belohnungen kund giebt, den Zögling nicht zum Gefallenhaben an sich selbst verleiten, und daß der Entwicklung zur wahrhaftigen Selbsterkenntnis und zur selbstlosen Demuth gegenüber von Gott nicht entgegengearbeitet werde. Es ist in dieser Beziehung schließlich noch dieses zu bemerken, daß die Schrift zwar den frommen Streitern Lohn und Kronen im Himmel vorhält, aber doch zugleich von den Kämpfen und Leiden dieser Zeit sagt, sie seien nicht werth der Herrlichkeit, die an uns soll offenbaret werden (Röm. 8, 18.). Demnach verschmäht die göttliche Erziehungskunst die Triebfeder des Belohnens nicht, aber indem sie sie anwendet, nimmt sie ihr das egoistische Moment der Einbildung auf eigenes Verdienst durch das evangelische Oxymoron eines Gnadenlohns. **A. Hauber.**

Benedictiner und ihre Verdienste um das Unterrichtswesen.

Nicht einem gesunden Trieb des religiös-sittlichen und geistigen Lebens, noch weniger dem Interesse für Bildung und Wissenschaft, für Unterricht oder Erziehung, sondern lediglich einem während der letzten trüben Jahrhunderte des Alterthums in der katholischen, besonders morgenländischen Kirche überhandnehmenden krankhaften Zug zur Weltentsagung, zu einer schwärmerischen Askese und Anachorese als der vermeintlich vollkommensten Form des christlichen Lebens haben Mönchthum und Klosterwesen ihre Entstehung und Verbreitung aus ihrer ursprünglichen Heimat über den ganzen Boden der katholischen Christenheit zu verdanken. Aber wie die christliche Kirche selbst die Reste des antiken Culturlebens, das sie mit zerstören half, sich aneignete und das Erbe der abgelebten alten Culturvölker der neuen Menschheit mütterlich sorgsam überlieferte: so ist auch das halbklerikale Institut des Mönchthums, das im 4. und 5. Jahrhundert zum Theil mit fanatischer Roheit an den verhaßten Trümmern des Heidenthums sich vergriffen hatte, nachmals in den Zeiten des Uebergangs aus der antiken in die mittelalterlich-christliche Culturperiode eines der thätigsten und wohlthätigsten Werkzeuge geworden zu Bewahrung und Ueberlieferung antiker Bildung und Bildungsmittel, zur Pflanzung und Pflege neuer christlich-mittelalterlicher Frömmigkeit, Sitte und Geistesbildung, — eine einfluß- und segensreiche Erziehungsanstalt nicht bloß für einzelne Mönche und Kleriker, Gelehrte oder Priester, sondern, mittelbar wenigstens, für ganze Völker, für die ganze mittelalterlich-europäische Menschheit.

Um aber diese pädagogisch-didaktische Aufgabe an den jugendlichen Völkern der christlichen Weltperiode erfüllen zu können, mußte das Mönchthum selbst zuvor etwas wesentlich anderes geworden sein als in der Periode seiner Entstehung. Der Hang zur Weltentsagung hatte die ersten Mönche nach dem Vorbild der beiden Aegyptier Paul von Theben (c. 240) und Antonius (c. 300) in die Wüste geführt zu einem einsiedlerischen Leben der Verleugnung, des Gebets und der Betrachtung; das Bedürfnis der Gemeinschaft führte die Anachoreten nach dem Vorgang des h. Pachomius c. 340 in Vereine coenobia, monasteria, claustra, λαῦραι, μάνδραι — zusammen; das gemeinsame Zusammenleben erforderte eine feste Ordnung, Kanones oder Regeln. Solcher Mönchsregeln gab es im Orient mancherlei; die Grundbestimmungen waren so ziemlich überall dieselben: unbedingter Gehorsam gegen den Vorsteher oder Abt, Verzicht auf

jeden eigenen Willen, auf Familie und Besitz, Fleischesertödtung durch allerlei Selbstpeinigungen oder Entsagungen, Beschäftigung mit frommen Uebungen und leichter Handarbeit. Bildungssitze oder Erziehungsanstalten sind die Klöster ursprünglich und principiell nicht gewesen; sie sind es aber mit dem Verfall der alten Bildung und Bildungsanstalten und mit dem erwachenden Bedürfnis christlichen Unterrichts und christlicher Erziehung allmählich und zum Theil schon lange vor der Einführung der Benedictinerregel geworden. So empfiehlt schon der Kappadocier Basilius († 379) in seiner Regel unter Berufung auf Marci 10, 14. die Aufnahme von Kindern in die Klöster zu christlicher Erziehung und Unterweisung; Männer wie Hieronymus, Rufinus, Cassian, Cäsarius von Arles und andere verbanden wissenschaftliche und literarische Beschäftigung mit klösterlicher Askese. Die Klöster des südlichen Galliens, z. B. Lerinum, Massilia, Tours ꝛc. wurden zu geistlichen Seminaren, aus welchen im 5. und 6. Jahrhundert namhafte Schriftsteller und Kirchenmänner hervorgiengen;*) und ebenso waren jene altbritischen, schottischen und irischen Cönobien, Iona, Bangor ꝛc., von denen die Christianisirung Deutschlands großentheils ausgieng, alte Sitze einfältiger christlicher Frömmigkeit nicht nur, sondern auch Schulen mannigfacher, theologischer und anderer Bildung und besonders Pflanzschulen der Mission.

So wurde in dem nüchtern praktischen Abendland, wo man an den Sonderbarkeiten und Extravaganzen des morgenländischen Anachoreten- und Stylitenwesens wenig Geschmack gefunden hatte, das Institut des Mönchthums, sobald es durch Empfehlungen der angesehensten Kirchenlehrer Eingang gefunden hatte, alsbald vorherrschend von der praktischen Seite gefaßt und für praktische Zwecke einer christlichen Völkerpädagogik organisirt. Der größte Fortschritt, welcher in der äußeren Organisation des Mönchswesens geschah, und wodurch dieses erst fähig wurde, aus einem abnormen Auswuchs oder einer nutzlosen Secretion des kirchlichen und socialen Lebens zu einem wichtigen Organ und Factor desselben zu werden, war die Herstellung einer einheitlichen, alle die zahlreichen von einander unabhängigen Mönchsvereine oder Klöster zur Einheit einer Mönchsfamilie zusammenfassenden, die Forderungen der Askese mit den Bedürfnissen des praktischen Lebens versöhnenden gemeinsamen Haus- und Lebenshoffnung oder Regel, und ebendamit die Einordnung des bisher in ungeordneter Mannigfaltigkeit neben der Kirche stehenden Asketenvolks in den fester sich schließenden hierarchischen Organismus. Dieser Schritt, fast ebenso bedeutungsvoll und epochemachend in der Geschichte des Mönchthums, wie einst die Vereinigung der Anachoreten in Cönobien durch Pachomius, — geschah in der ja auch sonst durchweg auf hierarchische Organisation und Centralisation gerichteten abendländisch-römischen Kirche zu einer Zeit, als eben unter den Stürmen der Völkerwanderung Zerrüttung und Roheit auch über Mönchthum und Klerus des Abendlandes hereinzubrechen drohte, durch einen Mann, der persönlich weit eher zum einsamen Wüstenheiligen als zum schöpferischen Ordensstifter geboren schien, dem aber Frömmigkeit und sittlicher Ernst, praktischer Takt und Besonnenheit, organisatorisches Talent und vor allem völlige Hingabe an seinen Lebensberuf nicht abzusprechen ist, — durch Benedictus von Nursia, den „Patriarchen des abendländischen Mönchthums."

Zeitgenosse Odoakers, Theodorichs und Justinians des Großen, geboren ums Jahr 480 zu Nursia (Norcia) in Umbrien, vorgebildet in einer Schule zu Rom, der er aber aus Abscheu über die dort herrschende Sittenlosigkeit und die allgemeine Verirrung bald entlief, führte Benedictus in einer wilden Felsschlucht jahrelang als Einsiedler ein Leben einsamer Contemplation und unmenschlich strenger Askese, von dem umwohnenden Landvolk als Heiliger und Wunderthäter angestaunt. Von den Mönchen des benachbarten Klosters Vicovaro zum Abt erwählt, überzeugte er sich bald von dem tiefen Verfall des damaligen abendländischen Mönchthums und es reifte in ihm der

*) Vgl. Kaufmann, Rhetorenschulen und Klosterschulen im 5. und 6. Jahrhundert in Raumers hist. Taschenbuch. 1869.

Entschluß als dessen Reformator und Organisator aufzutreten — zuerst in den Jahren 520—27 in zwölf von ihm gegründeten kleinen Cönobien bei Subiaco, denen er als Oberabt vorstand, dann seit 528 in dem berühmten Stammkloster seines Ordens, Monte Cassino, das er auf dem Mons Casinus in Campanien in wundervoller Lage über dem Thal des Liris-Garigliano, an der Stelle eines alten römischen Castrum und eines zerstörten Apollotempels zu Ehren des Täufers Johannes und des heiligen Martin erbaute und 14 Jahre lang bis zu seinem wahrscheinlich am 21. März 543 erfolgten Tode leitete nach den Grundsätzen, die er in seiner 529 abgefaßten Mönchsregel, der Regula S. Benedicti, schriftlich niedergelegt hat. — Hauptquelle für seine Lebensgeschichte, die frühe schon mit einer Menge von Wundererzählungen und anderen unhistorischen Elementen ausgestattet wurde, ist sein Verwandter und Ordensgenosse der Pabst Gregor d. Gr. im II. Buch seiner Dialogen (opp. ed. Bened. II, p. 207), aus ihm haben die unzähligen späteren Biographen geschöpft (s. die Literatur bei Potthast, Bibliotheca hist. medii aevi. Berlin 1862).

Die Auffassung des ganzen Christenthums und vor allem des mönchischen Lebens ist bei Benedict — ganz entsprechend der römisch-kirchlichen Anschauungsweise, wie sie uns z. B. bei einem Gregor d. Gr. oder später bei Bonifacius entgegentritt — eine wesentlich gesetzlich-pädagogische. Das Mönchthum ist ihm eine Gehorsams- und Tugendschule, oder wie er selbst in der Vorrede seiner Regel es ausspricht, eine Schule des Dienstes des Herrn (dominici schola servitii), wo es gilt, von der Trägheit des Ungehorsams gegen Gott zur Arbeit des Gehorsams zurückzukehren, die strengste Unterwerfung unter das Gesetz des Herrn zu lernen, den eigenen Willen aufzugeben, um Christo zu dienen. Gehorsam, Schweigsamkeit, Demut sind die drei Haupttugenden, welche B. empfiehlt: die letztere besonders ist es, durch welche der Mönch von Stufe zu Stufe zum Himmel emporsteigt; denn das ganze Leben des Mönchs ist eine scala ad coelum, wo es gilt exaltatione descendere, humilitate ascendere.

Wie B. persönlich weder ein Gelehrter noch ein Freund der Wissenschaft war, sondern ein homo scienter nescius et sapienter indoctus, wie sein Biograph ihn nennt: so enthält auch seine Regel weder ein Wort der Empfehlung noch der Misbilligung wissenschaftlicher Studien: die ganze Frage lag ihm fern; vielmehr hielt sich die Regel mit klugem Bedacht ganz und gar innerhalb des Gebietes mönchischer Askese und bietet für die spätere pädagogisch-literarische Bedeutung des Ordens nur eben die Anknüpfungspuncte. Nicht Bildung des Geistes oder Erhebung des Menschen zu der freimachenden Erkenntnis der Wahrheit, aber Erziehung des Willens zu fester Ordnung, Zucht und Arbeit, überhaupt zum exercitium virtutum religiosarum, ist das Erziehungsideal, das ihm vorschwebt, und worauf alle einzelnen Vorschriften für das Verhalten des einzelnen Mönchs wie für das klösterliche Gemeinschaftsleben berechnet sind.

Die Regel des heil. Benedict (oft gedruckt und erläutert, am besten von Edmund Martene in seinem Commentarius in regulam S. B. litteralis, moralis, historicus Paris 1690. 4.), an ältere Regeln im wesentlichen sich anschließend, aber vor diesen sich auszeichnend theils durch größere Vollständigkeit und Consequenz, theils aber auch durch größere Milde, praktischen Takt, kluge Accommodation an die Verhältnisse des Abendlandes, verlangt vor allem dreierlei: 1. stabilitas loci, lebenslängliches Beharren bei der erwählten Lebensweise und innerhalb der Klostermauern; 2. conversio morum, d. h. das Versprechen ein neuer Mensch zu werden, Abkehr von der Welt und Uebernahme der von der Regel vorgeschriebenen Lebensordnung, wozu insbesondere gehört Verzicht auf alles Eigenthum und Bewahrung der Keuschheit, das votum paupertatis und castitatis; 3. obedientia, unbedingter und widerspruchsloser Gehorsam gegen Gott und die Oberen als Gottes Stellvertreter, insbesondere gegen den Abt, der den Mönchen an Christi Statt vorgesetzt ist. Als wichtigstes Tugendmittel aber und zugleich als unerläßliche Bedingung für die Erhaltung der klösterlichen Gemeinschaft betrachtet B. die Arbeit. Wenn das ursprüngliche orientalische Mönchthum in einer schönen Vereinigung von ἡσυχία und θεωρία, von Müßiggang und frommer Betrachtung das

Ideal der christlichen Vollkommenheit sieht: so dringt man dagegen im Abendland auf nützliche Beschäftigung der Mönche (vgl. Augustin de opere monachorum), und gewiß mit Recht sehen wir gerade darin das Hauptverdienst Benedicts und den eigentlichen Ausgangspunct für die ganze einfluß- und segensreiche Wirksamkeit seines Ordens, daß er das ora et labora zum Grundgesetz des klösterlichen Lebens erhebt und seinen Mönchen eine genaue, zwischen Andachtsübungen, Handarbeit und dem Lesen erbaulicher Bücher wechselnde Zeiteintheilung vorschreibt. Denn „nur das sind rechte Mönche, die von ihrer Handarbeit leben" — sagt die Regel cap. 48; „Müßiggang aber ist ein Feind der Seele: otiositas inimica est animae; et ideo certis temporibus occupari debent fratres in labore manuum, certis iterum horis in lectione divina." Täglich sollen etwa 6—7 Stunden mit Arbeit, 3 Stunden mit Lesen zugebracht werden; der Sonntag besonders soll der lectio gewidmet sein; in der Fastenzeit erhält jeder ein Buch aus der Bibliothek, das er durchzulesen hat; dabei soll nachgesehen werden, daß niemand unnütze Dinge treibe oder müßig gehe.

Neben dieser Verpflichtung zur Handarbeit und zum Lesen nützlicher Bücher, vor allem der hl. Schrift, sind es noch zwei weitere Bestimmungen, welche zu pädagogischer und wissenschaftlicher Thätigkeit Anlaß gaben: fürs erste die Anordnung (cap. 62), daß der Abt Würdige auswählen und zu Priestern bilden und weihen lassen sollte, da um der strengen Clausur willen jedes Kloster seine eigne Kirche und seine aus der Mitte des Klosters gewählten Priester haben sollte; — fürs andere die Bestimmung über Aufnahme von Oblaten, d. h. von Kindern, die von den Eltern dem Kloster geschenkt („Deo nutriendi dantur") und hier unter einem eigenen magister noviciorum bis zum verständigen Alter erzogen wurden (cap. 59. 63. 70). Schon Benedict soll sich der mönchischen Erziehung zahlreicher Knaben und Jünglinge, welche von ihren Eltern ihm zugeführt wurden, mit besonderem Eifer gewidmet haben; und bezeichnend für die spätere Bedeutung des Ordens auf dem Gebiete des Schulwesens ist es, daß die Legende ihm eine Schwester Scholastica giebt, die angebliche Gründerin und Patronin des weiblichen Benedictinerordens.

Beide Zwecke, die Bildung von Priestern und die Aufnahme der Oblaten, führten von selbst zur Errichtung von Klosterschulen, die bald mit den bischöflichen Kathedralschulen wetteiferten oder vereinigt wurden, und die um so mehr Bedürfnis waren, je mehr es, zumal außerhalb Italiens, an Bildungsanstalten für Kleriker und Laien gebrach. Das Gebot des Lesens erbaulicher Bücher aber erforderte die Anlegung von Klosterbibliotheken (da nach einem Mönchssprüchwort ein Claustrum sine armario quasi castrum sine armamentario) und zu deren Vermehrung durch fleißiges Abschreiben von Manuscripten, was dann neben dem Ackerbau eine der gewöhnlichsten Beschäftigungen der Mönche wurde.

Durch solche praktische Bedürfnisse, dann durch den Einfluß einzelner Männer, vor allem durch Benedicts großen Zeitgenossen Cassiodorus, der in seinem Kloster Vivarese bei Squillace in Bruttium seit 540 theologische wie allgemein wissenschaftliche Beschäftigungen unter den Mönchen einführte und dazu in seinen Schriften aufforderte, sowie durch den rühmlichen Vorgang älterer Klöster, wie z. B. der südgallischen zu Massilia, Lerinum, der altbritischen zu Bangor, Iona u. a., die zur Nacheiferung anfeuerten und mit Büchern und Lehrern aushalfen, ist es dahin gekommen, daß die Gründung Benedicts wurde, was sie in ihren Anfängen und nach der Intention des Stifters noch keineswegs war — einer der wichtigsten culturhistorischen Factoren in der Bildungsgeschichte der europäischen Christenheit, ein Werkzeug zur Erhaltung und Verbreitung christlicher wie allgemein wissenschaftlicher Bildung durch Bewahrung und Darreichung der nöthigen Bildungsmittel, durch Bücherabschreiben und Büchersammeln, durch den in den Klosterschulen ertheilten Unterricht, sowie endlich durch die in den Benedictinerklöstern erblühende eigene wissenschaftlich-literarische Thätigkeit, die freilich fortwährend mehr auf Sammlung und Bewahrung der überkommenen Wissensschätze gerichtet blieb, als auf selbständige Fortbildung oder Gewinnung neuer Grundlagen.

Von Subiaco und Monte Cassino aus verbreitete sich der Benedictinerorden theils durch seine inneren Vorzüge, theils durch die persönliche Gunst, welche gerade die einflußreichsten Kirchenhäupter, besonders Papst Gregor I., selbst Benedictinermönch, und seine Nachfolger auf dem päbstlichen Stuhle ihm zuwandten, — andere ältere und neue Regeln mehr und mehr verdrängend, — über Italien und Sicilien, dann, angeblich durch Benedicts Schüler Maurus, nach Gallien und Spanien, durch Abt Augustin, den Bekehrer der Angelsachsen, und seine Begleiter nach England und über die britischen Inseln. In Deutschland waren jene ersten, von den irischen Glaubensboten gegründeten Klöster, wie St. Gallen, Reichenau ꝛc. ursprünglich keine Benedictinerklöster; aber als im 8. Jahrhundert Bonifacius die fränkisch-deutsche Kirche römisch uniformirte, da wurde auch die Benedictinerregel als das specifisch-römische Mönchthum in allen neugegründeten wie in den älteren deutschen Klöstern eingeführt (so in St. Gallen unter Abt Othmar auf den Wunsch Pipins). Vorzugsweise durch Bonifaz und seine kirchliche Gesetzgebung, sowie dann durch die fränkischen Könige und deutschen Kaiser und ihre Verbindung mit Rom ist das benedictinische Mönchthum zu jahrhundertelanger ausschließlicher Herrschaft in allen Klöstern der abendländischen Christenheit gelangt.

Eben in diese Zeit fällt auch die Periode der glänzendsten Verdienste des Ordens um Ausbreitung des Christenthums und Civilisation der Völker, die Zeit seiner größten culturhistorischen Bedeutung. In der ganzen ersten Hälfte des Mittelalters, von Gregor I. bis ins 12. Jahrhundert, als es galt, nach den Stürmen und Nachwehen der Völkerwanderung Wälder und Geister wieder zu lichten, Boden und Herzen wieder für die Cultur zu gewinnen, Vorposten der Bildung und des Christenthums mitten in die Barbarei hinein vorzuschieben, — da waren die Benedictinerklöster Burgen gegen Gewaltthat und Frevel, Zufluchtsörter für Wehrlose und Verfolgte, Stätten des Friedens und der brüderlichen Liebe, Musterschulen christlicher Frömmigkeit und Tugend, Missionshäuser und Missionsstationen zur Bekehrung der Völker, Priesterseminare für die Kirche, aber auch Freistätten der Wissenschaft, Archive der Literatur, Schulen der Jugend, Universitäten für die Gelehrten, Canzleien der Könige, Musteranstalten für Ackerbau und Gewerbe, Kunstschulen für Gesang und Musik, für Baukunst und bildende Künste. „Die Benedictiner haben die Denkmale des Alterthums bewahrt, Wüsten urbar gemacht, Völker belehrt und erzogen" (Hase); an der regula Benedicti und den benedictinischen Musteranstalten konnte die damals noch so undisciplinirte und uncultivirte, des Gehorsams und Arbeitens entwöhnte abendländische Welt zuerst wieder sehen, welche Elemente einer Wiedergeburt des socialen Lebens Ordnung, Arbeit und Gehorsam sind und zu welchen Früchten sie gedeihen; und derselbe Stand, der schon in seinem ersten Stifter Verachtung der Gelehrsamkeit zu seinem Wahlspruch machen zu wollen schien, war dazu bestimmt, die wichtigsten literarischen Schätze der alten, die Bildungsmittel einer neuen Culturwelt zu bewahren und zu überliefern (vgl. Baur, christl. Kirche im 4. bis 6. Jahrh. S. 306).

Wie der Benedictinerorden selbst, so verbreitete sich auch die wissenschaftliche und erziehende Thätigkeit desselben vorzugsweise von dem Stammland Italien aus in die anderen Länder der Christenheit. Dort, wo auch die wiederholten Barbarenverheerungen und die vielfachen Wechsel der Beherrscher die überlieferte Bildung und Gelehrsamkeit nicht ganz wegzutilgen, sondern nur hinter Klostermauern zurückzutreiben vermochten, zeichnete sich das Stammkloster Monte Cassino wenigstens eine zeitlang auch durch wissenschaftliche Leistungen, durch eifrige Sammlung von Handschriften und geschichtlichen Documenten, sowie durch bedeutende Gelehrte aus, die darin wirkten oder daraus hervorgiengen (so z. B. Abt Bertharius und besonders Paul Warnefrieds Sohn oder Paulus Diaconus, der berühmte Geschichtschreiber, Dichter, Verfasser des homiliarium, Kenner der griechischen Sprache u. s. w. † 799, ferner Abt Theobald im 10., der Mönch Constantin der Africaner und Abt Desiderius im 11. Jahrh. 1058—87, unter dem das wissenschaftliche Leben hier seinen Höhepunct erreicht); ferner Bobbio an der Trebia, die Gründung Columbans s. 612, wo dann besonders im 10. Jahrh. der ge-

lehrte Gerbert als Abt wissenschaftliches Leben förderte und bibliothekarische Schätze sammelte; dann die Klosterschulen in Rom und Mailand, Classe bei Ravenna, Cava bei Salerno, Farfa im Sabinerlande und andere, wenngleich allerdings aus verschiedenen Gründen die Klosterschulen in Italien nie zu dem Einfluß auf allgemeine Volksbildung gelangten wie anderwärts und meist auf den Unterricht der Oblaten sich beschränkten. (Vergl. Giesebrecht de litt. stud. apud Italos 1845.) In England wurde das St. Peterskloster zu Canterbury und seine Schule schon von dem Apostel der Angelsachsen Augustin († 606) gegründet und gelangte später besonders durch den gelehrten griechischen Mönch Theodor von Tarsus († 690) und seinen Begleiter Hadrian zu hoher wissenschaftlicher Blüte; daneben erhob sich noch eine Menge von Schulen, die mit Schaaren wißbegieriger Jünglinge sich füllten und mit den altberühmten schottischen und irischen Klöstern wetteiferten. Zu besonderem Ruhm gelangte das von Benedict Biscop 673 gegründete Doppelkloster Wearmuth und Jarrow, zu dessen Zierden Beda der Ehrwürdige gehört (s. d. Art.), der größte Gelehrte seiner Zeit, der gefeierte Lehrer des Occidents († 735), und York, aus dessen besonders durch die ausgezeichneten Schulvorstände Egbert und Aelbert zu hoher Blüte gelangter Klosterschule Alcuin hervorgieng. Nach der durch die normannischen Einfälle herbeigeführten Zerstörung war es dann besonders König Alfred (871—901), der sich die Herstellung alter und Gründung neuer Klöster und Schulen angelegen sein ließ. In Frankreich waren es, nach dem Verfall aller gelehrten Bildung im 7. und der ersten Hälfte des 8. Jahrhunderts, neben Karls d. Gr. Hofschule und den Domschulen zu Orleans u. a. O. besonders die Klosterschulen zu Tours, wo Alcuin seit 796 Gelehrte und Schüler sammelte und diese in Schrifterklärung, alter Literatur, Grammatik, Astronomie ꝛc. unterrichtete; Corbie in der Picardie (Corbeia vetus), wo im 9. Jahrhundert ein Paschasius Radbertus, Ratramnus u. a. lehrten und schrieben, Fleury, das unter seinem berühmten Abt Abbo im 10. Jahrhundert gegen 5000 Zöglinge zählte, Clermont, Ferrieres, wo Alcuins Schüler Sigulf die Schule stiftet, Servatus Lupus s. 842 die Studien fördert, ferner St. Denis, St. Riquier, Auxerre, St. Mihiel, St. Germain des Près, St. Medard zu Soissons, Fontenay, Rheims, Aniane, Marmoutier, Bec in der Normandie und viele andere, die zu verschiedenen Zeiten als Schulen und Bildungssitze glänzten. Eine reiche wissenschaftliche Blüte entfalteten insbesondere auch die Klöster der Niederlande, so besonders im 10. Jahrhundert Lobbes oder Lobach in der Diöcese Lüttich, wo Ratherius seine Bildung erhielt und unter wechselnden Geschicken selbst eine zeitlang wirkte, und wo nachher die Aebte Folkuin und Heriger († 1007) um Wissenschaft und Geschichtsschreibung sich verdient machten; aber auch das Laurentiuskloster zu Lüttich, dann die Klosterschulen zu St. Wandrille, St. Omer, St. Amand, Gemblours, Stavelo, St. Trond u. a. wären hier zu nennen (vgl. Art. Belgien S. 486 und Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts im M. A. 1843). — In Deutschland wird alles überstrahlt von dem wissenschaftlichen Ruhm und Verdienst des Klosters St. Gallen: nirgends mehr als hier war die Schule Mittelpunct des Klosterlebens, der Stolz und die Freude der Mönche und Aebte: Schulgeschichten und Lebensbeschreibung berühmter Lehrer und Schriftsteller bilden einen wichtigen Theil der Klosterchronik; nur wenige Klöster der Welt lassen in Bezug auf Pflege geistiger Cultur diesem alemannischen Kloster sich an die Seite setzen. Schon der Stifter der alten Galluscelle, der Ire Gall, der Begleiter des h. Columban, soll aus seiner heimischen Klosterschule Bangor mancherlei Kenntnisse, Bücher und wissenschaftliches Interesse mitgebracht haben († um 640). Aber erst 2 Jahrhunderte später, nachdem unterdessen die ursprüngliche regula S. Columbani durch die Benedictinerregel verdrängt war, seit Abt Gozbert (816—37) und noch mehr seit dem Canzler Grimald (841—72) und Abt Hartmut (872—83) beginnt die eigentliche Blütezeit des Klosters, der Klosterschule und Klosterbibliothek, und eine lange Reihe von ausgezeichneten Mönchen und Aebten, Lehrern und Schulvorstehern, Schriftstellern, Dichtern und Künstlern aller Art wirkt dazu mit, ihr Kloster

zu einer der ersten Stellen in der Geschichte der christlichen Kirche und Cultur zu erheben; so, um nur einige der berühmtesten Namen zu nennen, Iso, Möngall oder Marcell, die 4 Notker: N. Balbulus, Physikus, N. von Lüttich und N. der Großlefzige, 4 oder 5 Ekkeharde, Ratpert, Reginbert, Salomo, Tuotilo, Waltram, Sintram u. s. w. (s. Wattenbach, Deutschlands Geschichtsquellen. 3 A. 1873. I, S. 200 und die dort verzeichnete weitere Literatur; dazu neuestens noch: Verzeichnis der Handschriften der Stiftsbibliothek zu St. Gallen. Halle, 1875). —

Mit St. Gallen wetteifert im 9. 10. und 11. Jahrhundert in der Pflege jeder Art von Wissenschaft wie an kirchlichem Einfluß das benachbarte Reichenau, die Gründung des heiligen Pirminius im 8. Jahrhundert, reicher noch an Gütern als St. Gallen, und fast eben so reich an gelehrten Mönchen, die dort lehrten und lernten: die zwei berühmtesten sind wohl Walafried Strabo im 9. und Hermann der Lahme im 11. Jahrh. Diese zwei alemannischen Klöster werden eine zeitlang noch überstrahlt von dem hessischen Fulda, der Gründung des Bonifacius (s. 742), der selbst immer neue Sendungen von Büchern und gelehrten Mönchen aus England dahin kommen ließ; das wissenschaftliche Leben in Fulda begann mit Abt Baugulf 779—802, an den Karls des Großen berühmtes Ausschreiben vom Jahr 787 adressirt ist; ihre Blütezeit erlebte aber Fulda's Klosterschule unter Hrabanus Maurus, dem „ersten deutschen Schulmann und Gelehrten," der hier selbst seine ersten Studien machte und später als Schulvorsteher seit 810, dann als Abt 822—42 hier wirkte und zahlreiche Schüler überallhin aussandte. Außerdem sind zu nennen: in Mitteldeutschland Fritzlar, gleichfalls von Bonifacius gegründet und bald im Besitz einer blühenden Schule; Hersfeld, 770 von Lull gestiftet und bald zu kräftiger, auch wissenschaftlicher Entwicklung gelangt; St. Alban in Mainz, St. Matthias und St. Maximin in Trier, Prüm an der Eifel u. s. w.; in Süddeutschland Lorsch, 764 gegründet, durch die Gunst der Karolinger schnell zu großem Reichthum gelangt, der aber dem wissenschaftlichen Eifer bald gefährlich wurde; Weißenburg im Elsaß, wo um die Mitte des 9. Jahrh. Otfrid, der Schüler Hrabans, der Verfasser der althochdeutschen Evangelienharmonie, als Magister der Klosterschule vorstand; Hirschau, wohin schon seine ersten Bewohner (nach des Trithemius freilich zweifelhafter Angabe) wissenschaftliche Studien von Fulda her sollen verpflanzt haben, und das dann im 11. Jahrh. durch seinen Abt Wilhelm 1069—1091 zur höchsten Blüte erhoben wurde; Nieder-Altaich in Bayern, wo 829 ff. der gelehrte Abt Gozbald wirkt, dann nach längeren Verfall s. 990 wieder bes. unter Abt Godehard ein hoher Grad wissenschaftlicher Blüte erreicht wird; Tegernsee, wo im 10. Jahrh. Abt Gozbert die classischen Studien fördert; Ellwangen, wo im 9. Jahrh. Ermenrich, ein Schüler von Reichenau und St. Gallen, als Lehrer und Abt durch besondern Lern- und Lehreifer sich auszeichnet; St. Emmeram in Regensburg, St. Peter in Salzburg, Einsiedeln und Engelberg in der Schweiz ꝛc.; — in Norddeutschland endlich vor allem Corvey an der Weser (Corbeia nova) s. 815, Alt-Corbie's berühmtere Tochter, von wo im 9. Jahrh. durch Ansgar und seine Begleiter und Nachfolger die Christianisirung des Nordens ausgieng, und wo die gleich nach der Gründung gestiftete, zuerst von Ansgar geleitete Schule zumal unter den sächsischen Kaisern zu großer Ausdehnung, Blüte und besonders auch bibliothekarischem Reichthum und Ruhm gelangte, ferner die Klosterschulen zu Paderborn, Hildesheim, Bremen, Hamburg, Cöln, Utrecht, Werden, Magdeburg und viel andere. Diese und andere Benedictinerklöster sind es, welche durch Pflege der Wissenschaften und Künste, durch Thätigkeit für Erziehung und Unterricht Lichtpuncte und Herde der Bildung in größeren oder kleineren Kreisen wurden. Auch die Benedictinernonnenklöster, nach der Legende von Benedicts Schwester, der hl. Scholastika gegründet, wahrscheinlich aber erst späteren Ursprungs, dienten dem Unterricht und der Erziehung zunächst der Novizen und jüngeren Nonnen, zum Theil aber auch der Töchter edler Familien überhaupt, ja sogar Knaben erhielten zuweilen hier ihre erste Unterweisung; ja einzelne Nonnenklöster waren sogar zeitweise der Sitz gelehrter

Studien, wie z. B. die heilige Lioba, des Bonifacius Zeitgenossin und Verwandte, als Aebtissin von Bischofsheim selbst mit dem Studium der hl. Schrift, der Kirchenväter, des kanonischen Rechts sich beschäftigte und ihr Kloster zu einer Pflanzschule weiblicher Bildung machte, oder wie im ottonischen Zeitalter 950—75 die Benedictinernonne Hroswitha (Hrotsuit) zu Gandersheim ein bekanntes Beispiel dafür ist, daß classische Bildung und poetische Begabung auch in den Mauern deutscher Frauenklöster zu finden war. Aehnliches hören wir von Quedlinburg, Herford, Nordhausen, u. a. Nonnenklöstern vom Orden des hl. Benedict.

Werfen wir einen Blick auf die Einrichtung der benedictinischen Klosterschulen, soweit diese aus den erhaltenen Nachrichten zu erkennen ist, so war die nächste Aufgabe derselben zwar allerdings nur die Erziehung und Heranbildung der Oblaten und Novizen für das klösterliche Leben, und darauf beschränkte sich die pädagogische Thätigkeit wenigstens größtentheils in den italienischen Klöstern. Aber bald erweiterte sich Umfang und Gesichtskreis, und es wurden zumal in Deutschland, Frankreich, England die bedeutenderen Klöster auch Bildungsstätten für Weltgeistliche, wie denn z. B. Bonifacius bei seinen klösterlichen Anlagen diesen Zweck im Auge hatte. Besonders aber durch Karls d. Gr. universelle Bildungsideen und infolge seiner Erlasse, welche die Errichtung von Schulen in allen Klöstern und Bischofsitzen anordneten, dehnte sich der Wirkungskreis der Klosterschulen auf den Unterricht und die Erziehung von Jünglingen aller Stände aus, welche für den Dienst des Staats oder der Kirche sich ausbilden wollten. Fürstenkinder und Söhne des Adels, Freie und Kinder von Hörigen, weltliche Kleriker und zukünftige Staatsmänner drängten sich in großer Zahl insbesondere zu den berühmten Schulen herbei, so daß z. B. in Fulda unter Hrabanus nur der kleinere Theil Aufnahme finden konnte. Gegen den gemeinsamen Unterricht von Mönchen, Klerikern und Laien erhoben sich bald gewichtige Stimmen (Alcuin); eine Aachener Synode 817 wollte die Klosterschulen ausdrücklich auf die zum Mönchsstand bestimmten oblati beschränkt wissen (ut schola in monasterio non habeatur nisi eorum qui oblati sunt). Aber das Bildungsbedürfnis und der Bildungstrieb war stärker als solche beschränkte und beschränkende Anordnungen; den disciplinarischen Nachtheil aber, den man vom gemeinschaftlichen Unterricht der verschiedenen Arten von Schülern befürchtete, suchte man dadurch zu beseitigen, daß wenigstens in den größeren Klöstern eine Scheidung stattfand zwischen inneren und äußeren Klosterschulen, scholae interiores und exteriores, scholae claustri und canonicae; doch mag der Unterschied hauptsächlich in der Disciplin bestanden haben. Die Schulzucht war in beiden Schulen streng: Unart, Unfleiß, Unachtsamkeit auch der adelichen Schüler wurde mit Ruthenstreichen, schwerere Vergehen mit Geißelhieben bestraft; zur Beaufsichtigung dienten eigene circatores oder Aufseher. Aber auch an Spiel und Ergetzlichkeiten fehlte es den Klosterschülern nicht: es gab gymnastische Uebungen, dramatische Aufführungen und allerlei sonstige Unterhaltung besonders an den Schulfesten. Geleitet wurde der Unterricht in den elementarsten Fächern von einem gewöhnlichen Mönch oder einem Scholasticus; in größeren Klöstern und für höhere Fächer waren gelehrte Mönche und nicht selten Gelehrte vom ersten Rang als magistri angestellt, unter welchen dann wieder andere — seniores genannt — Unterricht ertheilten: so war z. B. in Fulda Hrabanus M. Magister neben einem andern Mönch Samuel, unter ihnen standen 12 seniores; in Corvey sollen in der blühendsten Zeit mehr als 24 Lehrer Unterricht ertheilt haben. Aus den berühmteren Klöstern wurden Lehrer weithin in andere berufen zur Einrichtung oder Leitung von Schulen; oder es wurden Mönche aus einem Kloster auf einige Zeit in andere geschickt, um die dortigen Schuleinrichtungen kennen zu lernen und in das eigene zu übertragen: so schickt Abt Ratger von Fulda den jungen Hrabanus, nachdem er die Diakonatsweihe erhalten, auf ein Jahr zu Alcuin nach Tours, um dann nach dem dortigen Vorbild den Unterricht in Fulda einzurichten; so wurde Abbo von Fleury 985 vom Erzbischof Oswald von York nach England berufen, um dem völlig zerfallenen Unterrichtswesen in den dortigen Klöstern wieder aufzuhelfen; so giengen aus den Schulen zu Fulda,

St. Gallen, Reichenau, Corvey, Hirschau u. a. zahlreiche Männer nach allen Seiten hinaus, die dann wieder Gründer und Leiter anderer Klosterschulen wurden. Von einem St. Galler Lehrer Iso wird gerühmt, man habe sich's zur Ehre geschätzt, auch nur eine Stunde sein Zuhörer gewesen zu sein; von einem andern St. Galler Schüler und Lehrer (Notker) wird berichtet, das Dociren sei ihm so sehr zum Lebensbedürfnis geworden, daß er, zum Bischof von Lüttich erhoben, auf allen seinen Reisen eine Schule und eine Bibliothek als unentbehrliche Reiseeffecten mit sich führte.

Unterrichtsgegenstände waren zunächst als nothwendigste Erfordernisse eines Mönchs: Lesen, Schreiben, Psalmensingen. Männer, die lesen und schreiben konnten, (lectores, scriptores, aber auch viros aliarum artium eruditos) ließ Bonifaz aus England kommen und vertheilte sie in die Klöster, um die Kinder lesen zu lehren. Wie nöthig der Gesangunterricht zumal in den deutschen Klöstern war, geht z. B. aus einer Aeußerung des St. Galler Ekkehard hervor, der das Singen der germanischen Kehlen dem Rasseln von Wagen vergleicht. Neben den französischen Gesangschulen zu Soissons, Metz, Orleans u. a. zeichneten sich besonders auch Fulda, St. Gallen, Reichenau, Corvey, Hirschau, St. Elnon in Belgien durch Pflege des Gesangs und zum Theil auch der Instrumentalmusik aus (wie z. B. in St. Gallen Tuotilo die Söhne des Adels im Saitenspiel unterrichtete). Auf die Schreibekunst, und zwar auf kalligraphisches und orthographisches Schreiben, wie auf die Uebung im Briefstil wurde um so größeres Gewicht gelegt, da ja Mönche und Geistliche fast die einzigen Schreiber für die Bedürfnisse der Wissenschaft und des Lebens waren und ihnen jede Art von Aufzeichnungen, Urkundenabfassung, wie die Vermehrung und Erhaltung der Literatur durch Abschreiben oblag. Mit Recht schärfen daher Karls d. Gr. Capitularien pünctliche Erlernung und Uebung dieser Kunst vor allem ein; einzelne Klöster, wie Tegernsee und besonders St. Gallen, wo man am zierlichsten schrieb, und Schreibekünstler wie Sintram in St. Gallen gelangten dadurch zu großem Ruhm. Mittelpunct des wissenschaftlichen Unterrichts, zumal für Mönche und Cleriker, war oder sollte doch sein das Schriftstudium sammt den dazu gehörigen Hülfswissenschaften. In diesen Kreis aber wurden nach und nach die verschiedensten Gegenstände und Disciplinen mit hineingezogen oder daran angelehnt; denn alle weltlichen Wissenschaften und Künste, die man in das bekannte von Augustin und Marcianus Capella, von Boethius und Cassiodor herrührende Schema der septem artes liberales oder des trivium und quadrivium zusammenzufassen pflegte, haben für die monachisch-hierarchische Anschauung des Mittelalters entweder gar keinen, oder nur soweit Werth, als sie in den Dienst der Kirche, ihres Dogma und ihres Cultus treten: Grammatik und Rhetorik zum Verständnis der heil. Schrift und der Väter, die Dialektik, obwohl die Königin der Wissenschaften, dennoch ancilla theologiae, Arithmetik wegen der in den Zahlen verborgenen Geheimnisse, Musik und Astronomie für die Zwecke des kirchlichen Gottesdienstes. — Voran steht unter den klösterlichen Schuldisciplinen des sog. trivium die Grammatik d. h. die Erlernung und Uebung der lateinischen, nur ausnahmsweise auch der griechischen Sprache (Mönche, welche diese verstanden, hießen in den Klöstern griechische Brüder, fratres Ellinici). Das Lateinische war nicht bloß ausschließliche Unterrichts-, sondern auch fast alleinige Conversationssprache: als Ekkehard II. in St. Gallen Schulvorstand war, wagte außer den kleinsten Knaben niemand ein anderes Wort als Latein zu sprechen. Als Lehrbücher der lateinischen Sprache dienten Donat, Priscian, später auch Alcuin, Beda, Ratherius sparadorsum. Daran schloß sich die Lectüre classischer Schriftsteller und Dichter, namentlich des Cicero, Sallust, Virgil, Ovid, Lucan, Terenz u. a.; das Lesen der Dichter führte zu der vielgeübten und hochgeschätzten Kunst des Versemachens, und durch die Nachahmung classischer Muster bildete sich der eigene dichterische Sinn und Geschmack in den verschiedensten Richtungen (Walafried Strabo, Salomo III., Hermann der Lahme und viele andere ihrer Klosterbrüder in Reichenau und St. Gallen glänzten als Dichter, Hroswitha dichtete heilige Komödien nach terenzischem Vorbild, die St. Galler Mönche

Notker Balbulus, Ratpert, Tuotilo und ihre Schüler wurden durch ihre Sequenzen Hauptbeförderer des Kirchengesangs und der kirchlichen Liederdichtung). Andere Sprachen wie z. B. die hebräische und arabische waren nicht Unterrichtsfächer, sondern nur seltene Gegenstände des Lernens und Wissens bei einzelnen hervorragenden Geistern. Wie viel aber trotz der Verachtung der gelehrten Mönche gegen die ungefüge und barbarische Sprache des Volks dennoch für diese in deutschen Klöstern, vor allem St. Gallen, geschehen ist, durch Sammlung und Aufzeichnung deutscher Wörter, Lieder, Glaubens-, Gebets- und Beichtformeln, durch Uebersetzungen aus der und in die deutsche Sprache, ja durch vereinzelte Versuche, christliche Stoffe, besonders die evangelische Geschichte in der Mundart des Volks zu bearbeiten, ist aus der Geschichte der deutschen Sprache und Literatur genugsam bekannt. — An den sprachlichen Unterricht oder die Grammatik schlossen sich zunächst Rhetorik und Dialektik an. Durch den eifrigen Betrieb der letzteren, wie wir ihn seit dem 10. Jahrhundert, nicht ohne Einfluß eingewanderter irländischer Lehrer (Scoti), in den Klosterschulen besonders Frankreichs finden, bereitet sich die scholastische Philosophie und Theologie des Mittelalters vor; auch Nonnen ließen sich in der Dialektik unterrichten. Als Lehrbücher der Rhetorik dienen Cicero und Quintilian; als Lehrbücher der Dialektik zuerst Schriften von Augustin und Boethius, später aristotelische Schriften in lateinischer, zum Theil sogar deutscher Uebersetzung (s. Notker, Uebers. der Kategorieen). Auch die mathematischen und realistischen Wissenschaften, Arithmetik, Geometrie und Feldmeßkunst, Astronomie, Geographie, Naturkunde und Medicin waren Gegenstände des Unterrichts in den Klosterschulen, und mehr noch der literarischen Bearbeitung von Seiten einzelner Gelehrten: so waren z. B. in Monte Cassino Constantinus der Africaner, in St. Gallen Iso und Notker der Arzt, in Reichenau Walafried Strabo durch naturkundliche und medicinische Kenntnisse berühmt, in Mathematik und Astronomie, wie fast in allen Wissenschaften war Hermann der Lahme erfahren, die naturwissenschaftlichen, mathematischen wie philosophischen Kenntnisse eines Abt Wilhelm von Hirschau werden von den Zeitgenossen gerühmt und durch die ihm zugeschriebene Schrift philosophia Wilhelmi magistri bezeugt, falls diese wirklich von ihm herrührt und nicht vielmehr von Wilhelm von Conches s. Kerker, Wilhelm der Selige von H. 1863 und meine Anzeige in Gött. Gel. Anz. 1865. Die erste Hochschule der Medicin zu Salerno wurde von einem Schüler von Monte Cassino gegründet. Von theologischen Fächern waren es besonders Schrifterklärung (um die z. B. Hrabanus M., sein Freund Haymo von Halberstadt, Schulrector zu Fulda und Hersfeld, später Bischof, ferner Christian Druthmar, ein Schüler von Corbie, vor allem aber Walafried Strabo in Reichenau durch seine im ganzen Mittelalter berühmte glossa ordinaria sich Verdienste erwarb), Kenntnis der Kirchengesetze und der nothwendigsten Stücke des Kirchendienstes, aber auch patristische, dogmatische, ethische, homiletische Studien und Uebungen, wozu die künftigen Kleriker Anleitung erhielten. Weniger Unterrichtsgegenstand, aber ein Hauptfeld der literarischen Thätigkeit der Benedictiner und dasjenige Gebiet, worauf sie wohl das Meiste und Größeste geleistet haben, ist das der Geschichtschreibung: durch ihre Annalen und Chroniken, Biographien und Nekrologien, ihre Schenkungsbücher und Urkundensammlungen sind die Benedictiner für alle Völker des neueren Europa geworden, was Herodot für die Griechen — die Väter der Geschichte, „ohne deren Aufzeichnungen wir von unserer eigenen Geschichte so wenig wüßten als neugeborene Kinder" (vgl. die Werke von Potthast, Wattenbach, Lorenz, Dahlmann-Waitz). — Einen interessanten Ueberblick über den Stand der klösterlichen Bildung am Schluß des 9. Jahrhunderts giebt uns das encyklopädische Wörterbuch, das gewöhnlich dem Abt Salomo III. von St. Gallen zugeschrieben wird (glossae Salomonis), sowie die Schriften eines Beda, Alcuin, Hrabanus Maurus, Hermannus Contractus u. a. Diese aus dem Schoß der Klöster selbst hervorgegangenen Werke und ebenso die Bücherverzeichnisse, die wir über einige der bedeutenderen Klosterbibliotheken (vgl. z. B. die Bücherverzeichnisse von Corbie, Bobbio, Monte Cassino, St. Gallen, Ein-

siedeln u. s. w) besitzen, geben Zeugnis, daß die Klöster der fleißigen und gelehrten Benedictiner in den Blütezeiten des Ordens in der That waren, wie sie selbst sie gerne nannten — monasteria studiorum, und daß zu jener Zeit der alte Grundsatz des Ordens Wahrheit war: Ex scholis omnis nostra salus, omnis gloria, omnis felicitas, divitiae omnes ac ordinis splendor constansque stabilitas.

Nur freilich eben an der Stabilität dieser Bestrebungen fehlte es. Wie ihrem ursprünglichen geistlichen Berufe, Muster christlicher Frömmigkeit und Tugend zu sein, so blieben die Benedictiner auch ihrer wissenschaftlich pädagogischen Aufgabe keineswegs für die Dauer treu. Was sich im ganzen Verlauf der Kirchengeschichte bei allen geistlichen Orden als stehende Erscheinung wiederholt, daß Blüte und Verfall, Verfall und Reformversuche sich in schnellem Wechsel und einförmiger Wiederholung folgen, — das bildet auch so ziemlich den Inhalt der Geschichte des Benedictinerordens, wie fast jedes einzelnen Klosters: — nach einer Zeit innerlicher und äußerlicher Blüte rascher Verfall des geistlichen und geistigen Lebens, der Zucht und des Wohlstands, herbeigeführt durch Sünden intra et extra muros, durch störende Einwirkungen weltlicher Gewalt, besonders durch misbräuchliche Verschenkung der Klostereinkünfte an Laienäbte und Commendaturäbte, dann aber auch innere Entartung, besonders infolge des steigenden Reichthums und Wohllebens, Verachtung der Regel, und Hand in Hand damit meist auch die oblivio litterarum, die Abnahme wissenschaftlichen Interesses und geistiger Thätigkeit, Verfall der Schulen, Verschleuderung der Bücherschätze u. dgl.; aus Tugendschulen wurden vielfach Lastersitze, aus Stätten der Entsagung reiche, von weltlichem Leben, von Jagd- und Kriegslärm rauschende Herrenschlösser, und die Seelenfeindin otiositas, vor welcher der Stifter so ernstlich warnt, wurde in vielen der nach ihm sich nennenden Klöster nur allzusehr heimisch. Solchen Entartungen abzuhelfen, werden bald von der staatlichen oder bischöflichen und päpstlichen Obergewalt, bald vom Orden selbst, von einzelnen Aebten und Conventen Reformationen versucht, die bald einfache Rückkehr zur ursprünglichen Regel, bald neue zeitgemäße Modificationen oder Schärfungen bezwecken, und die — soweit sie überhaupt Erfolg haben — theils zu Verbesserungen oder Neuerungen innerhalb des Ordens, theils aber — besonders seit dem Neuerwachen eines schwärmerischen Asketengeistes am Ende des 10. Jahrhunderts — zu Abzweigungen von dem bisherigen gemeinsamen Stamm und zur Bildung neuer selbständiger Orden oder Congregationen (Congregationes, religiones) führen. Der Hauptunterschied des Benedictiner ordens — wie er jetzt erst im Gegensatz gegen diese jüngeren Mönchsorden heißen kann — besteht hinsichtlich der äußeren Verfassung darin, daß es bei den Benedictinern niemals zu einer eigentlichen Ordensorganisation mit Centralregierung und Unterordnung der einzelnen Klöster unter eine oberste Ordensbehörde kam. In dieser Isolirung des einzelnen Klosters, als einer in sich geschlossenen Lebensgemeinschaft, lag die Eigenthümlichkeit, aber auch die Gefahr des Benedictiner Mönchthums. Eben darum war nun auch das gewöhnlichste Mittel, das zur Reformation der verfallenen Zucht angewandt wurde, der Versuch, eine mehr genossenschaftliche Organisation anzustreben und eine kleinere oder größere Anzahl von Klöstern zur Einheit einer Congregation zusammenzuschließen, d. h. zu einer freiwilligen Vereinigung von übrigens selbständigen Klöstern, welche sich zu Beobachtung der Regel Benedicts und gewißer neuer gemeinsamer Bestimmungen verpflichteten.

Nachdem schon im 9. Jahrhundert unter Ludwig dem Frommen der große Erneuerer der Benedictinerregel, Benedict von Aniane († 821), etwas ähnliches versucht und insbesondere auch um Belebung des wissenschaftlichen Sinns unter den Mönchen sich verdient gemacht hatte: so führte im 10. Jahrhundert die neue Entartung und Verwilderung vieler, bes. französischer Klöster zu einer Erneuerung und theilweisen Schärfung der ursprünglichen Regel durch die Aebte Berno und Odo von Clugny (910 ff.) und zu Gründung der ersten sogenannten Congregation, der von Clugny. Da diese Cluniacenser Reform mehr dem Geist geschärfter Askese und strengkirchlicher Gesinnung als dem Dienst der Wissenschaft huldigte und insbesondere auf die Ausbildung

des hierarchischen Systems der römischen Kirche im hildebrandischen Zeitalter von großem Einfluß war, so wurden jetzt in verschiedenen der reformirten Klöster die Schulen geschlossen oder doch auf Internen beschränkt: die weltlichen Studien traten hinter Theologie und Kirchenrecht zurück oder wurden ganz beseitigt. Dagegen suchten andere, insbesondere Abt Wilhelm von Hirschau (1069—91) in seinen nach dem Muster von Clugny entworfenen Hirschauer Constitutionen, denen sich eine Congregation von 69 deutschen Klöstern anschloß, mönchische Frömmigkeit und Sittenstrenge mit eifriger wissenschaftlicher und künstlerischer, literarischer und pädagogischer Thätigkeit zu verbinden. Die Aufnahme von Laienbrüdern zu Verrichtung gröberer Handarbeit gab den eigentlichen Mönchen ungestörte Muße zu wissenschaftlicher Arbeit in der Schule und in dem Schreibzimmer (scriptorium), wo beständig 12 Mönche unter einem gelehrten, corrigirenden und collationirenden Aufseher mit dem Abschreiben von Manuscripten zu Vermehrung der eigenen und fremder Klosterbibliotheken beschäftigt waren. Von Hirschau aus verbreiteten sich wissenschaftliche Bestrebungen und literarische Schätze, aber auch streng-kirchliche Tendenzen im Geiste Gregors VII. in die zahlreichen, von dort aus neugegründeten oder reformirten Klöster. Doch mit dem 12. und vollends dem 13. Jahrhundert ist die Zeit der großen culturhistorischen und pädagogischen Bedeutung des Benedictinerordens vorbei. Die Zeit des Investiturstreites und der Erhebung der Papstmacht bezeichnet auch hier wie in der ganzen Culturgeschichte des Mittelalters einen Wendepunct: Es ist eine höchst sonderbare und doch natürliche Erscheinung, daß in Klöstern, die unter der Aufsicht der Kaiser aufs herrlichste blühten, Zucht und Wissenschaft verfiel, sobald die Päpste die ausschließliche Leitung der Kirche und ihrer Anstalten an sich rißen. Theils durch eigene Schuld der Mönche und Aebte, durch die Ueppigkeit, Hoffart und Bequemlichkeit der reichen und aristokratischen, meist aus dem Kreise der Aristokratie sich ergänzenden Klosterherren, wozu die fleißigen und demüthigen Jünger Benedicts allmählich geworden waren, — theils durch den veränderten Geist der Zeit, durch das Aufkommen anderer Orden, die durch den Reiz der Neuheit, durch den größeren Glanz ihrer Mönchstugenden, durch strenge Askese oder durch ihr volksthümlicheres Gebaren und Wirken und ihre wohlgegliederte festgeschlossene Organisation schnell zu überwiegendem Einfluß auf Kirche und Volk gelangten, — verloren die Benedictiner den größten Theil ihrer bisherigen Alleinherrschaft, wie auf dem Gebiet des Mönchslebens, so auf dem der Gelehrsamkeit und Bildung zuerst an die, besonders durch Bernhard von Clairvaux zu hohem Ansehen gelangten, Cisterzienser (die weißen Mönche im Gegensatz gegen die schwarzen Benedictiner), die sich besonders in den germanisirten und christianisirten Slavenländern ähnliche Verdienste um Boden- und Geistescultur erworben haben, wie anderwärts die Benedictiner und zahlreiche kleine Orden (s. die K. Gesch.), zuletzt aber seit dem Anfang des 13. Jahrhunderts an jene völlig neuen, alle bisherigen Erscheinungen des Mönchthums bald weit überbietenden Triebe des alten Stamms — die Bettelorden, die Mendicanten und Prädicanten, besonders Dominicaner und Franciscaner. Die von dem Benedictinerorden übernommene nächste Aufgabe der Bewahrung und Ueberlieferung der alten classischen und christlichen Bildungsschätze an die neuen christlichen, romanisch-germanischen Völker war erfüllt. Dem isolirten Leben der Völker, wie es vor den Kreuzzügen war, entsprachen die Benedictiner Klosterschulen; das bewegliche Culturleben, wie es jetzt begann, schuf sich auch neue beweglichere Bildungsschulen und Bildungsmittel, einerseits in den Kathedral-, Stifts- und Stadtschulen, andererseits in den Universitäten. Jener neue Aufschwung des mittelalterlichen Geistes zu selbständigerem Verarbeiten des Ueberlieferten und eigenem Schaffen, wie er in der Stiftung der ersten Universitäten, in der scholastischen Philosophie und Theologie, in der Ausführung des hierarchischen Gebäudes, andererseits in dem Aufstreben des freien Bürgerthums und dem Verlangen nach einer mehr volksthümlichen Bildung und Frömmigkeit vom 12.—15. Jahrhundert hervortritt, war von den Benedictinern zwar mitvorbereitet und eingeleitet: giengen ja

die Anfänge der Scholastik von den Benedictinern Lanfranc und Anselm und ihrer Klosterschule zu Bec in der Normandie aus; Abälard fand in einem Benedictinerkloster ein Asyl und in dem ebenso gelehrten als praktisch tüchtigen Abt Peter von Clugny einen Beschützer, Thomas von Aquin hat in Monte Cassino seine erste Bildung empfangen; die Gründung mehrerer Universitäten war von Gliedern des Benedictinerordens veranlaßt oder unterstützt; die deutsche Nationalliteratur wie die mittelalterliche Kunstentwicklung hat hinter benedictinischen Klostermauern einen guten Theil ihrer Kindheit verlebt. In der weiteren Entwicklung des mittelalterlichen Culturlebens aber — der Hierarchie und Scholastik, der Wissenschaft und Kunst, Poesie und Literatur — treten die Benedictiner theils hinter den Mitgliedern anderer Orden, besonders der volksthümlicheren und beweglicheren Bettelorden, theils hinter den neuen Elementen und Factoren der Bildung weit zurück. Zwar zeichnen sich immer noch einzelne Klöster durch die Trefflichkeit ihrer Schulen, oder einzelne Ordensglieder durch pädagogische Verdienste oder wissenschaftliche Leistungen aus; ja wir finden sogar, daß einzelne, dem Zuge der Zeit folgend, wie z. B. ein Abt Wilhelm von Clugny, Abt Simon von St. Bertin, Abt Otto von Ottobeuren in Schwaben im 12. Jahrhundert, den Versuch machten, auch den niederen Volksclassen Schulunterricht zu gewähren. Im allgemeinen aber meldet die Geschichte so ziemlich aller Klöster, von denen wir Nachrichten haben, und am meisten die der berühmtesten und reichsten, z. B. Monte Cassino, Fulda, St. Gallen, Reichenau, Lorsch, Clugny, Corvey, Hirschau u. s. f. von einem im 12. oder 13. Jahrhundert — bei den einen früher, bei den andern später — beginnenden, oft Jahrhunderte lang währenden tiefen Verfall der Disciplin, des wissenschaftlichen Lebens und meist auch der ökonomischen Zustände. In Fulda war schon im 11. Jahrhundert die Disciplin so verfallen, daß man zu einer Reform neuen Samen aus Schottland verschreiben mußte. In Corvey begann mit dem Tod Wibalds, des unvergleichlichen Abtes und Schulreformators († 1158) ein Sinken, dem keine Reformversuche Einhalt thun konnten, so daß Nicolaus Cusanus im 15. Jahrhundert das Kloster in sittlicher wie in wissenschaftlicher Beziehung im traurigsten Zustand fand. Lorsch war schon im 13. Jahrhundert sittlich und finanziell so heruntergekommen, daß der Erzbischof von Mainz es nicht anders zu reformiren wußte als durch Uebergabe an die Cisterzienser, und als diese von den früheren Bewohnern wieder verjagt wurden, an Prämonstratenser Chorherrn. Hirschau hielt sich eine zeitlang auf der durch Wilhelm erlangten Höhe, aber mit der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts beginnt unaufhaltsam der Verfall. In Clugny war dem schon im Anfang des 12. Jahrhunderts unter Abt Pontius eingerissenen Unwesen von dem tüchtigen und gelehrten Abt Peter dem Ehrwürdigen noch einmal kräftig gesteuert worden, aber derselbe Abt war es, der die Klosterschule schloß, und mit seinem Tod beginnt der Verfall von Clugny, und schon am Ende des 12. Jahrhunderts hatte Sittenverderben und Unwissenschaftlichkeit so eingerissen, daß alles, was einzelne Aebte zur Hebung der Disciplin oder des wissenschaftlichen Lebens (z. B. Abt Yvo 1269 durch Gründung eines Collegiums in Paris) versuchten, vergeblich blieb. In St. Gallen nahm nach einer nahezu dreihundertjährigen Blütezeit seit dem 11. Jahrhundert und besonders seit seine Aebte 1204 zu Fürstäbten erhoben waren und sich mehr kriegerischen und weltlichen Beschäftigungen widmeten, der wissenschaftliche Geist so sehr ab, daß manche Aebte sich nicht einmal mehr aufs Schreiben verstunden, wenngleich die kostbaren Schätze der Bibliothek hier besser als anderwärts bewahrt wurden. Aehnlich war es in Einsiedeln, wo sich niemand mehr fand, der als scholasticus hätte die Schule leiten können. In Monte Cassino endlich, dem Stammkloster selbst, fand Boccaccio im 14. Jahrhundert die einst so herrliche Bibliothek in solch traurigem Zustand, daß die Bücher dick voll Staub, von den Mönchen selbst zerrissen oder als Maculatur verkauft, das Zimmer ohne Thür und Schloß, in den Fenstern Gras gewachsen war.

Die Nothwendigkeit einer durchgreifenden Reform wurde seit dem 13. Jahrhundert

mehr und mehr eingesehen,*) und mehrfach, besonders von Papst Clemens V. 1311 und Benedict XII. 1336 versucht. Neben vielfachen Vorschriften über Verwaltung, Klosterzucht, Clausur u. s. w. und neben dem freilich niemals durchzuführenden Versuch, dem Orden durch Eintheilung der Klöster in Provinzen, durch Anordnung von Provinzialcapiteln und Visitationen eine geschlossene Organisation zu geben, ist das Hauptverdienst dieser beiden Constitutionen, der sogenannten Clementina und Benedictina, daß der Orden nunmehr auf seine zwar beschränktere, aber immerhin noch segensreiche Aufgabe — die Errichtung von Gelehrtenschulen und Pflege einer tüchtigen kirchentreuen Wissenschaftlichkeit zunächst unter den Theologen, aber auch für andere Studirende, — aufs neue hingewiesen wurde. Mit diesen beiden Constitutionen beginnt für den Orden eine neue Epoche, zwar nicht mehr der umfassenden kirchen- und cultur-historischen, aber doch der pädagogisch-didaktischen und literarischen Wirksamkeit. In jedem Kloster sollten Lehrer der Grammatik und Philosophie aufgestellt, junge fähige Mönche — und zwar von je 20 mindestens einer — auf Kosten des Klosters auf Universitäten gesandt werden, um hier, unter der Aufsicht von Prioren zusammen lebend, zur Hälfte Theologie, zur Hälfte kanonisches Recht zu studiren. Auch Bücher sollten angeschafft, weltliche Schüler aber von den Klosterschulen ausgeschlossen werden.

Allein die Ausführung dieser Anordnungen fand vielfachen Widerstand; der Verfall steigert sich noch während des Schismas im 14. Jahrhundert und die Versuche zur Neubelebung des Ordens und seiner wissenschaftlichen Richtung hatten geringen Erfolg, auch nachdem die großen Reformconcilien des 15. Jahrhunderts sich der Klosterreform angenommen hatten, das Constanzer 1417, das Basler 1439 (vgl. Gieseler II, 4. S. 272 ff.). „War doch — wie Geiler von Kaisersberg klagt — das ganze Consilium von Basel nit so mächtig, daß es mocht ein Frauenkloster reformiren; wie hart wäre es erst in den Mannsklöstern zu thun, wo nicht als Edle inn sind." Einzelnes geschah immerhin jetzt zufolge der in Constanz und Basel gegebenen Anregungen zu Herstellung der Zucht und wissenschaftlicher Beschäftigung von einzelnen Aebten und Klöstern, so in Süddeutschland durch die Mölker Congregation, an die sich viele österreichische und bayerische Benedictinerklöster, in Norddeutschland durch die Bursfelder Congregation vom Jahre 1440, an die sich viele nord- auch einige süddeutsche Klöster anschloßen; die englischen Benedictiner gründeten 1343 einen theologischen Lehrstuhl an der Universität Oxford und trafen auf einem Generalcapitel zu Westminster 1422 Anordnungen zur Besserung der Zucht und Förderung der Studien; ebenso die französischen auf einem Concil zu Paris 1429; in den süddeutschen Klöstern Elchingen, Wiblingen, Blaubeuren geschah nach dem Zeugnis des Ulmer Dominicaners Felix Fabri um 1488 einiges für Reform und Blüte der Studien. In St. Gallen errichtete Ulrich Rösch († 1491), der vom Küchenjungen zum Fürstabt sich aufgeschwungen und auf Herstellung des Wohlstandes wie des wissenschaftlichen Ruhms seiner Abtei eifrig bedacht war, ein Gymnasium, an das er auswärtige Professoren berief, ja sein zweiter Nachfolger, Franz Geisberger, trug sich mit dem Gedanken, in dem benachbarten Rorschach eine hohe Schule zu gründen.

Im 16. Jahrhundert erlitt der Orden durch die Kirchenreformation und die Secularisationen geistlicher Güter und Stiftungen außerordentliche Verluste an Ausdehnung und Reichthum, und fast ebensoviel verlor er durch den neuen Rivalen, der sich vorzugsweise auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts erhob, durch die Jesuiten, an Ansehen und kirchlich pädagogischer Wirksamkeit. Hatte zur Zeit des Constanzer Concils der Benedictinerorden mit seinen verschiedenen Zweigen 15,107 Klöster gezählt, so sank diese Zahl nach der Reformation bis auf circa 5000 Klöster in allen Ländern der katholischen Christenheit; jetzt mag höchstens noch 1/6 hievon

*) Vgl. Schmieder, die Benedictiner Ordensreform des 13. und 14. Jahrhundert. Linz 1867; Möhler-Gams Kirchengeschichte II, 607 ff.; Evelt, Anfänge der Bursfelder Congregation. Münster 1865.

wirklich bestehen. Doch erwachte, nachdem auch das Tridentiner Concil sich mit der Reform des Ordens befaßt und insbesondere (Sess. XXV. d. 3. Dec. 1563) die Vereinigung der bisher noch unverbundenen und exemten Klöster in Congregationen angeordnet hatte, in einzelnen Ländern und Congregationen im Lauf des 16. und 17. Jahrhunderts wenigstens für einige Zeit neuer wissenschaftlicher Eifer. Einiges geschah in dieser Beziehung in Italien im 17. Jahrhundert, wenngleich sich die dortige Congregation von Monte Cassino und Santa Justina mehr durch Reichthum und Vornehmheit als durch Gelehrsamkeit auszeichnete; in Spanien war die Congregation von Valladolid im 18. Jahrhundert thätig für Wissenschaft; in Deutschland wurden seit dem 16. Jahrhundert neue Klosterschulen für philologische, philosophische und theologische Studien errichtet, bestehende verbessert, und für akademische Bildung fähiger Mönche gesorgt (vgl. die Beschlüsse der Provinzialcapitel in Schwaben 1533, in Cöln 1536). In St. Gallen war ein Abt Diethelm Blaarer im 16., Pius Reher und Cölestin im 17. Jahrhundert bemüht für Hebung der Studien: Reher wollte in seinem Kloster lieber einen eingefleischten Teufel als einen unwissenden Mönch sehen. In Einsiedeln läßt Abt Joachim 1540 von auswärts einen Mönch kommen zur „uferziehung der Jugend in seinem gotshus", und 1601 bildet sich eine Congregation von schweizerischen Benedictinerklöstern (St. Gallen, Einsiedeln, Muri, Fischingen, Pfeffers, Rheinau, Engelberg, Mariastein, Disentis) zu Herstellung klösterlicher Zucht und besserer Ausbildung der Jugend in Concurrenz mit den neuen Jesuitenschulen (vgl. Bd. VIII, S. 506). Namentlich aber waren es die französischen Benedictiner, welche seit Anfang des 17. Jahrhunderts durch mönchische Tugenden und mehr noch durch ihre wissenschaftlichen Verdienste alle anderen Congregationen des Ordens verdunkelten und eine neue, wenn auch kurze Glanzperiode benedictinischer Gelehrsamkeit begründeten. Hatte schon die Congregation von St. Vannes und St. Hidulph (s. 1604) durch Strenge der Observanz und durch Gelehrsamkeit (Lami, Cellier, Augustin Calmet u. a. gehören ihr an), besonders auch durch eine ziemliche Anzahl von trefflichen Schulen der Philologie, Exegese, Kirchengeschichte sich auszeichnet, so war es doch erst die 1618 in dem Kloster der Wilhelmiten oder Weißmäntel (blancs manteaux) zu Paris gestiftete, vom Papst Gregor XV. 1623 bestätigte, nach dem angeblich ersten Apostel der Benedictinerregel in Frankreich benannte Congregation des heil. Maurus, welche, durch Cardinal Richelieu besonders im Gegensatz gegen die Jesuiten begünstigt, durch ihren General Gregor Tarisse (1630—48) wissenschaftlich organisirt, fast ein Jahrhundert lang eine pädagogische und literarische Thätigkeit entfaltete und Verdienste um Jugendunterricht und Wissenschaft (bes. Geschichte, Alterthümer, Patristik, Literatur- und Kirchengeschichte) sich erwarb, wie sie nicht leicht eine zweite gelehrte Corporation aufzuweisen hat. Wenn Richelieu in den Maurinern den übermächtigen Jesuiten und ihrer Beherrschung des katholischen Schulwesens und der Wissenschaft ein Gegengewicht entgegenzustellen suchte, so entsprachen die Mauriner dieser Aufgabe vollkommen. Mit dem freieren und tieferen wissenschaftlichen Geist, der sie beseelte, wußten sie gar geschickt Einrichtungen zu verbinden, die sie den Jesuiten ablernten, wie besonders die Errichtung von eigenen Novizenhäusern, worin die Novizen zwei Jahre lang Kirchenlehre und Ordenscerimoniell, 5 Jahre lang Sprachen, philosophische, theologische und historische Wissenschaften studiren mußten, um dann nach einjähriger Recollection in andern dazu bestimmten Klöstern die Priesterweihe zu erlangen. Daneben hatten sie noch besondere Schulen für junge Adeliche, sowie höhere Lehranstalten, worin griechische und hebräische Sprache, positive Theologie, Casuistik, kanonisches Recht von gelehrten Superioren vorgetragen wurde, und die also die Stelle der Universitätsbildung ersetzen sollten. Der eigentliche Ruhm der Mauriner beruht aber mehr noch auf ihren literarischen, als auf ihren pädagogisch-didaktischen Leistungen. Der General, der gewöhnlich in dem Kloster St. Germain des Prés zu Paris seinen Sitz und hier die vorzüglichsten Gelehrten der Congregation um sich versammelt hatte, war berechtigt, zum Behuf großer wissenschaftlicher Unternehmungen aus der ganzen Congregation, die in ihrer Blütezeit 180 Klöster

umfaßte, die geeignetsten Glieder auszuwählen und unter sie die verschiedenen Rollen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten, Kenntnisse und Neigungen zu vertheilen, so daß die einen Materialien sammelten, andere sie ordneten und verarbeiteten, andere die fertigen Manuscripte prüften und feilten, bevor sie dem Druck übergeben wurden, wobei jeder auf eigenen Ruhm zu Gunsten des Ordens soweit verzichtete, daß oft Verfasser und Mitarbeiter der vom Orden herausgegebenen Werke nicht einmal genannt wurden. Solche Arbeitstheilung und solch uneigennütziges Zusammenwirken vieler Gelehrter, die reichen Bücher- und Urkundensammlungen, welche die Congregation selbst besaß und vermehrte, sowie der freie Gebrauch der königlichen und Privatarchive und Bibliotheken in ganz Frankreich, der ihnen gestattet war, die Ausbeute wissenschaftlicher Reisen gelehrter Ordensglieder ins Ausland, die gänzliche Befreiung von zeitlichen Sorgen, die der steigende Reichthum ermöglichte, die den Gelehrten und Schriftstellern gewährte Muße und Ungebundenheit, der Zusammenfluß vieler guten Köpfe und der tüchtige Nachwuchs, den sich die Congregation selbst heranzog, machte ihr die Ausführung zahlreicher gelehrter Werke vom größesten Umfang und von bleibendem Werth für die Wissenschaft möglich. Es ist vorzugsweise das Feld der Geschichte und Kirchengeschichte mit ihren verschiedenen Zweigen und Hülfswissenschaften, auf welchem sich die gelehrten Arbeiten der Mauriner bewegten. Namen wie Mabillon, Montfaucon, Martene, Durand, Sainte Marthe, Felibien, d'Achery, Bouquet, Ruinart, Massuet, Martianay, Gerberon und viele andere, — Werke wie die Annalen und die Heiligengeschichte des Benedictinerordens, die herrlichen Ausgaben der Kirchenväter, die Quellensammlungen zur Geschichte Frankreichs und einzelner Provinzen und Städte, die reichen Urkundensammlungen zur allgemeinen und localen Kirchengeschichte, die Gallia christiana, die bahnbrechenden Werke für Diplomatik und historische Chronologie, die Sammlungen für kirchliche und profane Alterthümer (von Montfaucon), die neue Ausgabe von Dufresne-Du Cange's mittelalterlichem Glossar, die Literärgeschichte Frankreichs und eine Menge kleinerer, exegetischer, dogmatischer, asketischer, kirchenrechtlicher, philologischer, philosophischer, geschichtlicher, biographischer Schriften sichern den Religieux Benedictins de la Congregation de St. Maur eine der ersten Stellen in der Geschichte der Wissenschaften und geben ein rühmliches Zeugnis, was für ein ganz anderer Geist gediegener Wissenschaftlichkeit, freimüthiger und unbefangener Wahrheitsliebe in den Unterrichts- und Erziehungsanstalten dieser Benedictiner herrschte, als in den Dressuranstalten der Jesuiten. Aber eben der Neid und die Eifersucht dieser Gegner und andererseits der freimüthige Wahrheitssinn der Mauriner war es, der sie in die Streitigkeiten über die Bulle Unigenitus verwickelte und ihnen, da sie auf die Seite der sog. Appellanten traten, die Ungnade des französischen Hofes wie des Papstes zuzog, was dann auch auf die wissenschaftliche Thätigkeit des Ordens störend zurückwirkte. Die französische Revolution brachte auch dieser Congregation wie den französischen Klöstern der anderen Orden die Aufhebung.

Das glänzende Vorbild dieser französischen Benedictiner blieb nicht ohne günstigen Einfluß auf ihre Ordensbrüder in anderen Ländern. Namentlich unter den deutschen Benedictinern erwachte im 18. Jahrh. wenigstens theilweise neuer wissenschaftlicher Eifer, wenn sie gleich weder in Bezug auf den Umfang noch den Werth ihrer Leistungen mit den französischen Ordensgenossen sich vergleichen lassen. Freilich kam es in Deutschland nie zu einem größeren oder dauernderen Zusammenschluß der Klöster untereinander, und einer lebendigeren und nachhaltigen wissenschaftlichen Thätigkeit standen mancherlei Verhältnisse hemmend im Weg, vor allem die gewöhnliche Besetzung der Abtstellen in den reichsfreien, gefürsteten oder sonst ansehnlichen Abteien mit Söhnen des Adels, denen es meist mehr um Reichthum und Lebensgenuß, als um Schulwesen und Wissenschaft zu thun war, und wo oft ein Nachfolger wieder störte und zerstörte, was der Vorgänger mühsam gegründet. Desto mehr verdient Anerkennung, was wenigstens einzelne Aebte oder Klöster auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts oder in literarischer Beziehung versuchten und leisteten, z. B. St. Blasien im badischen Schwarz-

wald unter seinem berühmten Fürstabt Martin Gerbert (1764—1793) „eine Mauriner Congregation im kleinen", Banz in Franken, St. Emmeran in Regensburg, bayrische Klöster wie Ettal, Benedictbeuren und Tegernsee, besonders aber die berühmten österreichischen Abteien Kremsmünster, wo seit 1548 eine Schule, seit 1744 eine „adeliche Akademie" besteht, Mölk, Göttweih (bes. unter Abt Bessel), das Schottenkloster in Wien; ferner die böhmische Congregation, die unter Maria Theresia auf Betrieb des Abts Löbel in Prag das Theresianum als Lehranstalt für junge Adeliche stiftete; auch St. Gallen unter Fürstabt Beda (Bd. VIII., S. 546) u. s. w. Freilich blieben alle derartige Bestrebungen nicht bloß vereinzelt, sondern erlitten auch störende Unterbrechungen. Nachdem zuerst 1781—1782 die Reform Josephs II. in den österreichischen Landen, dann 1789 ff. die französische Revolution und die Revolutionskriege, nachdem insbesondere in Deutschland der Reichsdeputationshauptschluß von 1803 und die darauf folgenden Secularisationen dem Orden und seinen Schulen schwere Verluste beigebracht hatten; so begann erst in den letzten Jahrzehnten wieder da und dort eine günstigere Zeit für den Orden wie für andere römisch-katholische Institutionen. Zuerst war das der Fall in Ungarn, wo der schon 1802 von Kaiser Franz restituirte Orden dem Unterricht der Schuljugend auf 8 Gymnasien und der akademischen Jugend auf 2 Universitäten sich zu widmen begann; in der Schweiz, wo 1804 in Einsiedeln wieder ein Gymnasium eröffnet wurde, an das später ein Lyceum sich anschloß; in Deutsch-Oesterreich, wo sich die Abteien Mölk, Kremsmünster, Göttweih, Seitenstätten, St. Florian fortwährend durch einzelne gelehrte Conventualen und reiche wissenschaftliche Sammlungen auszeichnen, und wo zum Theil der Gymnasialunterricht in die Hände der Benedictiner gelegt wurde. In Bayern sind zufolge des Concordats vom Jahre 1817 unter den Regierungen der Könige Ludwig I. seit 1826 und Maximilian I. seit 1848 mehrere Benedictiner Klöster besonders für Zwecke des Jugendunterrichts wieder hergestellt oder neu gegründet worden: so 1835 die Benedictiner-Abtei zu Augsburg, der die katholische Studienanstalt bei St. Stephan, das kathol. Studienseminar und ein Seminar für Adeliche übergeben wurden; ferner die Benedictinerklöster zu Metten, Ottobeuren, Scheyern, Schäftlarn, München. Die Zahl sämmtlicher Ordensmitglieder in Bayern, betrug im Jahre 1872: 228; vgl. hist.-pol. Blätter 1873; in Oesterreich existirten 1874: 19 Benedictinerklöster mit 576 Mitgliedern; in Preußen in demselben Jahr 1 männliches Benedictinerkloster (Beuron in Hohenzollern) und 1 weibliches (in Fulda), letzteres mit Mädchenunterricht sich befassend (siehe Hinschius, Orden und Congregationen 1874). In Frankreich hat seit 1833 die Abtei Solesmes im Departement Nord angefangen, die wissenschaftlichen Bestrebungen der Mauriner wieder aufzunehmen (Abbé Gueranger; Dom Pitra, jetzt in Rom; Spicilegium Solesmense). Und während in verschiedenen europäischen Ländern, z. B. in der Schweiz, Spanien, Italien erst die letzten Jahre und Jahrzehnte diesem wie andern Orden der katholischen Kirche neue Verluste und Beschränkungen gebracht haben (vgl. hiezu die verschiedenen statistischen Artikel dieser Encyklopädie sowie die neueste kirchenrechtliche, kirchengeschichtliche und politische Literatur): so soll der alte Stamm des benedictinischen Mönchthums, wie uns wenigstens versichert wird, neuestens in Amerika „neue vielverheißende Zweige treiben," ohne daß jedoch von pädagogischen oder wissenschaftlichen Leistungen derselben bis jetzt viel bekannt geworden wäre.

Nach Feßlers Berechnung soll der Benedictinerorden in den 13 Jahrhunderten seines Bestehens der Kirche 24 Päpste, 200 Cardinäle, 1600 Erzbischöfe, 4000 Bischöfe, 1360 kanonisirte Heilige, 15,700 Schriftsteller geliefert haben. Gewiß, wenn in der mit 1814 beginnenden Periode der Restaurationen auf dem Gebiete des römisch-katholischen Kirchen- und Unterrichtswesens irgend einer der zahlreichen Ordensverbindungen ein neues Aufblühen zu gönnen war: so waren das die fleißigen, gelehrten, frommen und freisinnigen Benedictiner. Statt dessen sind gerade sie bei dem modernen Papstthum und seinen jesuitischen Leitern nichts weniger als beliebt; sie sind nicht devot genug gegen die Curie und man wünscht daher, sie bei nächster Gelegenheit in jesui-

tischem Geist zu reformiren und in strengere Abhängigkeit von dem Papstthum zu bringen. So ist die Existenz des Ordens jetzt wieder von entgegengesetzten Seiten bedroht: von Seiten des modernen Culturstaats und des modernen Papstthums. Die pädagogische wie die culturhistorische Bedeutung der Benedictiner wie der katholischen Orden überhaupt gehört der Geschichte an.

Von der massenhaften Literatur führen wir hier nur an für die Benedictinische Ordensgeschichte überhaupt die beiden Quellenwerke: J. Mabillon, Annales Ordinis S. Benedicti (bis 1157) VI tomi, Paris 1703—39; und die Heiligengeschichte des Ordens von d'Achery und Mabillon, Paris 1668—1701, 9 Thl.; sodann von Bearbeitungen: Helyot, ausführl. Geschichte der geistl. und weltl. Kloster- und Ritterorden, aus dem Franz., Lpzg. 1753, Bd. 5 und 6; ein guter Auszug hieraus in Ersch und Grubers Encykl. Bd. IX; Vogel in Herzogs theol. Real-Encykl. II, S. 28 ff.; Möhler, Geschichte des Mönchthums in dessen Gesammelten Schriften Band II. S. 165 und Möhler-Gams Kirchengeschichte 1867 ff. sowie die übrigen Werke über allgemeine Kirchengeschichte; von neuerer Literatur insbesondere noch Tosti, Storia di Monte Cassino. Neapel 1842, 2 B.; Montalembert, les moines d'Occident depuis S. Benoit jusqu'à S. Bernard, Paris 1860 ff., 4 Bd.; deutsch von Brandes, Regensburg 1860—68; Dantier, les monastères Benedictins d'Italie, Paris 1866, 2 Bd.

Ueber die literarische und culturhistorische Bedeutung des Ordens s. ferner Magnoald Ziegelbauer, historia rei literariae Ordinis S. Benedicti, herausg. von O. Legipontius, Augsburg 1754; Mabillon, Tractatus de studiis monasticis, Paris 1691; Tassin, hist. lit. de la Congrégation de S. Maur., Paris 1726; Brüssel 1770; Herbst, über die Verdienste der Mauriner um die Wissenschaften (Tüb. Quartalschr. 1833. H. 1. 2. 3); Brandes, der Bened.-O. nach seiner weltgeschichtlichen Bedeutung (Tüb. Quartalschr. 1851, I.) **Wagenmann.**

Beneke (Friedrich Eduard), außerordentlicher Professor der Philosophie in Berlin, wurde am 17. Februar 1798 zu Berlin geboren und starb daselbst am 1. März 1854. Sein Vater war Justizcommissarius und Hoffiscal, seine Mutter eine Schwester des als Jugendschriftsteller bekannten Predigers Wilmsen. Den ersten Unterricht empfieng er in der Vorbildungsschule des Professors Hartung. Schon im 12. Jahre konnte er in die Ober-Tertia des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums aufgenommen werden, welches damals unter Bernhardi's Leitung sich aus früherem Verfalle wieder zu erheben begann. Anregend wirkten hier namentlich Bernhardi selbst und Spilleke durch geistvolle Behandlung des Lehrstoffes und durch das Vorbild sittlicher Energie auf den lernbegierigen Knaben, der seine frühreifende Selbständigkeit durch einen damals noch seltenen Eifer für die Mathematik kund gab und sich durch seine metrischen Uebersetzungen sowie durch freie poetische Versuche bei den Mitschülern den Beinamen des Poeten erwarb. Die körperliche Entwicklung des heranreifenden Jünglings wurde gleichzeitig durch Leibesübungen unter Jahn's Anleitung, sowie durch Fechten und Schwimmen begünstigt, und seine ursprünglich zarte Constitution kräftigte sich dermaßen, daß er, nachdem er soeben das Abiturientenexamen absolvirt hatte, im Jahre 1815 den Freiheitskrieg als freiwilliger Jäger mitmachen konnte. Nach Beendigung des Krieges bezog er zu Ostern 1816 die Universität Halle, um sich der Theologie zu widmen. Während seines einjährigen Aufenthaltes zu Halle entwickelte B. eine sehr bedeutende wissenschaftliche Regsamkeit, erwarb im ersten Semester für eine Arbeit über den Gebrauch der Bibel, im zweiten für eine andere über das Alter des Hiob den Preis, nahm eifrigen Antheil an den Uebungen der exegetischen Gesellschaft unter Gesenius und des theologischen Seminars unter Knapp und pflegte zu gleicher Zeit die philosophischen Studien. Das Interesse für die Philosophie steigerte sich, als er Ostern 1817 nach seiner Vaterstadt zurückkehrte, um hier seine Universitätsstudien fortzusetzen. Vornehmlich wurde er indessen von Schleiermacher angezogen und behielt die theologische Laufbahn immer noch im Auge. Bereits mit praktischen Uebungen für das geistliche

Amt und mit den schriftlichen Arbeiten zur theologischen Prüfung beschäftigt, wendete er sich im Sommer des Jahres 1820 durch einen raschen Entschluß ganz zur Philosophie. Von entscheidendem Einflusse auf diesen Entschluß soll ein Gespräch gewesen sein, welches B. eines Tages mit seinem Bruder, als sie eben zu Schleiermacher in die Kirche giengen, über die Verirrungen der Philosophie und über die Pflicht, denselben entgegenzutreten, geführt hatte. B. war von diesen Gedanken so ergriffen, daß sie ihn auch während der Predigt nicht verließen, und als er aus der Kirche trat, hatte er sich entschieden, ganz der Philosophie zu leben. Am nächsten Tage schon that er die nöthigen Schritte, um seine Habilitirung als Privatdocent an der Berliner Universität zu bewirken, die denn auch am 9. August 1820 erfolgte. Es darf angenommen werden, daß in diesem Entschlusse und in der bedeutsamen Veranlassung desselben sich nur die endliche Lösung eines Zwiespaltes aussprach, in welchem B. sich seit längerer Zeit befunden haben mochte; denn wir sehen ihn schon vorher neben seinen theologischen Studien ernstlich mit philosophischen Forschungen, namentlich mit Locke und der englischen Philosophie überhaupt beschäftigt. Auch fallen seine ersten philosophischen Schriften, seine: „Erkenntnislehre nach dem Bewußtsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargelegt" und die „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens, „die er beide schon vor jenem Wendepuncte veröffentlicht hatte, noch mit einer theologischen Arbeit, dem „Versuch einer neuen Darstellung der biblischen Erlösungslehre" zusammen. Schon in diesen ersten Schriften hatte es B. auf nichts geringeres abgesehen, als auf eine Bekämpfung der damals herrschenden Philosophie und auf Begründung einer echteren Wissenschaftlichkeit. Die Eile, mit welcher B. auf die früher entworfene „Erkenntnislehre" die „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens" folgen ließ, in welcher letzteren er manche seiner Ansichten veränderte und mit großer Unbefangenheit aussprach, daß er sich nicht scheue, „öffentlich zu lernen;" die Zuversichtlichkeit, mit welcher er auf seinen psychologischen Grundlagen eine apodiktisch sichere Erkenntnis zu erbauen verhieß; die Freiheit von allem Auctoritätsglauben und die Selbständigkeit seiner eigenen Ansicht — alles dies charakterisirte B. als einen jugendlichen Schriftsteller, von dem man bei seinem Streben nach Klarheit und Popularität der Darstellung und bei dem unverkennbaren Talente für psychologische Beobachtung Bedeutendes erwarten durfte, dem aber auch in seinem eigenen sowie im Interesse der Wissenschaft ernstlich gerathen werden mußte, mit seinen „Belehrungen der philosophischen Welt sich nicht zu übereilen," sondern durch tiefere und gründlichere Forschungen die nöthige Reife erst zu erwerben. Man erkannte an, daß einige richtige Blicke gethan, rügte aber, daß alles noch roh und unvollständig sei. Dieses Urtheil der damaligen Kritik über jene ersten Schriften B.'s ist um so wichtiger, als sich bereits in diesen ersten Arbeiten die Grundzüge der psychologischen Ansichten, die er in seinen späteren Werken ausführlicher dargelegt hat, vorfinden. Schon hier ist die Rede von der Sinnen- und Muskelthätigkeit als von den Grundthätigkeiten aller psychischen Erscheinungen, schon hier wird der Begriff aus dem öfteren Erwecken ähnlicher Vorstellungen abgeleitet, schon hier zeigte sich, daß B. die große Schwierigkeit, das logische Denken psychologisch zu erklären, unterschätzte. Der Standpunct, zu welchem B. sich in diesen Schriften bekannte, war der des Empirismus, ja B. gieng so weit, daß er die apriorische Erkenntnis geradezu als eine Erfahrungserkenntnis darstellte, die nur darum die höchste Allgemeinheit verstatte, weil sie aus der Vergleichung unendlich vieler Fälle entstanden sei, und daß er die mathematische Demonstration als Beleg dafür anführte, während gerade der mathematische Beweis ihm hätte fühlbar machen sollen, daß es bei demselben nicht auf irgend eine Vergleichung, sondern lediglich auf die Einsicht in die Nothwendigkeit der Sache ankomme. Hierin sprach sich zugleich eine Verkennung aller Wissenschaften, in denen sogenannte apriorische Erkenntnis vorkommt, aus, und der Empirismus, dem B. huldigte, gab sich überall als der nüchterne Emperismus des gemeinen Bewußtseins kund, dem das eigentliche speculative Moment fehlte. Schon damals erinnerte Herbart (Jenaische Lit.-Zeitung 1822, Nr. 47) den jungen Philosophen daran,

daß eine Philosophie, die gar keinen Weg aus dem Kreise der Erfahrung hinaus zu finden weiß, ja, die gar nicht einmal ein Bedürfnis dieser Art rege macht, diesen Namen nicht verdiene.

Mit dem Anfang des Wintersemesters 1820—21 begann B. seine philosophischen Vorlesungen an der Berliner Universität und bewies keinen geringen Muth, indem er an der Stelle, wo damals Hegel lehrte und eine so große Macht über das gesammte geistige Leben ausübte, in völlig entgegengesetzter Richtung zu wirken unternahm. In der That gelang es ihm, binnen Jahresfrist sich ein ansehnliches Auditorium zu erwerben. Um so härter traf es ihn, daß bei der Einlieferung des Katalogs für das Sommersemester 1822 seine Vorlesungen vom Ministerium gestrichen wurden. Von Seiten der Behörde wurde diese Maßregel durch die Bedenklichkeiten gegen die Lehrfähigkeit B.'s motivirt, zu denen die von ihm kurz vorher herausgegebene Schrift: „Grundlegung zur Physik der Sitten, ein Gegenstück zu Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, mit einem Anhange über das Wesen und die Erkenntnisgrenzen der Vernunft" Veranlassung geboten habe. Eine Reihe von Vorstellungen, in welchen B. um Bezeichnung derjenigen Sätze des genannten Buches, welche Anstoß erregt hätten, bat, blieb unbeantwortet; nur mündlich wurde ihm von dem Minister von Altenstein die Erklärung gegeben, daß nicht einzelne Sätze seiner Philosophie Anstoß erregt hätten, sondern das Ganze; daß eine Philosophie, welche nicht alles vom Absoluten ableite, nicht alles zum Absoluten in Beziehung setze, überhaupt nicht als Philosophie anerkannt werden könne. Noch in demselben Jahre richtete die weimarische Regierung ihr Augenmerk auf B., um ihn zu einer ordentlichen Professur nach Jena, wo eben Fries gestorben war, zu berufen; aber auch dieser Plan zerschlug sich, da die weimarische Regierung in jener Zeit, die allem eine politische Deutung gab, und einem Bundesgesetze gegenüber, welches geradezu aussprach, daß ein ausgeschlossener Lehrer in keinem Bundesstaate bei irgend einem öffentlichen Lehrinstitute wieder angestellt werden dürfe, die wirkliche Berufung B.'s von einem Gutachten des preußischen Ministeriums über ihn abhängig machte und dieses Zeugnis ungünstig für ihn ausfiel. Es wurde darin anerkannt, „daß gegen den Lebenswandel und die Gesinnungen B.'s nicht das Mindeste einzuwenden sei," aber hervorgehoben, „daß ihm überhaupt nicht diejenige Reife der Einsicht zugetraut werden könne, welche den Lehrer philosophischer Disciplinen auszeichnen solle, und daß insbesondere eine Einseitigkeit der Betrachtung an ihm getadelt werden müße, die auf Jünglinge leicht sehr nachtheilig wirken könne." Besonders die letzten, allerdings mehrfacher Deutung unterliegenden Worte scheinen der eventuellen Berufung B.'s nach Jena entgegengestanden zu haben. Betrachten wir die Schrift, welche die nächste Veranlassung zu dem harten Verfahren gegen B. gegeben hatte, die „Grundlegung zur Physik der Sitten ꝛc." etwas näher, so finden wir in derselben eine eigenthümliche Mischung von Irrthum und Wahrheit, welche auch diese Arbeit noch als ein Werk jugendlicher Uebereilung charakterisirt. Die dem Ganzen zu Grunde liegende Absicht war, an einer Wissenschaft, und zwar zunächst an der Ethik, nachzuweisen, was er in seiner früheren Schrift „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens" als Behauptung hingestellt hatte, daß alles Wissen auf Erfahrungsseelenlehre ruhe. Wenn es nach dem ganzen Zusammenhange durchaus unstatthaft ist, auf den Ausdruck „Physik der Sitten" den Vorwurf des Materialismus zu gründen, wie mehrfach geschehen ist, so läßt sich doch nicht leugnen, daß dieser Ausdruck mindestens ein eben so großer Misgriff war, als es zu seiner Zeit der Ausdruck Kants „Metaphysik der Sitten" gewesen, ja ein noch größerer, da das Beispiel K.'s auf den Irrthum hätte aufmerksam machen sollen. Denn was K. mit diesem Ausdrucke sagen wollte, daß die Idee sittlicher Gesetze nicht etwa bloß aus dem Wesen des Menschen abgeleitet werden könne, da sie für alle anderen vernünftigen Wesen dieselbe Verbindlichkeit und Nothwendigkeit habe, das wurde von B. übersehen und aufs neue verdunkelt. Allerdings hatte K. diese Wahrheit selbst in ein schiefes Licht gestellt, als er die tiefere Begründung des Sittlichen in metaphysischen und apriorischen Erkenntnissen

suchte, mit denen es das Sittliche gar nicht zu thun hat; aber er hatte den richtigen und unumstößlichen Satz zur Geltung gebracht, daß die Grundbegriffe des Sittlichen unabhängig sind von jeder möglichen oder wirklichen Kenntnis der menschlichen und überhaupt der geistigen Natur, daß es also bei der Darstellung der Ethik lediglich auf das Wesen des Sittlichen an sich ankomme, und daß jede anderweitige Begründung der sittlichen Gesetze die Idee der Sittlichkeit nur beschränken und verunreinigen könne. Und eben diesen Grundsatz verleugnete B. entschieden, wenn er das Sittliche an die Erfahrungsseelenlehre anknüpfte, und es so zu einem, wenn auch psychischen, Naturprocesse degradirte. Aus diesem Grundfehler der ganzen Schrift, daß das Sittliche selbst nicht zum Anfangspuncte der Untersuchung gemacht wurde, mußten nothwendig manche andere, nicht unbedeutende Verirrungen hervorgehen. Dahin gehört die ganze dunkle und unbestimmte Art, wie B. nach dem Vorgange Jacobi's die Sittenlehre auf die Lehre von den Gefühlen gründete, dahin die so oft wiederkehrende Verwechslung des psychologischen und sittlichen Standpunctes, die ihn z. B. zu den Behauptungen verführte, daß nur die zu große Herrschaft der Begierde diese unsittlich mache, daß es für den Menschen keinen Zweck von absolutem Werthe gebe, daß jeder Werth subjectiv sei, daß man, um einen Menschen sittlich zu würdigen, seine Werthgebung, das heißt, dasjenige, was ihm Lust sei und in welchem Maße es ihm Lust sei, kennen müße, daß aber nicht diese Werthgebung selbst unter die sittliche Beurtheilung falle, sondern daß es allein darauf ankomme, ob jemand seiner Werthgebung (oder, wie wir sonst sagen würden, seiner Ueberzeugung) gemäß gehandelt habe; dahin gehört die Verflachung der Rechtslehre, die verkehrte Auffassung des Begriffes vom Eigenthum und vieles andere. Neben solchen Beweisen einer auffallenden Flüchtigkeit und Unbedachtsamkeit in Besprechung wichtiger und für das Ganze höchst einflußreicher Gegenstände der Untersuchung bot jene Schrift allerdings neue Belege eines scharfsinnigen Urtheils in philosophischen Fragen und eines hervorragenden Talentes für empirische Psychologie, welches sich besonders in trefflichen Schilderungen einzelner Seelenzustände kund gab. Seine Polemik gegen den kategorischen Imperativ, gegen den Kant'schen Begriff der Erkenntnis a priori und gegen die Lehre von der transcendentalen Freiheit gehört zu dem Treffendsten, was über diese Seiten des Kriticismus gesagt worden ist. Aber die Summe der so verschiedenen Eindrücke, welche dies Buch hervorruft, ist für den Verfasser nicht günstig. Er ist stärker in dem Angriffe anderer, als in der Begründung der eigenen Ansicht und die unheilvolle Vermischung psychologischer Voraussetzungen subjectivster Art mit den Problemen der praktischen Philosophie konnte weder der Psychologie noch der Ethik zum Vortheil gereichen. Nimmt man hinzu, daß B. in dieser Schrift, die überdies in der dem wissenschaftlichen Vortrage so wenig angemessenen Briefform verfaßt war, gerade so, wie in seinen früheren Schriften, den Ton apodiktischer Gewißheit anschlug und dabei die über Kant hinausgehende Entwicklung der Philosophie ganz ignorirte, so wird man über das Verfahren des preußischen Ministeriums gegen B. doch anders urtheilen müßen, als von den unbedingten Anhängern seines Systemes gewöhnlich geschieht, welche in dem Verbote seiner Vorlesungen nur einen Act der Feindseligkeit gegen seinen antihegel'schen Standpunct und in B. einen Märtyrer der Wahrheit zu erblicken pflegen. Mindestens muß anerkannt werden, daß die gleichzeitige Kritik, nicht etwa bloß von Seiten der Hegel'schen Schule, die sich im ganzen wenig auf B. einließ, sondern namentlich auch von Seiten Herbarts, auf welchen B. sich in manchen Puncten stützte, die Schwächen des Mannes, der sich zum Reformator der Philosophie aufgeworfen hatte, in sehr eindringlicher Weise hervorgehoben hat. Auffallend blieb sowohl die rasche und ungründliche Weise, in welcher B. über die wichtigsten und schwierigsten Gegenstände philosophischer Forschung aburtheilte, als besonders seine Unzugänglichkeit für Belehrung. Das zeigte sich deutlich in der „Schutzschrift" für seine Grundlegung zur Physik der Sitten, die er 1823 folgen ließ. Nicht nur hielt er in diesem Werke alle früher ausgesprochenen Behauptungen, sogar den Anstoß erregenden Titel derselben fest, wie-

wohl er sich leicht hätte davon überzeugen können, daß es ein ungerechtfertigtes Wortspiel war, wenn er die Lehre von der Natur (d. h. von dem Wesen) des Sittlichen für eine Naturlehre (Physik) der Sitten ausgab; sondern er fügte den früheren verfehlten Aussprüchen über das Wesen des Sittlichen so viele neue derselben Art hinzu, daß Herbart seine Beurtheilung dieser Schrift mit den Worten schloß: „Herr Beneke würde weit mehr leisten, wenn nur jemand das Mittel finden könnte, bei ihm das Gefühl von dem Gewichte und der Schwierigkeit der Gegenstände, die er bearbeitet, zu vermehren."

In das für die fernere Gestaltung seines Lebens so verhängnisvolle Jahr 1822 fällt auch die kleine Schrift: „Neue Grundlegung zur Metaphysik, als Programm zu seinen Vorlesungen über Logik und Metaphysik, dem Druck übergeben von Dr. F. E. B." Diese Schrift zeichnete sich durch die strenge Methode der Entwicklung und Darstellung aus.

Da alle Bemühungen B.'s fruchtlos blieben, das Verbot seiner Vorlesungen rückgängig zu machen, so entschloß er sich im Januar 1824, als Privatdocent nach Göttingen zu gehen. Hier fand er eine freundliche Aufnahme und die nöthige Gemüthsruhe, um seine in den früheren Schriften nur fragmentarisch angedeuteten psychologischen Ansichten ausführlicher zu bearbeiten. In den noch in Berlin entworfenen „Beiträgen zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde, als Vorarbeiten für eine künftige strengwissenschaftliche Naturlehre derselben" hatte er den Beweis zu führen gesucht, daß alle Seelenkrankheiten ihre Veranlassung in rein psychischen Ursachen haben, in denen auch die sie begleitenden körperlichen Leiden begründet seien. Diesem Werke war in der Form eines Sendschreibens an Herbart eine Abhandlung über die Frage, ob die Psychologie metaphysisch oder physich begründet werden solle, vorausgeschickt. In Göttingen schrieb er nun dasjenige Werk, welches allgemein als das bedeutendste und wichtigste für das Verständnis seines Systems angesehen wird, die „Psychologischen Skizzen" 2 Bände, von denen der erste Band auch den Titel: „Skizzen zur Naturlehre der Gefühle, in Verbindung mit einer erläuternden Abhandlung über die Bewußtwerdung der Seelenthätigkeiten", der zweite Band den Titel: „Ueber die Vermögen der menschlichen Seele und deren allmähliche Ausbildung" führt. Der Zeit nach zwischen beide Bände dieses umfassenden Werkes und gleichsam die metaphysische Grundlage desselben darstellend trat die Schrift: „Das Verhältnis von Seele und Leib. Philosophen und Aerzten zu wohlwollender und ernster Erwägung übergeben." Die speculative Basis dieser Auseinandersetzung über das Verhältnis von Seele und Leib kann nur eine schwache genannt werden. B. geht von der Frage aus, wie sich unser Vorstellen zu dem Sein (dem Ansichsein) der Dinge vorhalte, aber er verwechselt von vorn herein den ontologischen Begriff vom Sein mit der psychologischen Vorstellung von dem Seienden, und kommt dann consequenter Weise auf die Behauptung, daß das Ansichsein der Dinge eben kein anderes sei, als das durch die sinnliche Anschauung gegebene. Durch einen auffallenden Sprung überträgt er sodann das Resultat dieser ersten Untersuchung über das Verhältnis zwischen Vorstellen und Sein auf das andere Verhältnis zwischen Seele und Leib, wie wenn beide Verhältnisse einander völlig congruent wären, ohne den Begriff der Materie, auf welchen hier alles ankommt, auch nur in Erwägung zu ziehen. Die gänzliche Vernachläßigung des Unterschiedes zwischen physiologischen und psychologischen Thatsachen rächt sich denn auch in dieser Schrift durch die Aufstellung von Behauptungen der auffallendsten Art, wie wenn z. B. von einem Bewußtsein der leiblichen Functionen der Verdauung, des Blutumlaufes ꝛc. geredet wird. Wenn schon diese Grundlage seines psychologischen Systems, die freilich den Namen einer metaphysischen nicht verdiente, durch Regellosigkeit und Ungründlichkeit des Gedankenganges überrascht, so wird die Ueberraschung durch alle diejenigen Theile der „Psychologischen Skizzen" nur noch mehr gesteigert, in denen B. begründend verfährt. Zugleich tritt hier ein Widerspruch und mit demselben ein Mangel der Darstellung immer deutlicher hervor, der B.'s ganzes System auf das bestimmteste charakterisirt. B. wollte eine Natur-

lehre der psychischen Erscheinungen geben und verhieß auch in dieser Schrift ausdrücklich, daß er sein System nicht „aus eigenen Begriffen" erbauen wolle. Das Natürlichste und Nächste, was man nach solchen Verheißungen und von dem empirischen Standpuncte, den B. einnahm und immer wieder vertheidigte, erwarten konnte, wäre eine unbefangene und sorgfältige Beobachtung der psychischen Erscheinungen gewesen, die sich jeder gewaltsamen Deutung nach irgend welchen im voraus fertig gemachten Theorieen zu enthalten strebte. So gleich im ersten Theile der Skizzen, wo die Naturlehre der Gefühle gegeben wird. Hier hätte man eine wahrhaft objective Schilderung des Gefühlslebens erwartet. Aber was geschieht? An die Spitze der ganzen Untersuchung tritt eine Definition des Gefühls, die, statt sich als das Resultat der ganzen Discussion zu ergeben, von vorn herein dieselbe in allen Stücken beherrscht. Dies der Widerspruch. Betrachten wir aber die Definition selbst, so gewahren wir jenen Mangel des Systems, der demselben den Stempel der Unfruchtbarkeit aufdrückt. Denn wie hier das Gefühl als das „unmittelbare Sich-gegen-einander-messen unserer Seelenthätigkeiten" definirt wird, eine Erklärung, welche in ihrer Unklarheit und Gezwungenheit schon einen ziemlich hohen Grad von Scharfsinn voraussetzt, wenn auch nur annäherungsweise erkannt werden soll, was ungefähr mit derselben gemeint sein könne, so tragen fast alle die Definitionen, alle die neuen Ausdrücke, deren sich B. bediente, um durch eine neue Terminologie seinem Systeme den Anschein einer neuen Philosophie zu geben diesen Charakter des Gezwungenen, des Gemachten, des nicht aus geistvoller Intuition, sondern aus schwerfälliger Reflexion Entstandenen an sich und geben seinen Schriften, in denen doch auf der anderen Seite ein so löbliches Streben nach Einfachheit und Klarheit der Darstellung herrschte, jenen Charakter der Unverständlichkeit, der dann von den Anhängern B.'s so gern nur aus der Unlust, sich in seine Ansicht hineinzudenken, erklärt zu werden pflegt. Wenn es eben der Vorzug des genialen Denkers ist, durch ein einziges treffendes und an die natürliche Denkweise so nahe wie möglich sich anschließendes Wort ganze Gebiete der geistigen Welt wie durch einen Sonnenblick dem Auge des Betrachtenden in einem neuen, vorher nicht geahnten Lichte aufzuschließen, so muß man von der Terminologie Beneke's im Gegentheil sagen, daß sie zuweilen dem Leser auch dasjenige unsicher macht, was er vorher noch mit einem gewißen Grade von Klarheit und Bestimmtheit in der Seele getragen. Wer erkennt in jener Erklärung des Gefühls noch das wirkliche Gefühl? Und wer, der sich eine solche Auffassung des Gefühls einmal angeeignet hat, die dem wahren Wesen z. B. der sinnlichen Gefühle völlig widerspricht und nur durch eine höchst künstliche und geschraubte Deutung einen Schein von Richtigkeit gewinnen kann, wird über Gefühle jemals unbefangen und natürlich urtheilen? Abgesehen von diesen Widersprüchen und Mängeln der Methode, muß anerkannt werden, daß die psychologischen Skizzen einen Reichthum feiner Beobachtungen enthalten, immer geeignet, die große Menge derjenigen, denen ein eigentliches Bedürfnis speculativer Begründung ihrer Ansicht nicht innewohnte und welche bisher auf die vulgären Formeln der alten, in der Lehre von den Seelenvermögen gefesselten Psychologie angewiesen waren, zum Zweifel an diesen Formeln und zum fruchtbaren Nachdenken anzuregen. Zugleich gab dieses umfangreiche Werk dem Verfasser das Zeugnis eines außerordentlichen Fleißes und lenkte mehr als seine früheren Schriften die öffentliche Aufmerksamkeit auf sein, hier zuerst im Zusammenhange vorgetragenes, psychologisches System, dem weder im allgemeinen der Vorzug der Eigenthümlichkeit noch im besondern das Lob, daß es viele richtige Gesichtspuncte und treffende Bemerkungen enthalte, abgesprochen werden konnte, und welches schon darum Beachtung verdiente, weil es den von der Zeitphilosophie durchaus vernachläßigten Standpunct der Erfahrung zur Geltung zu bringen suchte. Nicht unwahrscheinlich ist es, daß dieser im ganzen günstigere Eindruck der psychologischen Skizzen eine bessere Stimmung für B. auch bei der preuß. Regierung hervorrief, und daß es ihm darum, als er zu Ostern 1827 in Familienangelegenheiten nach Berlin gegangen war, gelang, die Erlaubnis zu Vorlesungen wieder zu erlangen und so in seine frühere Stellung an der Universität Ber-

lin zurückzutreten. Hier hatten sich während der fünf Jahre seiner Abwesenheit die Verhältnisse nicht unwesentlich geändert, da die Zahl der philosophischen Professoren sich sehr vermehrt hatte und da dieselben sämmtlich der Hegel'schen Schule angehörten. Wie sehr sich auch B. unter solchen Umständen bei seiner philosophischen Richtung isolirt fühlen mußte, dennoch trat er allen Hindernissen muthig und auf die Wahrheit seiner Ueberzeugungen vertrauend entgegen und erwarb sich nicht nur ein zahlreiches Auditorium an der Universität, sondern auch außerhalb derselben, ja sogar im Auslande, namentlich in England und Amerika allmählich viele zum Theil sehr warme und für sein System begeisterte Anhänger. Zugleich fuhr er fort, sich in schriftstellerischer Thätigkeit sehr rührig zu zeigen. Im Jahre 1830 erschien von ihm eine Bearbeitung von Benthams „Grundsätzen der Civil- und Criminalgesetzgebung," im Jahre 1832 die kleine Schrift: „Kant und die philosophische Aufgabe unserer Zeit. Eine Jubeldenkschrift auf die Kritik der reinen Vernunft," in welcher er von seinem Standpuncte aus die Absichten Kants bei Herausgabe jenes in der Entwicklung der Philosophie Epoche machenden Werkes, die Ursachen ihres Mislingens, den Charakter der späteren deutschen Philosophie und die Aussichten für die Zukunft darstellte. In demselben Jahre gab er sein „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens" heraus, und trat auch in dieser Schrift in der Weise und mit dem Anspruche eines Reformators auf. Von einer eigentlichen inneren Fortentwicklung der Ansicht B.'s in diesen und seinen späteren Schriften kann in dem Sinne, daß die einmal gesetzten Ausgangspuncte durch Vertiefung in die Sache eine Aenderung erfahren hätten und so eine wesentliche Umgestaltung des Systems herbeigeführt worden wäre, nicht die Rede sein; wohl aber muß anerkannt werden, daß in formaler Beziehung seine Darstellung an Klarheit und Bestimmtheit je länger desto mehr gewonnen hat. Bei dem Tode Hegels im Jahre 1832 wurde B. zum außerordentlichen Professor ernannt. Seine Antrittsdissertation unter dem Titel: „Syllogismorum analyticorum origines et ordinem naturalem demonstravit F. E. B. etc." zeichnete sich aus durch eine Classicität und Eleganz des lateinischen Ausdrucks, die um so mehr hervorgehoben zu werden verdient, je größer die Schwierigkeiten waren, die in dem Gegenstande lagen, und je lebhafter B. sonst sich gegen den Gebrauch der lateinischen Sprache für derartige Zwecke erklärt hatte. Im Jahre 1833 stellte B. seine psychologischen Ansichten noch einmal in gedrängter Form und mit größerer wissenschaftlicher Strenge dar in seinem „Lehrbuch der Psychologie", welches indessen überall die „Psychologischen Skizzen" zur Unterlage und Voraussetzung hat. In demselben Jahre erschien von ihm „die Philosophie in ihrem Verhältnisse zur Erfahrung, zur Speculation und zum Leben." Auf ein neues Gebiet wendete sich B. in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (2 Bde.); einem Werke, welches durch systematische Schärfe, Abrundung und Vollständigkeit, durch die gediegene Popularität des Vortrages und durch einen sehr beachtenswerthen Takt für pädagogische Beobachtung in weiten Kreisen Anerkennung erwarb und in Anspruch nehmen konnte. Freilich verlieren diese Vorzüge einen großen Theil ihres Glanzes, wenn sie auf ihren Grund zurückgeführt werden. Die systematische Schärfe geht einfach aus dem Umstande hervor, daß B.'s Pädagogik nur eine neue Anwendung seiner psychologischen Ansichten war; er hätte diesen Theil seiner angewandten Psychologie ebenso gut eine Physik der Erziehung nennen können, wie er einst von einer Physik der Sitten gesprochen hatte. Bedenkt man aber, wie sehr sein ganzes psychologisches System ein abgeschlossenes, durch eine besondere Terminologie umzäuntes und fertiges war, in wie wenigen, ein für alle mal bestimmten, Gesetzen (von den Urvermögen, der Reizempfänglichkeit, den Spuren, den Ausgleichungsprocessen ꝛc.) es sich bewegte, so leuchtet ein, wie sehr durch die Uebertragung dieses psychologischen Schemas auf die Pädagogik die Darstellung dieser selbst an Geschlossenheit, systematischer Schärfe und formaler Abrundung gewinnen mußte. In dem Verkehre, in den jetzt B. mit den Pädagogen getreten war, läuft denn auch das Meiste, was von ihm geäußert wird, immer wieder auf die Vertheidigung und Erklärung seiner psychologischen Grundgesetze aus.

Das mannigfache Misverständnis, welches ihm in dieser Beziehung entgegentreten mußte, und die Opposition, die er oft nur für Misverständnis nahm, nöthigte ihn daher schon im Jahre 1836 zur Veröffentlichung der Schrift: „Erläuterungen über die Natur und Bedeutung meiner psychologischen Grundhypothesen;" und in der Centralbibliothek der Pädagogik und des Schulunterrichts von Brzoska, Jahrgang 1838 S. 171 eröffnete B. ein „Forum für Philosophen und praktische Pädagogen zu gegenseitiger Aufstellung einzelner pädagogischer Probleme." Er erklärte, da beide Wissenschaften, Pädagogik, so wie Psychologie, in ihrem tiefsten Grunde auf Erfahrung ruhten, da aber die pädagogische Erfahrung, genau genommen, immer nur über bestimmte, einzelne Fälle reden und nur aussagen könne, was dieser bestimmte Erzieher an diesem bestimmten Zögling hervorgebracht habe, während die Psychologie es mit einer Art von Erfahrungen zu thun habe, die allgemeiner und elementarischer sei: so sei ein gegenseitiger Austausch der beiderseitigen Erfahrungen wünschenswerth; und er forderte die Pädagogen auf, ihre speciellen Beobachtungen und Fragen (!) vorzutragen, indem er sich erbot, die entsprechenden psychologischen Antworten zu geben. Man sieht, in welcher Zweideutigkeit hier der Begriff der Erfahrung angewendet wird, um die völlige Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychologie plausibel zu machen. Denn die pädagogische Erfahrung wird hier nur in dem Sinne der Beobachtung, ja geradezu des Experimentes genommen und dadurch auf lauter vereinzelte Fälle beschränkt, während der psychologischen Erfahrung ohne weiteres Allgemeinheit zugeschrieben wird. Es ist aber weder das eine noch das andere richtig. Weder kann die Psychologie der Beobachtung individueller Erscheinungen sich entziehen, noch darf die Pädagogik den Blick auf den ganzen Menschen und seine sittliche Bestimmung jemals aus den Augen verlieren. Freilich ist die Pädagogik auch auf Erfahrung gegründet, wie alle wahre Wissenschaft, aber diese Abhängigkeit von der Erfahrung drückt nur den Gegensatz gegen jene apriorische Construction der Wahrheit aus, die alles aus der menschlichen Vernunft und durch sie selbst finden und entwickeln will. Mit dieser Auffassung der Erziehungswissenschaft als einer schlechthin empirischen und von der Psychologie abhängigen hängt denn auch der rationalistische Charakter zusammen, den die Pädagogik B.'s so entschieden an sich trägt. Daher wird die Erziehung als das Hinaufziehen der ungebildeten Vernunft zu der gebildeten erklärt, daher erscheint hier überall der Mensch nur, wie ihn der menschliche Verstand sich construirt, daher fehlt (wie Baur richtig bemerkt) „in diesem Systeme dem Zöglinge jeder göttliche Keim und der Erziehung jedes göttliche Ziel; die Bildungsstufe des Erziehers ist das Höchste, wozu sie es bringen will, und stets bleibt sie in den beschränkten Kreis subjectiver menschlicher Zwecke und Berechnungen gebannt." — Ja es kehren hier alte Anschauungen der abgelebtesten rationalistischen Denkweise wieder, wie wenn die Bildung des Kindes zur Religion nur aus gewißen Nützlichkeitsgründen zur Abwendung späterer Gefahren empfohlen wird; wenn behauptet wird, daß die Religion dem Kinde eigentlich noch nicht Bedürfnis sei, aber dann doch eine Verfrühung (!) der religiösen Erziehung empfohlen wird, damit sich die religiösen Eindrücke desto fester und tiefer im Herzen festsetzen; wenn das eigentlich Positive des Christenthums, namentlich die Lehre von „der Aufopferung" Christi dem eigentlichen Kindesalter ganz ferngehalten wird ꝛc. ꝛc. Natürlich wird auch der christliche Begriff vom Bösen in dieser Ansicht modificirt und die für die Erziehung von unendlicher Schwierigkeit, aber auch von unendlicher Wichtigkeit bleibende Lehre von der Erbsünde geleugnet. Mit diesem rationalistischen Charakter des Werkes hängt dann wiederum die Popularität und Klarheit der Darstellung eng zusammen, denn wo der Weg sich so ganz in der Ebene hielt, wo alle dunklen Tiefen und alle steilen Höhen so vorsichtig umgangen wurden, war es gut und leicht zu gehen. Ohne Zweifel hat dieser bequeme rationalistische Ton des Buches viel dazu beigetragen, der Pädagogik B.'s bei einer großen Anzahl von Lehrern Eingang zu verschaffen. Die eigentliche Aufgabe, welche B. sich und der Lehrerwelt stellte, seine psychologische Theorie auf Unterricht und Erziehung anzuwenden, ließ man bei Seite liegen und eignete sich an,

was dem Herzen wohlgefiel. Doch darf nicht übersehen werden, daß es nicht alle so leicht nahmen, und daß es einige Anhänger B.'s gab, die mit großem Eifer jene Aufgabe verfolgten, wovon die kleine Schrift „die Entwicklung des Bewußtseins durch den Lehrer und Erzieher" von Dr. Fr. Ueberweg, und die Bemühungen des Seminardirectors Dreßler in Bautzen Zeugnis ablegen. Zu allgemeinerer Bedeutung konnten aber diese Bestrebungen nicht gelangen, theils weil sie der tieferen und positiveren Richtung der Zeit widerstrebten, theils weil sie durch die engen Fesseln der B.'schen Psychologie an der rechten inneren Bewegung gehindert wurden.

In die Reihe seiner pädagogischen Arbeiten ist auch die im Jahre 1836 herausgegebene Schrift B.'s: „Unsere Universitäten und was ihnen Noth thut. In Briefen an den Herrn Director Dr. Diesterweg, als Beitrag zur Lebensfrage der Civilisation" zu stellen, durch welche er zur friedlichen Verständigung über die damals mit Heftigkeit ventilirte Frage besonnen mitwirkte. 1837 erschienen seine „Grundlinien der Sittenlehre. Ein Versuch eines natürlichen Systems derselben;" 1838 die „Grundlinien des Naturrechts, der Politik und des philosophischen Criminalrechts. Ein Versuch eines natürlichen Systems dieser Wissenschaften;" 1840 sein „System der Metaphysik und der Religionsphilosophie, aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet;" 1842 sein „System der Logik als Kunstlehre des Denkens;" 1845 eine zweite Auflage seines Lehrbuches der Psychologie, welcher er in demselben Jahre unter dem Titel „die neue Psychologie" eine Reihe von erläuternden Aufsätzen folgen ließ. Vom Jahre 1851—1853 gab er als Quartalschrift das „Archiv für pragmatische Psychologie" und 1853 noch ein „Lehrbuch der pragmatischen Psychologie" heraus und suchte in diesen seinen letzten Schriften die Anwendung seiner Seelenlehre auf das Leben geltend zu machen.

Neben diesen bedeutenderen Arbeiten hat B. noch eine große Menge einzelner zum Theil umfangreicher Abhandlungen, Recensionen ꝛc. in verschiedenen Zeitschriften drucken lassen, und mit welchem erstaunlichen Fleiße er arbeitete, davon zeugen seine reichen noch vorhandenen Excerpte, die jährlich zu bedeutenden Bänden anwuchsen. Ueberdies stand er mit vielen Gelehrten und mit gebildeten Männern und Frauen im In- und Auslande in lebhaftem schriftlichen Verkehr. Seine äußern Lebensverhältnisse hatten sich in der langen Reihe von Jahren nicht zu seinen Gunsten geändert. Erst vom 1. Jan. 1841 an erhielt er 200 Thaler jährlich als widerrufliche Remuneration, und diese Summe, von der er sich sogar noch gewiße Abzüge gefallen lassen mußte, ist nie erhöht worden. Zu der niederschlagenden Wirkung solcher Verhältnisse gesellten sich in den späteren Jahren schwere körperliche Leiden, die namentlich durch andauernde Schlaflosigkeit aufreibend wurden. Auch war es schmerzlich für ihn, zu sehen, wie sich das in den früheren Jahren hervorgetretene Interesse an seinen Vorlesungen sowohl als an seinen wissenschaftlichen Bestrebungen überhaupt verminderte. Verheirathet war er nie, aber in dem schönen Zusammenleben mit seinem Bruder, dem Consistorialrathe und Prediger B., fand er einen reichen Ersatz für das, was er durch die Unmöglichkeit, einen eigenen Hausstand zu begründen, bei seinem tiefen Sinn für Familienleben entbehrte. In dem Wintersemester 1853—54 nahmen seine körperlichen Leiden zu, die strengste Mäßigkeit und sorgfältigste Rücksicht auf seinen Zustand, die treuste brüderliche Pflege, die eifrigsten Bemühungen der Aerzte vermochten ihm keine Besserung zu bereiten und namentlich seiner Schlaflosigkeit nicht abzuhelfen; doch setzte er seine Vorlesungen, wie schwer sie ihm auch wurden, nicht aus und lebte auch sonst in gewohnter Weise fort. Noch am 28. Februar 1854 stattete er in einer befreundeten Familie einen Besuch ab und zeigte sich gesprächig und theilnehmend wie sonst. Am folgenden Tage, den 1. März, entfernte er sich gegen 5 Uhr Nachmittags aus dem Hause, um eine Vorlesung in der Universität zu halten, und nichts verrieth eine besondere Stimmung. Von diesem Gange kehrte er nicht wieder. Es ergab sich, daß er in der Universität nicht gewesen, aber gegen 6 Uhr am Canal in der Gegend des zoologischen Gartens gesehen worden war. Später wurden bei zwei Arbeitern in Charlottenburg verschiedene Kleidungsstücke B.'s

entdeckt, welche auf einer Bank am Canal gefunden sein sollten. Weiteres wurde nicht bekannt, erst nach Jahresfrist wurde der Leichnam im Wasser gefunden. Ueber der eigentlichen Todesart B.'s schwebt ein gewißes Dunkel. Einen Selbstmord anzunehmen, dagegen sprachen mancherlei Umstände und dagegen sträubte sich das Gefühl derjenigen, die den tiefsittlichen Charakter des Verschwundenen genauer kannten. Von anderen indessen, welche ihm näher standen, ist gerade aus dem völligen Mangel aller Andeutungen eines solchen Vorsatzes, aus den schweren körperlichen Leiden, denen B. unterworfen war, und aus der nicht ganz grundlosen Meinung, daß auch die Klarheit seines Geistes infolge der leiblichen Krankheit getrübt war, der Schluß gezogen worden, daß B. in einer krankhaften Verfassung des Gemüthes, die ihn zwar nicht mehr zurechnungsfähig erscheinen läßt, die ihm aber doch so viel Besonnenheit gewährte, das zu vermeiden, was seinen Vorsatz hätte verrathen können, sich selbst den Tod gegeben habe. So viel ist gewiß, daß er schon in den Vorlesungen des letzten Semesters mit dem Gefühle geistiger Benommenheit zu kämpfen hatte und seine Zuhörer öfters, sich selbst unterbrechend, fragte, ob er ihnen auch klar sei.

Die Theilnahme an diesem Ereignisse war in allen Kreisen der Hauptstadt eine sehr große, um so größer, je aufrichtiger die Achtung war, welche allgemein, auch von seinen wissenschaftlichen Gegnern, dem persönlichen Charakter B.'s gezollt wurde. Er war eine sittliche Natur, fest und beharrlich in seinen Entschlüssen, von der edelsten Reinheit der Sitten, liebenswürdig im Umgange, treu und aufopferungsfähig in der Freundschaft und von dem lebendigsten Eifer für die Wissenschaft beseelt. Wenn er in seinen Schriften, namentlich in den früheren, oft anmaßend und absprechend erscheint, so war er dagegen in allen persönlichen Beziehungen der bescheidenste Mensch, und auch jene Art der Anmaßung ist weniger in seinem sittlichen Wesen als in der schiefen Stellung begründet, die er zur Philosophie überhaupt, insbesondere zu der seiner Zeit einnahm. Mit Freimüthigkeit und Offenheit sprach er seine Ueberzeugung aus, und wie er einst als Student sich unverholen über die Unsittlichkeit des Duells erklärt hatte, ein Urtheil, welches im Munde eines Jünglings, der damals bereits das Leben für das Vaterland eingesetzt hatte, nur noch bedeutsamer erscheinen mußte, so trat er zu allen Zeiten gerade und entschieden allem entgegen, was er als Irrthum erkannt hatte. Aber er übersah zu oft, daß die Wahrheit nicht immer auf seiner Seite war. Der Gedanke, sich zum Reformator der Philosophie aufzuwerfen, zeigte, daß B. seine Kraft überschätzte. Wenn er in der Dialektik der absoluten Philosophie nur ein Spiel mit leeren Begriffen sah, und diesem modernen Scholasticismus gegenüber durch das Zurückgehen auf die Erfahrung eine solidere Grundlage einer gesunden Philosophie zu gewinnen hoffte, so bewies er dadurch allerdings einen richtigen Blick und konnte sich bei solchem Streben mit Recht auf große Denker berufen. Wenn er aber auf der anderen Seite darum alle Speculation als solche gering achtete, so verkannte er offenbar den tiefen Entwicklungsgang der deutschen Philosophie und beraubte sich selbst jedes Mittels, auf dieselbe nachhaltig einzuwirken. Wenn er rücksichtslos alles verwarf, was der philosophirende Geist in Deutschland hervorgebracht hat, und wenn er dann doch wieder in Form und Stoff seiner Untersuchungen manches von den Früchten alter und neuer Speculation entlehnte, so offenbarte er in diesem Widerspruche, wie wenig er über seine Stellung zur Philosophie zur Klarheit gekommen war. Auch darf nicht übersehen werden, daß B. diesen Kampf gegen die speculativen Systeme seiner Zeit in einem Alter begann, in welchem er die nöthige Reife und Bildung noch nicht erlangt hatte, ja kaum erlangt haben konnte. Davon zeugten seine ersten Schriften. In der Selbstüberschätzung, die sich in denselben kund giebt, spricht sich zugleich der enge Horizont aus, den er geistig beherrschte. Je mehr er sich dann in die psychologischen Grundzüge, aus denen er das Gesammte gebäude der philosophischen Wissenschaften zu construiren gedachte, vertiefte, desto mehr gieng ihm der Blick für die Schwächen verloren, die sein ganzer philosophischer Standpunct darbot. Daher denn auch seine bedeutende Thätigkeit ohne eigentliche Einwirkung auf die Philosophie im großen und ganzen geblieben ist. Doch wird immer anerkannt

werden müßen, daß er für psychologische Beobachtung ein seltenes Talent besaß, und wenn auch, wie Drobisch (Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. §. 133, wo das Verhältnis B.'s zu Herbart kurz und treffend charakterisirt wird) gezeigt hat, B. wesentlich auf Herbart ruht und vielfach unter neuer Terminologie eigenthümliche Lehren Herbarts vorgetragen hat, nicht ohne die scharfen Gedanken des letzteren oft abzuflachen und zu verdunkeln: so hat er sich doch auf dem Gebiete der psychologischen Beobachtung vielfach als scharfen Denker und eigenthümlichen Forscher bewiesen und gewiße Partien desselben wirklich bereichert und fruchtbringender gemacht, namentlich in der Lehre von den Verschmelzungsgesetzen der Vorstellungsreihen und Vorstellungsgruppen.

Der eigentliche Kern und Mittelpunct aller philosophischen Bestrebungen B.'s ist in seinem psychologischen Systeme enthalten, auf welches schließlich noch ein kurzer Blick geworfen werden mag.

B. betrachtet, sich auf Baco und Locke stützend, die Psychologie als eine Naturwissenschaft, die sich durchaus auf Beobachtung gründen und aus dieser ihre allgemeinen Gesetze ableiten soll. Von den übrigen Naturwissenschaften soll sie sich nicht durch ihre Methode, sondern nur durch ihren Gegenstand (die menschliche Seele) und durch ihre Erkenntnisquelle (das unmittelbare Selbstbewußtsein) unterscheiden. In der Seele sieht er nicht eine Kraft, sondern nimmt als Basis aller psychischen Erscheinungen eine Reihe verschiedener, aber zu einem Sein verbundener Grundsysteme von Kräften an, von denen jedes wieder aus einer unbestimmten Menge von Vermögen — den Urvermögen — besteht. Solche Grundsysteme sind 1. die auf bestimmte Organe sich beziehenden Kräfte: die Sehkräfte, die Hörkräfte, die Tastkräfte, die Schmeckkräfte und Riechkräfte; 2. die nicht auf bestimmte Organe sich beziehenden, sondern über den ganzen inneren und äußeren Körper sich verbreitenden Kräfte des Vitalsinnes, und 3. die den verschiedenen Arten der Muskelbewegung entsprechenden Urkräfte. Diese Urvermögen nun sind gewißer Bewegungen durch Reize fähig, welche von diesen Kräften angeeignet und festgehalten werden. Aber in der Art und dem Grade dieser Fähigkeit, durch Reize bestimmt zu werden, besteht eine große Verschiedenheit, und es ergeben sich danach drei individuell bestimmte Grundeigenschaften der Urvermögen, auf denen überhaupt alle Verschiedenheit der Individuen ruht, diese sind: der Grad der Reizempfänglichkeit, je nachdem schwächere oder stärkere Reize erforderlich sind, die Urvermögen zu erregen, der Grad der Lebendigkeit oder der Schnelligkeit, mit welcher die Reize angeeignet werden, und der Grad der Kräftigkeit, von welchem die Vollkommenheit in der Auffassung, in der Bewahrung und Reproduction der angeeigneten Reize abhängt. Es können diese Grundeigenschaften sowohl in den Urvermögen desselben Grundsystems, als in den verschiedenen Grundsystemeh eines Menschen in den verschiedensten Graden zusammen sein, und da sie bei der Entwicklung aller psychischen Zustände und Gebilde mitwirken müßen, so werden aus ihnen überhaupt alle die verschiedenen Resultate zu erklären sein, welche auch unter den ähnlichsten Verhältnissen in der Entwicklung der Menschen hervortreten. Ja sogar mit der thierischen Seele soll die menschliche diese Eigenschaften gemein haben, und nur das unterscheidet sie von jener, daß sie eines höheren Bewußtseins fähig ist; und wenn B. gelegentlich anerkennt, daß die höhere Vollkommenheit der menschlichen Seele keine bloß äußere, sondern eine innere und qualitative sein müße, so hat er doch diese Vollkommenheit nirgends in seinem Systeme zu seiner wissenschaftlichen Auffassung und Entwicklung gebracht. Damit hängt auch die Art zusammen, wie B. das Bewußtsein auffaßt und die Entwicklung desselben darstellt. Es werden nämlich alle psychischen Erscheinungen in der Stufenentwicklung der Seele ohne weiteres aus jener Hypothese der Urvermögen erklärt. Diese Urvermögen sind an sich strebend, d. h. nach bestimmten Eindrücken (Reizen) oder im allgemeinen verlangend. Sofern nun durch äußere Elemente diese verlangten Reize dargeboten werden, sind die Urvermögen das, was wir Empfindung nennen. Von jedem Eindrucke aber bleibt in der Seele eine Spur zurück, welche als Anlage und Kraft in die späteren Entwicklungen eingehen kann. Es ist klar, daß die psychische Energie dieser Spuren wesentlich von jener dritten Grund-

eigenschaft der Urvermögen abhängt, welche oben als Kräftigkeit der Auffassung und Bewahrung der Reize bezeichnet worden ist. Die unendliche Menge gleichartiger Spuren, welche vermöge dieser Kräftigkeit der Urvermögen aufeinander treffen, geben aber dem Reize eine solche Energie, daß er zum geistigen und vernünftigen Gebilde wird. Hier ist die Brücke, welche B. aus der sinnlichen Empfindung in das Reich des Geistes, des Bewußtseins schlägt. Aber sie ist auf den unbegreiflichsten und unhaltbarsten Schluß der Welt gebaut, auf den, daß die Menge der Reize plötzlich in eine neue Art psychischer Gebilde umschlage! Hiemit soll auch zugleich der Unterschied der menschlichen und der thierischen Seele erklärt sein. Denn die Thiere, die zwar zum Theil eine größere Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit der Urvermögen besitzen, als der Mensch, stehen demselben doch in der Kräftigkeit ihrer Urvermögen nach, entbehren also jenes Kittes, der die festgehaltenen Spuren zusammenleimt und so die immer kräftiger gewordene Spur zum Bewußtsein steigert. Mit einem Worte, der Gradunterschied geht in eine Artverschiedenheit über. „So wird das Sinnliche in ein Geistiges, das Unvernünftige in ein Vernünftiges umgewandelt." (!) Das Bewußtsein ist nichts anderes, als die Empfindung, und unterscheidet sich nur durch die Stärke des psychischen Seins.

Durch das Erwecken der Empfindung zum Bewußtsein sind die Urvermögen in die Form der Vorstellung übergegangen, bei welcher das Streben, das ihnen ursprünglich anhaftet, aufgehoben erscheint; und die Vorstellungsform liegt allen Anschauungen, Warnehmungen, Begriffen, Urtheilen und Schlüssen zu Grunde. Wenn aber das Streben der Urvermögen erhöht und auf bestimmte Zielpuncte gerichtet wird, so bekommen sie die Begehrungsform, die allen Momenten des Willens und Handelns zu Grunde liegt und das Widerstreben als eine Unterart des Begehrens in sich schließt. Diese psychischen Erscheinungsformen des Vorstellens und Begehrens nennt B. „ausgebildete Vermögen" und betrachtet sie als die Grundformen des Seelenlebens überhaupt. Da nun die Urvermögen durch Erfüllung mit Reizen bewußt werden, so können sie durch das theilweise Entschwinden dieser Reize wieder in unbewußte Spuren und „Angelegtheiten" verwandelt werden. Diese unbewußten Spuren aber entschwinden nicht aus der Seele, sondern nehmen Theil an der weiteren Entwicklung des Seelenlebens. Denn nicht nur bewahren sie die besonderen Verbindungen, in denen sie ursprünglich sich befanden, sondern sie können auch in neue Verbindungen treten, neue Vorstellungsgruppen und Reihen bilden, indem sie aus den verschiedenartigen, den Urvermögen von außen zugeführten Reizen die ihnen gleichen Elemente an sich ziehen und so andere als die ursprünglichen Verknüpfungsformen eingehen. Durch das Unbewußtwerden treten die Spuren in die Gedächtnisform, und B. sucht durch diesen ganzen Proceß des Steigens und Herabsinkens der Vorstellungen aus der Form des Bewußtseins in die des Unbewußtseins und umgekehrt nicht nur das Wesen des Gedächtnisses und der Erinnerung, sondern auch das der Einbildungskraft zu erklären, übersieht aber, indem er alle diese verschiedenen Seelenthätigkeiten auf gleiche Weise aus der ursprünglich sinnlichen Vorstellung ableitet, daß eben nur die Erinnerung noch die sinnliche Bestimmtheit an sich trägt, während die Vorstellungen der Einbildungskraft sich von dem Inhalte der sinnlichen Vorstellung frei machen.

Den ganzen Entwicklungsproceß der verschiedenen Seelengebilde führt B. überhaupt auf vier Grundgesetze zurück: das der Reizaneignung, das der gegenseitigen Anziehung des Gleichartigen, das der Ausgleichung der beweglichen Elemente und das der Anbildung neuer Urvermögen. Da Vorstellen, Begehren und Fühlen nur verschiedene Formen der zur Lebensthätigkeit gereizten psychischen Urvermögen sind, so wird denn auch das Wesen des Gefühls auf diese Theorie der Urvermögen gegründet. Hiebei kommt es besonders auf die „Reizungsverhältnisse" an. Denn der Reiz kann 1. für die Urvermögen zu schwach sein (Halbreizung), woraus die Unlustempfindung der mangelhaften Befriedigung entsteht, oder 2. gerade angemessen (Vollreizung), woran das Gefühl der Befriedigung sich anschließt, oder 3. mehr als befriedigend, ohne doch übermäßig zu sein (Lustreizung), 4. allmählich zu stark werdend (Ueberdrußreizung) und endlich 5. plötzlich zu stark eintretend (Schmerzreizung). Aber B. geht noch einen großen

Schritt weiter und gründet auch die ästhetischen und moralischen Gefühle auf jene Theorie. So soll z. B. das Gefühl des Angenehmen eintreten, wenn in der Lustreizung die Erregung der Urvermögen durch die überfließend erfüllenden Reize besonders lebhaft ist, das Gefühl des Erhabenen, wenn die Steigerung besonders kräftig und gehalten ist, und das Gefühl des Schönen, wenn die Erregung zwischen jener Lebhaftigkeit und dieser gehaltenen Kräftigkeit in der Mitte steht! Man sieht aus diesen Beispielen, wie verfehlt überall der Versuch bleibt, eine Philosophie des Geistes auf empirisch-psychologischem Fundamente erbauen zu wollen. Ebenso ungenügend wird auch das Sittliche nach jener Theorie behandelt. Natürlich soll dann schließlich auch das Denken in seinen verschiedenen Formen als Verstand, Urtheilskraft und Vernunft seine Erklärung in den von den Begriffen gebliebenen Spuren und Angelegtheiten finden.

In der Psychologie B.'s wird das Wesen des Geistes nirgends zur Anschauung gebracht. Schon in der Lehre von den Urvermögen waltet eine unklare Vermischung psychologischer und physiologischer Momente, und die aufgestellte Genesis des Bewußtseins gehört zu den schwächsten Theilen der ganzen Theorie. Dagegen müßen zwei Puncte als solche bezeichnet werden, in denen jede Weiterentwicklung der Psychologie sich an B. immer wird anschließen müßen: die Bedeutung und Entwicklung, welche er der Lehre vom unbewußten Seelenleben gegeben, und die hiemit zusammenhängende, oben schon erwähnte Bereicherung, welche die Lehre von dem Vorstellungsleben und von den Verhältnissen der Vorstellungsreihen durch ihn erfahren hat. **Flashar †.**

Bengel, Johann Albrecht, geb. 1687 zu Winnenden, † 1752 (nach Burks Biographie, 2. Aufl. S. 519, nicht 1751, wie sonst häufig angegeben wird) als Prälat und Consistorialrath zu Stuttgart; erst ein Jahr vor seinem Tode von der Tübinger Facultät zum Doctor der Theologie creirt. Hätten wir hier die ganze Bedeutung dieses Mannes ins Licht zu stellen, so müßten wir auseinandersetzen, wie sein tiefchristlicher, evangelisch-kirchlicher Geist eine so selbständige Entwicklung und Stellung sowohl zur evangelischen Kirche als zum Spener'schen Pietismus gewann, daß er, die Fehler und Beschränktheiten, in welche diese beiden Mächte mit der Zeit gerathen waren, durchbrechend, als neues, höchst wohlthätiges Element, als ein wahrer Mann Gottes in die Geschichte eintrat; den Horizont der lutherischen Orthodoxie erweiterte er, indem er auf weniger beachtete Lehrpuncte, vorzugsweise die Lehre von der großen Zukunft des Reiches Gottes, die Aufmerksamkeit hinlenkte und indem er zugleich durch seine Kritik des neutestamentlichen Urtextes mit Muth und Scharfsinn, wenn auch mit noch unzureichenden Hülfsmitteln, dieses Gebiet, das die alte Orthodoxie als ein abgeschlossenes betrachtete, als ein Feld für mühsame, aber höchst wichtige gelehrte Forschungen zu bebauen anfieng. Den Spener'schen Pietismus, in dessen erste Blütezeit der Tag seiner eigenen Geburt gefallen war, bildete er dadurch wesentlich fort, daß er, fromm mit einer seltenen Lauterkeit, dennoch den Sinn für das Humane in sich und seinen Schülern offen hielt; wenn er (1744) von den hallischen Pietisten sagte: „Die hallische Art ist etwas zu kurz geworden für den Geist der heutigen Zeit" (Burk a. a. O. S. 379, Note), so hatte er dabei wohl ebenso sehr den Mangel an wissenschaftlichem Geist als die Verengerung der sittlichen Begriffe im Auge. Dasjenige seiner Werke, dem der bleibendste Werth zukommt, ist sein Gnomon (neueste, sehr brauchbare und vollständige Ausgabe, besorgt von Steudel, bei Fues in Tübingen 1855), — fortlaufende erklärende Bemerkungen zum ganzen N. T., wo ein einziger Gedanke, mit dem er kurz und bündig eine Schriftstelle begleitet, dem Leser häufig mehr sagt und mehr zu denken giebt, als seitenlange Ausführungen in unsern dickleibigen Commentaren. — Allein, so sehr das Bild des ganzen Mannes dazu reizt, vor demselben stehen zu bleiben, unsre Aufgabe in gegenwärtigem Artikel ist eine andere. Es fragt sich, welche Stelle in der Geschichte der Pädagogik dem Manne zukomme. Die seitherigen Historiker dieses Faches haben keine Notiz von ihm genommen, und dennoch ist er ein christlicher Erzieher von segensreicher Wirksamkeit und eines der edelsten Vorbilder eines solchen gewesen. Pädagogische Weisheit wird ihm von Fernerstehenden

begreiflicherweise schon darum nicht zugetraut, weil man den großen Apokalyptiker für einen hohläugigen Schwärmer hält, der, wie gewiße Sectirer, von nichts redet und träumt als vom Antichrist und siebenköpfigen Thier, vom Schwefel- und Feuerpfuhl. Allein, wie er z. B. in seinen Predigten keine Spur solcher Neigung zeigt, so beruhten auch seine apokalyptischen Resultate oder Weissagungen (wenn man sie so nennen will) niemals auf Vision, die Phantasie hatte unmittelbar nichts damit zu schaffen, sondern es sind, nachdem er einmal den Schlüssel in einer bestimmten Deutung der apokalyptischen Zahlen gefunden zu haben glaubte, lediglich Berechnungen, deren Facit er theils mit anderweitigen biblischen datis, theils mit Momenten der Welt- und Kirchengeschichte combinirte. Daß solche Beschäftigung, man mag sonst darüber urtheilen wie man will, einer tüchtigen erzieherischen Thätigkeit keinen Eintrag thut, versteht sich von selbst; diese wird nur dadurch unmöglich, daß irgend eine Beschäftigung die ganze Seele so in Beschlag nimmt, daß es ihr am Interesse für das Jugendleben, also an Sinn für das Humane wie an der Nüchternheit fehlt, die der Zweck der Erziehung fordert. Diesen Sinn und diese Nüchternheit rauben an und für sich theologische Studien von der allgemeinsten oder von der speciellsten Art (also auch Bengels apokalyptische Forschungen) so wenig, als irgend welche Beschäftigungen anderer Art; aber jede Beschäftigung — die des Kaufmanns, des Beamten so gut, wie die des Gelehrten — kann jene schlimme Wirkung haben, wenn der Mann seine Geistesfreiheit nicht bewahrt, wenn z. B. sein System sich total in sein eigenes Ich verwandelt und dieses vollständig absorbirt, wie sich die Seele des Geldmannes in lauter Ziffern und Staatspapiere verwandelt. — Bengel aber hat praktisch seinen Erziehungsberuf nicht nur als Vater im Kreise einer zahlreichen Familie, sondern auch in der langen Zeit von 1713—1741 als Klosterpräceptor in Denkendorf (was jetzt ein Professor an einem niedern theologischen Seminar, parallel einem Professor an einem obern Gymnasium ist) in der gesegnetsten Weise geübt; und wenn er auch kein Lehrbuch der Pädagogik geschrieben hat, was damals ohnehin noch nicht Brauch war, so besitzen wir doch aus seinem Munde pädagogische Lehren, die einerseits in geschichtlicher Hinsicht, als Pädagogik des specifisch württembergischen, d. h. Bengel'schen Pietismus, von Interesse sind, andererseits durch ihre schlichte Wahrheit sich jedem christlichen Erzieher zur Beherzigung empfehlen. Als Probe davon stellen wir die Aphorismen voran, die unter dem Titel: „J. A. Bengels Aufsatz von Erziehung der Kinder" in Ph. D. Burks (seines Schwiegersohnes) Sammlungen zur Pastoraltheologie, II. S. 900 eingerückt sind.

1. Es ist nicht noth, daß man sich um viele Erziehungsmaximen bemühe, die einfachste Methode ist die beste.

2. Man verschafft den Kindern gute Gelegenheit, dadurch ihnen das Wort Gottes bekannt wird; wenn schon nicht alles bleibt, wird doch hie und da etwas bleiben.

3. Mit vielen Auslegungen ꝛc. sie zu überhäufen, ist nicht rathsam. Hie und da bei schweren Stellen, unbekannten Ausdrücken den Sinn kurz zu zeigen, ist desto besser. Ein Brunnenmacher räumt nur die Hindernisse aus dem Weg, so läuft das Wasser von selbst.

4. Nur hat man ihnen die Gelegenheit zu groben Ausschweifungen abzuschneiden; übrigens aber ist es besser, wenn man sie mehr in ihrer meist unschuldigen Geschäftigkeit ihrer eigenen, als der fremden Willkür überläßt. Z. Ex. im Springen*) und andern Handlungen, wozu eine jugendliche Munterkeit antreibt, da einige Aufseher oft alles für Leichtsinn schelten, soll man eben nicht so gar genau sein.

5. *Μακροθυμία* (Langmuth) ist sehr zu empfehlen. Denn viel an solchen jungen Bäumlein schimpfeln (spielend schnitzeln), würde verletzen.

6. Wo es aber in eine Hartnäckigkeit ausschlagen will, da setzt man christlichen Ernst darauf und bricht die Hartnäckigkeit.

7. Kinder werden wenigstens Morgens und Abends zum Gebet angehalten, und da beten sie entweder selbst oder ihr Aufseher geht ihnen mit Gebet vor, wobei sie unvermerkt ein Beispiel zur Nachahmung auf andere Fälle ins Gemüth fassen. Uebrigens hat Hiob mehr für seine Kinder gebetet, als sie vielleicht für sich selbst; d. i. Eltern und Aufseher, wenn sie Jesum kennen, thun immer das Beste: und in ihrem Dächlein sind solche Jungen hernach wie geborgen.

*) Schwäbisch = laufen.

8. Heiter, freudig, gütig, nicht griffig, mürrisch, wunderlich mit ihnen zu handeln, ist billig und löblich.

9. Ueberhaupt geht's mit der menschlichen Erziehung meistens κατὰ τὸ δοκοῦν („nach ihrem Dünken" Luth.) Hebr. 12, 10., darunter erhält die Verträglichkeit Gottes und seine weise Güte dennoch den Zweck.

10. Mägdlein werden insonderheit vor Fürwitz, eitler Galanterie verwahret, zur Stille, Einfältigkeit angewiesen: so findet die ἁπλότης εἰς Χριστόν (Einfalt auf Christum — auch neuerlich als weibliche Grundtugend dargestellt von Löhe: „Von der weiblichen Einfalt", Stuttg. 4. Aufl. 1856) desto weniger Hindernis und Aufhalten.

11. Es erhält und mehrt die Liebe merklich, wenn Kinder sehen, daß man sie nicht begehrt zu beschimpfen, sondern ihre Mängel vielmehr zu ertragen, oder gleichsam intra parietes in der Stille zu bessern sich angelegen sein läßt.

Sind diese Grundregeln, die keines Commentars bedürfen, aus Bengels Familienleben hervorgegangen, so führte ihn sein Beruf in Denkendorf auf ein weiteres Gebiet pädagogischer Erfahrung. Hier galt es, bei jungen Leuten von 14—16 Jahren die beiden Zwecke: Frömmigkeit und Gelehrsamkeit, in rechter Einheit zu erreichen. Wie er dies auffaßte, geht aus seiner Antrittsrede am 8. Dec. 1713 hervor, deren Thema war: de certissima ad veram eruditionem perveniendi ratione per studium pietatis. (Einen Auszug aus der Rede giebt Ch. Burk a. a. O. S. 39.) Sehr trefflich ist der Lehr- und Studienplan, den er sofort im Einverständnis mit seinen Collegen für die Klosterschule entwarf, worin theils das aus jedem Lehrfach (Philologie, Philosophie, biblische Vorkenntnisse) herauszuhebende Nothwendige und für das Alter der Zöglinge Ersprießliche namhaft gemacht, theils die Methode des öffentlichen Unterrichts wie des Privatfleißes (der Vorbereitung und der Repetition) festgestellt, theils eine Lebensordnung mit zweckmäßiger Abwechslung von Arbeit, Erholung und Andacht vorgezeichnet wurde. Sehr bezeichnend für den humanen Geist der Bengel'schen Pädagogik ist darin — s. Burk S. 42 — z. B. die Vorschrift: täglich soll eine volle Stunde der Erholung, womöglich im Freien, gewidmet, die übrige freie Zeit aber — die nach der Klosterregel innerhalb des Klosters zugebracht werden mußte — auf eine ermunternde Lectüre von Poeten, Geographen, Geschichtschreibern verwendet werden. Erscheint das alles uns jetzt als sich von selbst verstehend, ja als das minimum einer liberalen Erziehung, so muß dabei wohl im Auge behalten werden, wie rigoros die Erziehung in derlei Anstalten zu jener Zeit sonst war (die Jesuiten allein spielten die Liberalen), und wie die Schulmänner vom Fach alles, was nicht entweder Latein oder Theologie war, gründlich misachteten. Ebenso bemerkenswerth ist der Grundsatz, den Bengel in einer Abhandlung (einer Art Rechenschaftsbericht) vom J. 1740 ausspricht: „es sei nicht darum nur zu thun, daß der Schüler mehr oder weniger specialia wisse, als darum, daß er einen guten habitum bekomme." Welches Geschrei hat die spätere Schulweisheit erhoben, als sie den Gegensatz von formaler und materialer Bildung ausfindig gemacht hatte und mit jener als einer ganz neuen Idee sich brüstete! Und mit welcher Einfalt liegt dieser Gedanke in Bengels Worten schon lange zuvor ausgesprochen! Seine disciplinarischen Grundsätze für diese Klostererziehung stimmen mit den oben mitgetheilten Aphorismen genau zusammen; es ist derselbe Ernst in Betreff der Hauptsache — daher er z. B. in Bezug auf die Entfernung räudiger Schafe aus seiner Heerde eine viel größere Strenge von Seiten der entscheidenden obern Behörden wünscht — aber zugleich dieselbe herzenslautere Humanität; man vergleiche z. B. was er bei Burk S. 47 sagt: „Mir gefällt auch vieles nicht an der Jugend, aber ich ziehe nie den Degen aus, ohne daß ich ihn mit Reue wieder einstecken müßte; nur das suche ich zu verhüten, daß ich nicht fremder Sünden mich theilhaftig mache. Oft kann man, wo ein geringes Versehen abgestraft worden ist, durch unvermuthete und doch bedächtliche (d. h. wohlbedachte) Uebersehung eines größeren ein Gemüth beschämen und gewinnen. Am Ende muß ein jedes für sich selbst Rechenschaft ablegen." In welch schönes Verhältnis er sich zu seinen Zöglingen zu setzen wußte, das bezeugt nicht nur die überaus fleißige und gesegnete Correspondenz, die er mit vielen von ihnen lebens-

länglich unterhielt, sondern auch einzelne Züge, die dies bezeugen, sind uns viele aufbewahrt. Wir heben nur folgenden noch aus. Burk erzählt (S. 573): Während einer Krankheit wünschte Bengel den Zuspruch eines Geistlichen, es war aber niemand zu haben, als einer der Alumnen; man mußte diesen herbeirufen. Als er kam, forderte Bengel den Jungen auf, ihm zuzusprechen. Der aber erwiderte: Wie könnte ein Alumnus dem Herrn Präceptor zusprechen? „Ei", sagte Bengel, „das wäre doch eine Schande, ein Student sein und keinen Zuspruch geben können." In seiner Noth hub endlich der Student an: „Das Blut Jesu Christi, des Sohnes Gottes, macht uns rein von allen unsern Sünden." — „Nun jetzt ist's recht, ich habe genug" sagte Bengel und entließ freundlich den jungen Menschen.

Seinen Unterricht in den Classikern beschreibt er (bei Burk S. 44) im allgemeinen so: Mit den Neueingetretenen repetire er zuerst den Cornelius Nepos, damit sie sich bei einem Autor, der ihnen dem Inhalt nach schon bekannt sei, an seine Lehrart gewöhnen. Dann lese er die Briefe Cicero's; mündlich werde jeder sorgfältig erklärt, und hernach schriftlich von jedem Schüler ins Deutsche übersetzt. Diese Erklärung unterbreche er je zuweilen durch exercitia extemporanea, die er aus Stellen der Classiker wähle, welche mit dem kurz zuvor behandelten ciceronischen Pensum in Verbindung stehen. Die classischen Alterthümer und andere nöthige Realkenntnisse bringe er gelegentlich bei, weise auch manchmal auf ein Buch, damit dieselben privatim hieraus gewonnen werden. (Das Nähere über die Hebdomadarien, über den griechischen Unterricht, über den Betrieb der Logik und der Geschichte s. a. a. O.) Nach den bestehenden Anordnungen mußte von Zeit zu Zeit auch ein Kirchenvater gelesen werden; dies war Veranlassung, daß Bengel das Buch des Chrysostomus vom Priesterthum (1725) herausgab, wie er schon 1722 den Panegyricus des Gregorius thaumaturgus ad Origenem edirt hatte. Da der Cursus in jener Anstalt nur 2 Jahre dauerte, so beschränkte sich der Unterricht auf Obiges. Eine Frucht desselben, die noch ein Jahrhundert später in Ehren gehalten worden und im Gebrauch gewesen ist, war Bengels Ausgabe von Ciceros epistolae ad familiares, Bengels erste schriftstellerische Arbeit, die nicht nur mit kritischer Sorgfalt ausgeführt, sondern auch in umfassendster Weise praktisch gemacht wurde; er gab ihr nämlich 2 Karten zur Geographie der alten Welt bei; ferner einen index I. quo historia et epistolae ad suos annos enumeratae mutuam sibi lucem afferunt; einen index II. nominum propriorum; einen index III. für die copia verborum; einen index IV., in welchem die rhetorische Seite behandelt und zur Abfassung eines Briefes nach ciceronischem Muster Anleitung gegeben wird. Hierauf folgen noch einige zur Sache gehörige Dissertationen, deren letzte unter dem Titel Ne quid nimis das Verhältnis des classisch-philologischen Studiums zur sapientia divina auseinandersetzen soll. Es erscheint hier das Urtheil über die classische Literatur ziemlich streng (Quis dubitet, quin ex veteribus totus ille sensus profanus, qui et in illis dominatus fuit et in communi natura haeret, atque ex eo fastus, vanitas, voluptas, calliditas, durities, lectorem non optime armatum, dum verba sectatur, corripiat); doch weiß er die Versöhnung dieses Gegensatzes darin zu finden, daß, wenn nur die Grundlage der Gesinnung eine christlich-gottselige sei, jener Einfluß aufhöre gefährlich zu sein. (Quocirca unius sapientiae divinae desiderio, admiratione et cultu, cujus caput est timor Domini, imbuta adferri pectora et custodiri debent. Quod qui fecerit, his omnibus, quae sub manu erunt, fideliter, sobrie, feliciter defungetur: ex malis nil damni, ex bonis multa commoda ipsis etiam auctoribus incognita trahet; attentionem, accurationem, patientiam, in studio leviori lucrifactam, ad graviora transferet; aptam sibi orationem nactus, latinitatis facultatulam ab ineptis in coelum sublatam in aliis neque requiret neque admirabitur, et quod maximum est, ad res aeternas, simplici earum gustu nunquam dimisso, in dies avidior expeditiorque contendet.)

Der Unterzeichnete hat in seiner evangel. Pädagogik, 2. Aufl. S. 67 kurz darauf aufmerksam gemacht, wie gleichzeitig mit der Entwicklung der philanthropischen Ideen

des vorigen Jahrhunderts der Pietismus auch seine pädagogischen Ideen fortbildete, und wie gerade in dieser Linie den württembergischen Theologen ihre ehrenvolle Stelle in der Geschichte der Pädagogik zukommt. Unter diesen steht Bengel obenan; wie sich dieselbe Grundrichtung in anderen darstellte, wird in späteren Artikeln (Flattich u. a.) zu zeigen sein.

Palmer.

Beobachtung. Von Beobachtung, nicht von Beaufsichtigung (s. d. Art.) soll hier gehandelt werden. Die Beaufsichtigung schließt unmittelbar den Begriff einer Einwirkung auf den beaufsichtigten Gegenstand, also eines praktischen Verhaltens, ein. Der Beobachtende dagegen als solcher verhält sich zu dem beobachteten Gegenstande durchaus empfänglich, er läßt ihn, lediglich um ihn besser kennen zu lernen, auf seinen Geist einwirken, und die Beobachtung an sich ist demnach ein rein theoretisches Verhalten; das Wort beobachten ist nämlich so viel, als „Acht über oder auf (ob) einen Gegenstand haben, um ihm näher (be = nahe zu) zu sein, d. h. ihn näher zu erkennen; es bezeichnet also ein sehr sorgfältiges, genaues Achthaben auf etwas, um durch Schlüsse näher zu erkennen, d. i. zur näheren Kenntnis zu gelangen" (Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonymen, I, S. 36). — Wenn der Erzieher voraussetzen dürfte, daß seiner pädagogischen Thätigkeit in den einzelnen Zöglingen ein vollkommen gleichartiger Stoff sich darböte, so würde es der Beobachtung wenig oder gar nicht bedürfen: er könnte dann dem Gesetze der Trägheit, welches uns geneigt macht, andere stets nach uns selbst zu beurtheilen und zu behandeln, getrost folgen und aus seinen Zöglingen dasjenige machen, wozu Gewohnheit, oder Willkür, oder abstracte Grundsätze ihn veranlaßten. Wie aber schon der Bildschnitzer zusehen muß, mit welchem Material er es zu thun hat, da bekanntlich nicht aus jedwedem Holze ein Mercurius gemacht werden kann; so noch vielmehr der Menschenbildner, welchem — nach dem Gesetze, daß, je vollkommener ein Organismus ist, um so mannigfaltiger er in seinen einzelnen Repräsentanten sich darstellt — in seinen einzelnen Zöglingen die größte Verschiedenheit entgegentritt, entsprechend den mannigfaltigen Thätigkeiten und Berufsarten, zu welchen das Leben der menschlichen Gesellschaft sich zu entfalten bestimmt ist. So fordert denn schon Plato Aufmerksamkeit auf die im Kinde bereits sich regenden Keime des eigenthümlichen künftigen ernsten Lebensberufs, Quintilian (I, 3) verlangt: „Sobald ihm der Zögling übergeben ist, hat der erfahrene Lehrer vor allem dessen Anlagen und Charakter zu erforschen. . . . Hat er diese erkannt, dann hat er dafür Sorge zu tragen, wie der Geist des Lernenden zu behandeln ist;" und in Uebereinstimmung hiemit sagt Cicero (de Orat. III, 9, vgl. Brut. c. 56), seine Forderung durch ein schlagendes Beispiel erläuternd: „Auf das gewissenhafteste müßen diejenigen, welche andere unterrichten und erziehen, darauf sehen, wohin einen jeden seine Naturanlage zu ziehen scheint. Wir sehen nämlich, daß gleichsam aus derselben Schule in ihrer Art vortrefflicher Künstler und Lehrer Schüler hervorgegangen sind, die unter sich unähnlich und doch lobenswerth waren, weil der Unterricht des Lehrers der Naturanlage eines jeden sich anbequemte. Gewiß das ausgezeichnetste Beispiel hievon ist, um die übrigen Disciplinen zu übergehen, daß Isokrates, dieser so vorzügliche Lehrer, sagte, er pflege bei Ephorus den Sporn, bei Theopompus dagegen den Zügel zu gebrauchen. Den einen nämlich, der in der Kühnheit des Ausdrucks leicht ausschweifte, hielt er nieder, den andern, der ängstlich und gleichsam blöde war, munterte er auf. Gleichwohl machte er beide einander nicht ähnlich, sondern er setzte dem einen so viel zu, und nahm dem andern so viel weg, daß er bei beiden die harmonische Bildung zu Stande brachte, welche ihre Natur gestattete." Die Forderungen, welche diesem nach schon die pädagogische Weisheit des Alterthums aufstellte, treten ganz besonders dem christlichen Erzieher als heilige Pflichtgebote entgegen. Ihm ist die Menschheit und in ihr die Kirche ein organisches Ganze, in welchem der Einzelne ein Glied bildet und als solches berufen ist, an seinem Theile durch eine bestimmte Thätigkeit das Ganze zu fördern. Für diese besondere Thätigkeit ist er von Gott mit besonderen Anlagen ausgerüstet, er ist „ein einzeln gewolltes, also auserlesenes Werk der Gottheit, das

besonderer Gestalt und Bildung sich freuen soll." Diese von Gott gewollten besonderen Anlagen und die darauf beruhenden, zur vollen Entfaltung des menschlichen Lebens nothwendigen, eigenthümlichen Verschiedenheiten der einzelnen Zöglinge zu pflegen, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung; sie deuten auf einen besonderen Beruf hin, welchen gefunden zu haben, das reinste und höchste irdische Glück des Menschen ist, an dessen Erlangung oder Nichterlangung also die Erziehung einen großen Theil der Schuld trägt. Soll aber des Zöglings eigenthümliche Anlage gepflegt werden, so muß sie vorher erkannt, also beobachtet sein, und darum fordern wir ausdrücklich, daß der Erzieher mit frommer Gewissenhaftigkeit die eigenthümliche Art des Zöglings beobachte und erinnern an Krause's schönes Wort: „Der Erzieher selbst aber sei frei von aller Selbstsucht; er liebe im Zöglinge sich selbst und die Menschheit; er achte den Zögling nicht geringer als sich, ehrfurchtvoll scheuend, ob ihm nicht ein lebenvollerer, höheren Lebens empfänglicherer Mensch in dem Zöglinge begegne; er strebe aus allen Kräften, ihn vortrefflicher zu machen, als er selbst ist." Mit verstärktem Nachdrucke ergehen diese Forderungen natürlich an die Eltern. Sie sind, durch das innigste Naturband, welches sie mit ihren Kindern verknüpft, sobald nicht elterliche Eitelkeit sie verblendet, vor allem zur Beobachtung der Kinder befähigt, die sich auch in der gewohnten Umgebung des elterlichen Hauses am unbefangensten geben, wie sie sind, und den Eltern vor allem liegt es ob, zu beobachten, für welchen eigenthümlichen Lebensberuf die Kinder von Gott angelegt sind, welche Behandlung in den verschiedenen Lebensverhältnissen und Lebensaltern ihrer Eigenthümlichkeit zukommt, und was in ihnen beseitigt werden muß, wenn sie das vorgesetzte Ziel erreichen sollen. Es giebt keine schwerere und unnatürlichere Versäumnis einer Pflicht, als wenn die Eltern, statt dieser Vortheile sich zu bedienen und die Vortheile einer treuen, liebreichen elterlichen Beobachtung den Kindern zuzuwenden, diese nur „loszuwerden" suchen, und zugleich keine Pflichtversäumnis, die sich unmittelbarer und empfindlicher rächt. In dem so eben Ausgesprochenen haben wir zugleich die Verhältnisse angedeutet, auf welche die pädagogische Beobachtung sich vorzugsweise zu beziehen hat. Es sind dies zunächst die allgemeinen Bedingungen des Alters und Geschlechtes, dann die eigentlich individuelle Anlage und Neigung des Zöglings und endlich sein sittlicher Charakter. — Der ernste Erwachsene vergißt nur zu leicht, daß er auch einmal ein sorgloses, heiteres Kind gewesen ist; der Mann, gewohnt alles auf allgemeine Zwecke zu beziehen, verkennt die in engerem Kreise um das Einzelne bekümmerte, in sich gekehrte und stillere weibliche Natur und umgekehrt. So geschieht dem Zöglinge leicht Unrecht: die heitere Unbefangenheit des Kindes wird für böswilligen Muthwillen, die Lebhaftigkeit, womit es bald diesem, bald jenem seine Aufmerksamkeit zuwendet, für Leichtsinn, seine natürliche Unfertigkeit und Unbehülflichkeit für Unfähigkeit und Trägheit, die aufkeimende Selbständigkeit für strafbaren Eigensinn gehalten, und dem stillen Mädchen wird die derbe Offenheit, die laute Munterkeit des Knaben, diesem die stille Sittsamkeit, die für das Kleinste sorgende Pünctlichkeit des Mädchens zugemuthet. Den besonnenen Erzieher wird vor diesen Versehen der Grundsatz schützen, die Eigenthümlichkeiten des Alters und Geschlechtes sorgfältig zu beobachten und in ihrer relativen Berechtigung sie anzuerkennen. Besonders wichtig aber ist die Beobachtung der eigentlichen Individualität des Zöglings, seiner eigenthümlichen Anlage und Neigung; denn nur im Bereiche dieser sind tüchtige Leistungen und eine frische Entfaltung des Zöglings möglich, während eine Pädagogik, welche ihn aus diesem Bereiche gewaltsam hinausdrängt, ihn seiner jugendlichen Freudigkeit beraubt und seine normale Entwicklung aufhält. Und es kann nicht fehlen, daß dem aufmerksam beobachtenden Erzieher auch in dieser Beziehung Verschiedenheiten deutlich entgegentreten. Zunächst wird sich der große Gegensatz von Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit geltend machen im Gegensatze von Schülern, die eine lebhafte Aufmerksamkeit und Thätigkeit nach außen wenden und in ihrem Kreise die Herrscher und Tonangeber sind, gegen solche, welche lieber das Aufgenommene in sich verarbeiten und willig von andern sich leiten lassen. Der Gegensatz leb-

hafter und wenig erregbarer Temperamente wird an Isokrates erinnern, der bei dem einen den Zügel, bei dem andern den Sporn brauchte, oder an Bacon von Verulam, der meinte, der eine müße mit schweren Schuhen tanzen, der andere mit einem Korkwamms schwimmen lernen. Dem klaren, scharfen Verstande des einen wird das innige Gemüth eines anderen, die auf praktische Thätigkeit gerichtete Rührigkeit eines dritten zur Seite treten, und auch Anlagen für eine besondere Kunst oder Wissenschaft werden zuweilen mit Entschiedenheit hervortreten. Von der unmittelbarsten praktischen Anwendbarkeit ist insbesondere die Beobachtung des Eindrucks, welchen die Erziehungsmittel im engeren Sinne, also Lob und Tadel, Belohnung und Strafe, auf den Zögling hervorbringen. Den kräftigen, strebsamen Geist wird, wieviel er immer leisten mag, zuweilen ein leise tadelndes, oder doch warnendes Wort vor Selbstüberhebung bewahren müßen, während man die Gelegenheit, auch dem Schwächeren ein Lob zu ertheilen, gerne ergreifen wird, damit er nur zuerst das Selbstvertrauen gewinne, welches für jede frische und erfolgreiche Thätigkeit die unerläßliche Grundbedingung ist; und während der rohe Eigenwille des einen durch körperliche Züchtigung in seine Schranken gewiesen werden mag, schlägt den andern das Wort härter, als jenen der Stock, der ein reizbares Ehrgefühl empören, wenn nicht morden würde. Luther bemerkt einmal, daß „viel ungeschickte Schulmeister feine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben, wenn sie mit Kindern anders nicht, denn gleich als der Henker oder Stockmeister mit einem Diebe umgehen." In einem gewißen Grade gilt dies „Verderben der ingenia" von jeglicher Erziehung, die statt die Eigenthümlichkeit des Zöglings zu beobachten und, ihr entsprechend, ihn wahrhaft zu erziehen, d. h. von innen heraus zu bilden, nach einem gewohnheitsmäßigen Schlendrian nur auf sämmtliche Zöglinge in derselben Weise hineinzuarbeiten versteht. Die Geschichte der verschiedensten Berufszweige, insbesondere die Geschichte der Künste, zeigt eine Menge ausgezeichneter Männer, welchen durch das Verkennen ihrer eigenthümlichen Anlage und Neigung die Erziehungsjahre zu den peinvollsten ihres Lebens geworden sind, andere, welche eine solche verkehrte Erziehung zu trotziger Opposition gereizt und ins Wilde getrieben und, zugleich zum größten Nachtheile der Gesellschaft, leiblich und geistig zu Grunde gerichtet hat; aber auch Beispiele, wie das Mozarts, welche beweisen, daß das Größte da erreicht wird, wo eine gewissenhafte Beobachtung und Pflege der natürlichen Begabung entgegen kommt (vgl. d. Art. Individualität). Was den letzten Punct, die Beobachtung des sittlichen Charakters, anlangt, so verräth die kindliche Unbefangenheit die Keime gar mancher Fehler und giebt dadurch Gelegenheit zu ihrer rechtzeitigen Beseitigung, während das reifere Alter sie viel leichter nur verhüllt, als unterläßt. Hang zu Eitelkeit und Stolz, zu Neid und Misgunst, zu Naschhaftigkeit und Lügenhaftigkeit, zu Trotz und Störrigkeit u. dgl. wird der Erzieher bei manchem Zögling entdecken, und auch bei wirklichen Vergehen, namentlich gröberen, die vorgekommen sind, deren Urheber aber noch nicht überführt ist, leitet in vielen Fällen aufmerksame Beobachtung sicherer, als unmittelbares Verhör, dessen Resultat durch Furcht und falsche Scham oft sehr zweifelhaft wird, was namentlich von geheimen Sünden gilt. Anzeichen, welche für die Beobachtung Anhaltspuncte werden können, bietet das gesammte Verhalten des Zöglings dar, der Blick des Auges, die Haltung, der Gang, Ton und Art der Rede, die Handschrift, der Stil (le style est l'homme même), die Lust an Gesellschaft, oder die Flucht vor ihr, das verschiedene Verhalten Erwachsenen und Gleichartigen, älteren und jüngeren Gespielen gegenüber. Das Einzelne hierüber kann hier nicht erörtert werden, und wird zum Theil bei Besprechung der einzelnen kindlichen Fehler, so wie der Fertigkeiten, zu welchen der Zögling herangebildet werden soll, seine Stelle finden. Die Warnung aber sei hier noch ausgesprochen, daß der Erzieher auf eine vereinzelte Beobachtung nicht sofort seine Thätigkeit bestimmende Schlüsse baue. Jene Anzeichen haben nur, wenn sie in ihrer Totalität und als stätige Gewohnheit beobachtet werden, ihre volle Bedeutung, und auch dann gilt noch das Wort Lichtenbergs: „Gesetzt, der Physiognom haschte den Menschen einmal, so käme es nur auf einen braven Ent-

schluß an, sich wieder auf Jahrtausende unbegreiflich zu machen." Eben auf diesen „braven Entschluß" hinzuwirken, den Geist zu befreien und zu kräftigen, daß er auch einer ungünstigen Naturanlage oder Gewohnheit Herr werde, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung (vgl. Physiognomik, Phrenologie).

Um nun in allen diesen Beziehungen eine eindringende und fruchtbare Beobachtung möglich zu machen, ist vor allem nöthig, daß der Erzieher den Zöglingen die gehörige Freiheit läßt, damit sie in ihrer Eigenthümlichkeit sich geben können, daß „er sie innerhalb der Grenzen, jenseits derer die physische oder sittliche Gefahr beginnt, gewähren läßt." (Palmer.) Eine gehörige Beobachtung ist weder bei der tyrannischen Pädagogik möglich, welche die Eigenthümlichkeit des Zöglings unterdrückt, statt sie zu pflegen, noch bei der überängstlichen, welche ihn nur vor Schaden behüten will, statt was in ihm liegt frei sich entwickeln zu lassen, noch auch bei jener auflauernden Pädagogik, die mit mistrauischem Auge dem Zögling auf allen Schritten folgt. Gerade dieses Auflauern dient dazu, die Kinder erst scheu und verschlossen, dann heuchlerisch und augendienerisch zu machen, und veranlaßt sie, ihre Eigenthümlichkeit zu verhüllen, während sie vor dem klaren Auge des taktvollen Lehrers, der bei aller Aufmerksamkeit und Vorsicht selbst ohne Falsch ist, unbefangen und offen sich darlegt. Manchmal mag das Umschlagen einer angemessenen Beobachtung in jenes peinliche Aufpassen auch durch das Bestreben des Pädagogen bewirkt werden, in jedem Schüler etwas besonderes zu entdecken, was dann freilich nicht möglich ist, indem die Beobachtung in den meisten Fällen mit einer Eintheilung der Zöglinge unter allgemeinere Kategorieen sich begnügen muß, und nur in den seltneren im Kinde und Knaben schon eine bestimmte Berufsanlage, oder Charaktereigenthümlichkeit hervortritt; in jenen häufigeren Fällen genügt es dann, daß der Lehrer die Individualität des Zöglings nicht durch gewaltsames Aufdrängen einer einseitigen Richtung in ihrer Entwicklung hemmt.

Ich darf bei dieser Gelegenheit nicht unterlassen, die wichtige und schwierige Frage zur Sprache zu bringen, ob das Horchen als Mittel, zu einer Beobachtung zu gelangen, pädagogisch zu rechtfertigen sei. Daß es sich hier jedenfalls um ein bedenkliches Mittel handelt, sagt einem jeden schon der unmittelbare Eindruck des Wortes, welchem, wenn auch nicht die Etymologie, so doch der herrschende Sprachgebrauch den Nebenbegriff eines heimlichen, unredlichen, hinterlistigen Auflauerns beigemischt hat, den Horcher sehr wohl von demjenigen unterscheidend, welcher nur arglos, ohne bemerkt zu sein, zuhört. Die Mutter und der Erzieher, welche von der Unterredung oder dem Spiele der sich unbemerkt glaubenden Kinder unwillkürlich gefesselt, ohne die Absicht, ihnen etwas bestimmtes abzulauschen, zuhören, sind keine Horcher; es wird das Zutrauen und die Liebe der Kinder nicht stören, wenn diese auch entdecken, daß sie solche Zuhörer zu Zeugen gehabt haben, selbst dann nicht, wenn zufällig etwas unrechtes gesprochen oder gethan worden ist, sobald nur in diesem Falle die Erzieher sich hüten, daß sie jetzt nicht durch fortgesetztes Lauschen zu wirklichen Horchern werden, sondern rasch unter die Kinder treten und sie, jedoch nur durch einen einfachen Verweis, am besten nur durch eine warnende Miene oder Geberde, an ihre Pflicht erinnern. Macht der Erzieher auf diesem Wege zugleich über gewiße Eigenschaften seiner Zöglinge Beobachtungen, so hat er sich eines Mittels bedient, welches ebenso unverfänglich ist, als es ohne Absicht angewendet wurde, und welches darum ein Mittel im strengsten Sinne eigentlich gar nicht genannt werden kann, indem der Begriff eines solchen das bestimmte Bewußtsein eines dadurch zu erreichenden Zweckes einschließt. — Bei dem eigentlichen Horchen ist eine solche Absicht immer vorhanden. Es bezeichnet nach dem herrschenden Sprachgebrauche: mit gespannter Aufmerksamkeit heimlich warzunehmen streben, wobei der Behorchte den Wunsch und das Vertrauen hat, unbemerkt zu sein, und außerdem der Horcher meist die Absicht, je nach dem Resultat des Horchens, dem Behorchten Unerwünschtes zuzufügen (vgl. Weigand, Synonymen Nr. 989). Der Horcher also täuscht das Vertrauen des Behorchten, nöthigt diesen zu mistrauischer Vorsicht und handelt darum, da das Vertrauen des Zöglings zu dem Erzieher die

wesentlichste Voraussetzung für das Gelingen der Erziehung ist, entschieden unpädagogisch. Zunächst kann, was die Zöglinge treiben, ganz unverfänglich und das Motiv, aus welchem sie unbemerkt zu sein wünschen, durchaus löblich sein, es handelt sich z. B. um eine Freude, die sie dem Lehrer bereiten wollen: der taktvolle Erzieher wird dann nicht bloß darum zu horchen vermeiden, weil er, entdeckt, den Kindern ihre Freude verderben würde, sondern auch darum, weil er, auch unentdeckt, auf eine die frische Unbefangenheit seines Verhaltens gegen die Zöglinge störende Weise sich selbst sagen müßte, daß er ihr Vertrauen getäuscht habe und einer Unwahrheit gegen sie sich schuldig mache. Wenn dagegen die Zöglinge ein unerlaubtes Thun oder Vorhaben zu verbergen wünschen, so könnte man etwa sagen, daß sie auf Vertrauen dann keinen Anspruch haben, und daß der Lehrer zu ihrem eigenen Besten es täusche; aber trotzdem wird auch in diesem Falle das Horchen sich nicht rechtfertigen lassen: es stehen dem aufmerksamen Erzieher noch zahlreiche andere Mittel zu Gebote, um Ordnungswidrigkeiten auf die Spur zu kommen, und die Nachtheile, denen er sich selbst und die Schüler dadurch etwa aussetzt, daß er ihnen ein zu aufrichtiges Vertrauen entgegenbringt, stehen in keinem Verhältnisse zu der vollständigen Erschütterung des ganzen pädagogischen Verhältnisses, welche entstehen muß, wenn der Erzieher durch sein Mistrauen sich verleiten läßt, zum Horcher sich zu erniedrigen. Wird er entdeckt, so muß auf Seiten der Schüler tiefes Mistrauen, ja Haß und Verachtung an die Stelle des Zutrauens und der Liebe treten, und auch wenn er unentdeckt bleibt, wird der Gebrauch jenes niedrigen Mittels ihn an der gehörigen Benutzung aufrichtigerer Mittel zur Beobachtung seiner Zöglinge hindern, und das Bewußtsein einer inneren Unwahrhaftigkeit gegen diese macht eine recht frische, kräftige, herzliche, zutrauenerweckende und darum segensreiche pädagogische Thätigkeit unmöglich. Am wenigsten darf der Erzieher dann, wenn er vermuthet, daß die Zöglinge gegen ihn selbst etwas vorhaben, sich durch Horchen Gewißheit und die Möglichkeit der Bestrafung verschaffen: er gäbe dann seine Würde auf, um den Schülern auf gleichem Boden als Gegner gegenüberzutreten, und sein Horchen würde unfehlbar als eine gemeine Kriegslist zur Befriedigung persönlicher Rachsucht erscheinen. Nur in einem Falle dürfte das Horchen statthaft sein, dann nämlich, wenn die Bande des Gehorsams und Vertrauens in einer Schule bereits thatsächlich gelöst sind und es sich um Entdeckung, Bestrafung und künftige Verhütung eines bestimmten Excesses handelt. Es ist z. B. die Wahrscheinlichkeit vorhanden, daß Schüler trotz des ausdrücklichen Verbotes und wiederholter Warnung, der sie stets hartnäckige Leugnung entgegensetzten, zu einem Trinkgelage sich versammelt haben. In diesem Falle wird nichts dagegen einzuwenden sein, daß der Lehrer durch Horchen von der Wahrheit der Thatsache sich überzeugt; aber freilich nicht, um mit seiner Entdeckung hinwegzuschleichen, sondern um sofort die Schuldigen auf der That zu erfassen. Ein wahrer Schulmeister übrigens, der seine Jungen allezeit fest in der Hand hat, wird solche eigentliche Excesse rechtzeitig zu verhüten wissen, sie sind immer Beweise, daß bereits „etwas faul im Staate," daß zwischen Lehrern und Schülern eine Art Kriegszustand eingetreten ist; doch können sie demjenigen vorkommen, der berufen ist, in eine verwahrloste Anstalt erst Zucht und Ordnung zu bringen. Aber auch ein solcher wird sich besinnen, ob er im äußersten Falle zu jenem äußersten Mittel greifen soll, um die faulen Schäden zu constatiren und auszuscheiden, oder ob er nicht zweckmäßiger auf die guten Elemente positiv einwirkt, damit von ihnen aus gesundes Leben sich allmählich wieder ausbreite. Diese Frage kann für den einzelnen Fall nicht durch eine bestimmte Regel entschieden werden, sondern nur durch persönlichen Takt. Und wer nicht seiner Sache ganz gewiß ist, wer sich nicht stark genug fühlt, durch den Eindruck seiner Persönlichkeit jeden gehässigen Nebengedanken zu unterdrücken, den die Anwendung jenes Mittels bei seinen Schülern im Gefolge haben könnte, der lasse es lieber ungebraucht. Im allgemeinen mag die Regel richtig leiten: du brauchst dich dann nicht zu scheuen, zu horchen, wenn du dich nicht zu scheuen brauchst, von dem Behorchten entdeckt zu werden. Die Mutter, welche arglos dem unbefangenen Spiel ihrer Kinder zulauscht, braucht es ebensowenig, als der

Erzieher, welcher von einer hartnäckig fortgesetzten Ordnungswidrigkeit seiner Zöglinge sich überzeugt, um diese sofort auf der That zu ergreifen.

Am unbefangensten giebt sich die Jugend jedenfalls beim Spiele, welches darum für die Beobachtung der Eigenthümlichkeit des Zöglings von besonderer Wichtigkeit ist. Schon der lehrreichste Didaktiker des Alterthums, der treffliche Quintilian, bemerkt in diesem Sinne, daß der Charakter während des Spiels am offensten sich enthülle (I, 3: Mores quoque se inter ludendum simplicius detegunt); ganz besonders aber hat der göttliche Platon nicht verschmäht, die Aufmerksamkeit der Staatsmänner und Pädagogen auf die Kinderspiele zu lenken: „Die Spiele bieten den Vortheil, daß man durch sie den Neigungen der Kinder eine bestimmte Richtung auf ihren künftigen ernsten Beruf geben kann. Z. B. was den künftigen Landwirth oder Baumeister betrifft, so muß dieser schon als Knabe Häuser bauen und jener den Landwirth spielen, beide versehen mit kleinen, den wirklichen gleichkommenden Werkzeugen, welche ihnen von der erziehenden Umgebung in die Hände gegeben worden sind." Daß übrigens Platon hiebei keineswegs an eine willkürliche Abrichtung der Kinder zu bestimmten Spielen denkt, sondern nur an eine Benutzung und Pflege der natürlichen Neigung, deren Hervortreten beim Spiele beobachtet worden ist, geht daraus hervor, daß er nur von solchen Spielen redet, „welche für dieses Alter natürlich sind, und von den Kindern, wenn sie zusammen kommen, selbst wohl erfunden werden." (Leg. I, S. 643, b. c. d. 7, 793, d. e. 794, a nach A. Kapp, Platons Erziehungslehre, S. 29, vgl. Hor. Serm. II. 3, 171.) In der That können auch nur solche Spiele den oben hervorgehobenen Werth für die pädagogische Beobachtung haben, und daß auch von diesem Standpuncte aus die von Erwachsenen erfundenen und den Kindern angelehrten Spiele unserer „Kindergärten" nicht unbedenklich sind, so gewiß, als diese ganze, durch das Bedürfnis freilich hie und da geforderte, uniformirende Beaufsichtigung und Behandlung von Kindern ihr Bedenken hat, welche mit den empfindlichen Keimen ihrer Eigenthümlichkeit erst schüchtern sich hervorwagen, das bedarf hier keiner weiteren Ausführung. Die Atmosphäre dagegen, welche als die für Entfaltung der Individualität gedeihlichste, auch die pädagogische Beobachtung am meisten fördert, und welche der tüchtige Erzieher um sich schafft, kann nicht treffender geschildert werden, als mit den schönen Worten, womit unser Dichter seinen Wallenstein charakterisirt, und welche als ein wahres pädagogisches Symbolum den Schluß dieses Artikels bilden mögen:

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

G. Baur.

Berechtigungen. Die innige Verbindung, in welche die höheren Schulen Deutschlands nach Aufsicht und Unterhaltung allmählich zu dem Staate getreten sind, hat nach und nach dazu geführt, an ihren Besuch und an die auf ihnen gewonnene Bildung bestimmte Berechtigungen zu knüpfen. Mit dieser Rechtsausstattung ist Preußen im wesentlichen vorausgegangen; die Gründung des norddeutschen Bundes, dann die Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs hat indes auch in den übrigen deutschen Staaten für die höheren Schulen (Gymnasien und Progymnasien, Real- und höhern Bürgerschulen) dieselbe Rechtsstellung geschaffen. Insbesondere haben die gesetzlichen Bestimmungen über den einjährigen freiwilligen Kriegsdienst und über die Ergänzung des Officiercorps ihre Geltung, ihre Einwirkung und auch ihre Unterstützung in sämmtlichen höheren Schulen des deutschen Reichs finden müßen. Der Einfluß dieser Rechte auf das innere Leben der Anstalten wird verschieden beurtheilt; nach seiner großen

Bedeutung verdient er jedesfalls einer besondern Beleuchtung. Denn es ist klar, daß durch diese Rechte den Schulen auch gewiße Verbindlichkeiten, sei es betreffs des Lehrplans oder der Aufnahme der Schüler, auferlegt werden. Andererseits erhellt, daß für sie hiedurch eine Stellung geschaffen wird, welche ihnen nicht nur die allgemeine Theilnahme und Fürsorge der Nation sichert, sondern sie auch zu dem nationalen Leben in stetige hinüber und herüber fließende Wechselwirkung setzt und hiedurch vor dem Erstarren in einseitigen Richtungen bewahrt.

Jene Berechtigungen knüpfen sich in ihrer weitesten Ausdehnung an die Vollendung des gesammten Schulcursus und an den durch Prüfung und Zeugnis geführten Nachweis, daß das letzte Ziel der Schulbildung erreicht sei; im engeren Umfange werden sie denen verliehen, welche je nach dem Range der Schule die oberste oder die zweite Classe derselben mit genügendem Erfolge besucht haben. Sie finden sich für Preußen in Wiese's Verordnungen und Gesetzen T. 1. S. 246—259 aufgeführt, haben aber namentlich in ihrer Beziehung zum Heerwesen durch die Militärersatzinstruction im ganzen deutschen Reiche die gleiche Kraft erhalten. Zu vergleichen sind außerdem die Protokolle der im October 1873 im preußischen Unterrichtsministerium abgehaltenen Conferenzen (Berlin 1874 bei Hertz) S. 172—175 und die Aufsätze dieser Encyklopädie über Preußen, Maturitätsprüfungen und über Schulzeugnisse.

Alle einzelnen Rechte hier anzugeben ist um so weniger erforderlich, als dieselben doch nach dem Bedürfnis und der Befugnis der verschiedenen Staatsverwaltungsbehörden wechseln; im allgemeinen lassen sie sich in drei Gruppen gliedern, je nachdem sie sich auf den Besuch der Universitäten und gleichartiger Institute, auf den Heerdienst und auf sonstige Berufsstände, insbesondere auf das niedere Verwaltungsfach erstrecken. Zum Besuch der Universität mit voller Nachwirkung für die späteren Staatsprüfungen berechtigt nur das Reifezeugnis eines Gymnasiums, in Preußen gegenwärtig für die künftigen Lehrer der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen auch das Reifezeugnis einer Realschule. Eben diese Zeugnisse eröffnen den Zugang zu dem höheren Forst-, Berg-, Bau- und Postdienst. Für den Heerdienst gilt die Bestimmung, daß das Reifezeugnis eines Gymnasiums oder einer Realschule die Officiersaspiranten der Fähnrichsprüfung überhebt, und ferner die dem Umfange nach viel bedeutendere, daß schon der jährige erfolgreiche Besuch einer Secunda dieser Anstalten und dem entsprechend die befriedigende Schlußprüfung einer höheren Bürgerschule zum einjährigen freiwilligen Heerdienst befähigen. Zum Eintritt in andere staatliche Berufsstände, insbesondere in das niedere Verwaltungsfach genügt je nach dem Charakter der Berufsart und nach dem Range der Schule ein befriedigendes Zeugnis aus der Prima oder der Secunda. Der höchst bedeutende Umfang dieser Rechte übt natürlich eine starke Anziehungskraft aus: so weit die äußeren Verhältnisse es gestatten, werden die Söhne den höheren Schulen und zwar nach dem Umfange der Berechtigungen besonders den Gymnasien zugeführt, keineswegs schlechthin aus innerer Werthschätzung der von diesen Anstalten gebotenen Bildungsmittel, sondern vielmehr wegen der Vortheile, welche aus jenen Rechten für die künftige äußere Lebensstellung erwachsen.

An diese unleugbare Thatsache knüpft sich nun der hauptsächliche Tadel des ganzen Berechtigungswesens; derselbe hat seinen Sitz besonders im Stande der Gymnasiallehrer, welche den idealen Zweck ihrer Schulen durch jene Einrichtung gefährdet glauben. Nebenbei fehlt es nicht an Eifersucht zwischen den verschiedenen Gattungen der höheren Schulen, von denen einige sich zurückgesetzt glauben; der hieraus entspringende Tadel hat aber mit jener Idealität nichts zu thun, er wurzelt wesentlich, wenn auch nicht ausschließlich, in äußeren Rücksichten und kann deshalb hier übergangen werden. Jene wichtigeren Ausstellungen aber, welche einer allerdings tieferen wenn auch einseitigen Auffassung des Bildungszweckes der höheren Schulen, insbesondere der Gymnasien entstammen, sind weit verbreitet und verdienen deshalb eine sorgfältige Prüfung. Sie gehen zuerst aus der Besorgnis hervor, daß die Bedürfnisse mancher Berufsarten,

welche in jene Berechtigungen eingeschlossen sind, dem eigentlichen Unterrichtsorganismus namentlich der Gymnasien fremd sein und deshalb leicht zu nachtheiligen Aenderungen des Lehrplans führen könnten, zum Theil schon geführt hätten; sie beziehen sich ferner auf die Thatsache, daß eben durch den Umfang und die Mannigfaltigkeit jener Rechte den Gymnasien viele Zöglinge zugeführt und für längere Zeit erhalten würden, welche das letzte Ziel des Gymnasialunterrichts zu erreichen nicht Willens seien und nach ihrer Befähigung sich überhaupt für eine höhere Lehranstalt nicht eigneten; sie entspringen endlich aus der Beobachtung, daß namentlich diejenigen Schüler, welche nur das Recht zum einjährigen Heerdienst erwerben wollten, während ihres Aufenthalts in der Secunda es an eigentlichem Streben fehlen ließen, da sie nach Ablauf der vorgeschriebenen Zeit doch auf das gewünschte Zeugnis hoffen dürften. Die Lehrer fassen also ihre Klagen dahin zusammen, daß sie bei der durch jene Berechtigungen verursachten Ueberfüllung der Classen, zumal mit unbegabten und wenig strebsamen Schülern, das eigentliche Unterrichts- und Bildungsziel nicht zu erreichen vermöchten. So gewiß nun allzugefüllte Classen ein großer Uebelstand sind, so haben doch die Klagenden bisher nicht vermocht eine wirksame und durchführbare Abhülfe anzugeben; denn die hie und da gehörte Rede, daß man jedem überlassen möge sich irgendwie und irgendwo die erforderliche Vorbildung namentlich für das Heer und die niedere Verwaltung zu erwerben und dann etwa vor besonderen Prüfungscommissionen nachzuweisen, kann nicht als ernsthaft erachtet werden.

Verständigen wir uns zuerst über den Sinn und die Richtung des Einspruchs! Daß die Gymnasien durch Wahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes recht eigentlich für die Verfolgung wissenschaftlicher Zwecke, für den Besuch der Universitäten und hiedurch für den höheren Staatsdienst vorbereiten, bestreitet niemand; ebenso wenig wird die hieraus fließende Folgerung angezweifelt, daß den Gymnasien das Recht zustehe, ihren Zöglingen nach befriedigender Beendigung des Schulcursus den Zugang zu sämmtlichen Facultätsstudien zu eröffnen. Diese Berechtigung soll also sicher nicht angefochten werden. Und wenn noch nicht feststeht, ob und in welchem Umfange auch die Reifezeugnisse der Realschulen dasselbe Recht verleihen dürfen, so waltet doch wiederum darüber ziemliche Einstimmigkeit ob, daß die Reifezeugnisse beider Anstalten den Eintritt in die höheren technischen Verwaltungsfächer sichern sollen. Dies folgt nicht nur aus der Summe der auf ihnen übereigneten Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern hauptsächlich aus der nie genug zu schätzenden und stets als oberstes Ziel zu behandelnden allgemeinen Geistesbildung, welche die Zöglinge beider Anstalten als den köstlichsten Gewinn geordneten und wohlgeleiteten Strebens davon tragen.

Daß ferner durch die Reifezeugnisse beider Anstalten diejenigen, welche mit der Aussicht auf Beförderung in das Kriegsheer eintreten, der Fähnrichsprüfung überhoben werden, daß also den Abiturienten der Gymnasien und Realschulen der Zugang zum Officiercorps erleichtert wird, findet noch viel weniger Anfechtung. Ohne hier einen abschließenden Vergleich zwischen dem Werthe der auf unseren höheren Schulen und andererseits der in den Cadettenhäusern erlangten Bildung für den Beruf eines Officiers zu ziehen, so bleibt doch soviel unbestritten, daß es dem Heere wie der Nation zum Segen gereicht, wenn ein beträchtlicher Theil des Officiercorps auf Gymnasien und Realschulen die gemeinsame Vorbildung mit den künftigen Mitgliedern des Beamtenstandes und des höheren gewerblichen Lebens erhalten hat. Auch diese Berechtigung unserer Schulen will also niemand aufgehoben wissen.

Mithin richten sich alle oben erwähnten Bedenken wesentlich gegen die Bestimmungen über das Recht zum einjährigen freiwilligen Heerdienst und zum Theil auch, wenngleich in viel geringerer Stärke, über den Eintritt in den unteren Verwaltungsdienst. In letzterem Bezuge lassen sich die Bedenken leicht beseitigen: keinem Lehrer ist unbekannt, daß sich erst nach Zurücklegung der mittleren Classen ein einigermaßen sicheres Urtheil darüber fällen läßt, ob ein Schüler sich für den Besuch der Universität eigne. Wenn nun diejenigen, denen diese Fähigkeit abgesprochen werden muß, durch ihre bisherige

Schullaufbahn doch die erforderliche Vorbildung für die niedere Verwaltung und hiemit die Aussicht auf eine gesicherte und in bescheidenen Grenzen befriedigende Lebensstellung erhalten haben, wenn sie also aus der Secunda ohne Unmuth über ihren bisherigen Bildungsgang und ohne Unruhe über ihre Zukunft die Schule verlassen und in ihren Beruf eintreten können, so wird durch jene Bestimmungen nicht etwa eine Ueberfüllung der mittleren sondern vielmehr eine Entlastung der oberen Classen, insbesondere der Prima bewirkt. Dies ist die eigentliche Wirkung der letztgedachten Berechtigungen, welche deshalb die Schulen mit Dank begrüßen und festhalten sollen. Denn daß in den unteren und mittleren Classen sich immer eine erhebliche Zahl solcher Schüler finden wird, welche sich für die oberen nicht eignen und das letzte Bildungsziel der Anstalt nicht erreichen können, dies kann auch durch die größte Strenge bei der Aufnahme und der Versetzung der Schüler nicht abgestellt werden, weil es in den Gesetzen der geistigen Entwicklung begründet ist. Hiebei soll nicht geleugnet werden, daß zumal in kleineren Städten, welche nur eine höhere Bildungsanstalt haben, derselben von vorn herein auch solche Schüler übergeben werden, welche für die niederen Verwaltungsfächer bestimmt sind. Die Zahl derselben ist aber gering und da ihnen doch irgend welche Gelegenheit zu ihrer Ausbildung in einer öffentlichen Schule geboten werden muß, so läßt sich dies nicht ändern.

Dagegen ist einzuräumen, daß durch die Bestimmungen über die Zulassung zum einjährigen freiwilligen Heerdienst die Gymnasial- und Realclassen bis zur Secunda einschließlich eine erhebliche Anzahl solcher Schüler aufzunehmen und zu behalten veranlaßt werden, welche nur um dieses Rechtes willen eine höhere Lehranstalt besuchen und deshalb zumal in den letzten Jahren ihres Schulaufenthalts für Lehrer und Mitschüler leicht eine Last und ein Hemmnis frischen und gleichmäßigen Fortschreitens bilden. Denn die starke Classenfülle ist freilich auch auf den unteren Stufen ein Uebelstand; indes hat auf diesen ein thatkräftiger und geschickter Lehrer die Schüler viel sicherer in seiner Hand, so daß selbst die ursprünglich trägen im allgemeinen mitgehen müßen, und überdies rechnet in diesem Alter der Schüler noch nicht mit dem äußeren Ziele seiner Schulbildung, sondern die Person und die Wucht des Lehrers ist für sein Verhalten bestimmend. Außerdem ist klar und wird durch die Erfahrung hinlänglich bestätigt, daß durch den tüchtigen Lehrer auch solche Schüler für eine weitergehende Bildung angeregt und gewonnen werden, welche anfänglich nur um jenes äußeren Zwecks willen der Anstalt anvertraut wurden. Anders steht es allerdings in der Obertertia und der Untersecunda, in denen mancher Schüler nach eigenem wie nach der Eltern thörichtem Sinne seine Anstrengung und Theilnahme durch das nächstgewollte Ziel der Militärberechtigung begrenzen mag. Abgesehen indes von dem Umstande, daß träge Schüler sich unter jeder Gattung, auch unter solchen finden, welche sich für die Universitätsstudien bestimmt haben, bietet sich das wirksamste Mittel gegen jene selbstgenügsame Trägheit in der gleichmäßigen und eindringenden Strenge des Lehrercollegiums. Die Lehrer sollen keinen Schüler nach der Secunda versetzen, den sie nicht hiezu in genauer Erwägung des Gymnasialzweckes für völlig reif halten; sie sollen auch nach jährigem Aufenthalt in der Secunda keinem das Zeugnis der Unterrichtsreife für den einjährigen Kriegsdienst ertheilen, den sie nicht auch gern und jedenfalls ohne Bedenken als Zögling in die Obersecunda übergehen sehen. Hiezu bedarf es keines besonderen Prüfungsactes; wenn die Lehrer unter der aufmerksamen und je nach den Umständen streng eingreifenden Leitung des Directors gewissenhaft verfahren und den Gesammtzweck der Schule klar vor Augen behalten, so werden sie auch ohne Prüfung nur demjenigen das gewünschte Zeugnis ausstellen, der bis dahin nicht nur eine mäßige und allenfalls genügende Summe von Kenntnissen erworben, sondern sich überhaupt als ein lebendiges Mitglied der Classe gezeigt hat. Wenn freilich trägen und theilnahmlosen Schülern die Militärberechtigung zugesprochen wird, nur um sie baldigst von der Schule los zu werden, so können die Lehrer sich nicht wundern, wenn dieser Lohn der Trägheit auch manchen der übrigen verderbt, und wenn der Ruf gewissenloser

Milde gleichartige Schüler in Menge anzieht. Das ist aber ihre eigene Schuld, so gut oder so schlimm es die Schuld der Anstalt ist, wenn sie durch ungebührliche Läßigkeit bei der Maturitätsprüfung die Leistungen der ganzen Schule herunterschraubt und sich somit selbst zu einer Zufluchtsstätte der mittelmäßigen und faulen macht. Daß es übrigens sowohl um der Schule als um des Heeres willen vielleicht zweckmäßiger wäre, das Recht zum einjährigen Freiwilligendienst, welcher doch auch die Pflanzschule für unsere Reserve- und Landwehrofficiere ist, an eine noch höhere Bildungsstufe, d. h. an die Reife für Prima zu knüpfen, mag hier nur angedeutet werden.*)

Also sachliche Strenge bei den Versetzungen und bei der Ausfertigung der Zeugnisse ist das einzige aber auch ausreichende Mittel, um den Störungen zu begegnen, welche den Schulen aus dem Berechtigungswesen zu erwachsen drohen. Hiemit wird den Lehrern gar nichts neues zugemuthet, denn die Strenge der sittlichen und wissenschaftlichen Forderungen ist ihnen bei aller Liebe zu den Schülern ohnehin befohlen. Kommt nun hiezu, daß die Lehrer und die Schulverwaltungsbehörden bei der Auswahl und Begrenzung der Lehrfächer, wie bei Feststellung des Lehrplans sich stets nur von dem eigentlichen Bildungszweck der Schule leiten lassen, den wechselnden und bald verklingenden Forderungen der Tagesmeinung aber kein Ohr leihen, so ist hiemit auch das andere oben berührte Bedenken beseitigt. Und hierin steht der Unterrichtsverwaltung sicher eine große Selbständigkeit zu; vielmehr sie darf ihre Erwägungen als maßgebend und anregend für die gesammte Staatsverwaltung ansehen. Denn gewiß hat weder die Rechtspflege und die Kirche noch die Heeresleitung etwas dagegen zu erinnern, daß ihre Functionen von solchen wargenommen werden, denen eine möglichst tiefe und ideale Bildung zu Theil geworden ist.

Betrachten wir dagegen unbefangen und offenen Auges die Vortheile, welche aus der Uebertragung jener Berechtigungen an unsere Schulen erwachsen, so werden wir dieselben den Bedenken gegenüber nicht nur weit überwiegend finden, sondern in dieser Einrichtung einen wirklichen nationalen Schatz erkennen. Zunächst ist es um der einheitlichen Einwirkung willen, welche die leitenden Gesellschaftsclassen auf das Leben der Nation üben sollen, von großer Bedeutung, daß die höheren Berufsfächer sich auf eine im wesentlichen gleichmäßige Vorbildung stützen, und wenn durch eben diese Bildungsschule auch ein erheblicher Theil unseres Officiercorps geht, so wird das ja wohl allseitig mit Freude begrüßt werden. Die neuerdings gehörten Klagen über den Riß, der in unserem Volke durch die Zweitheilung des höheren Schulwesens in Gymnasien und Realschulen entstanden sei, sind höchst übertrieben, ja abgeschmackt und können nur kranken Warnehmungen entstammen. Es mag aber bei ihnen das richtige Gefühl obgewaltet haben, daß für die staatlichen Berufsarten, soweit sie namentlich das Leben der Nation anzuregen und zu leiten bestimmt sind, nicht nur gewiße gleiche Bildungsziele aufgestellt, sondern auch gleichartige Wege zu diesen Zielen angewiesen werden müßen. Mit anderen Worten: unsere höheren Schulen, deren wesentlich gleiche Einrichtung vom Staate geregelt und überwacht wird und besser als jede Privatbildung überwacht werden kann, haben nicht nur die Aufgabe für jene Berufsarten vorzubilden, sondern sie müßen auch das Recht haben durch ihre Zeugnisse zu entscheiden, ob das nöthige Maß der Vorbildung erfüllt ist. Bei der großen Neigung und Befähigung der Deutschen selbständig zu denken und namentlich in allen Angelegenheiten der Geistesbildung der eigenen Ueberzeugung zu folgen, ist nicht zu besorgen, daß hiedurch eine schädliche und lähmende Einförmigkeit der Bildung geschaffen wird; unsere Schulen bewahren bei aller Uebereinstimmung der Einrichtung, Gott sei Dank! so viel eigenes Leben, um einer tödtenden Geistesabrichtung nach allgemeinem Muster hoffentlich nie-

*) Daß die Berechtigung für den einjährigen Heerdienst auch außerhalb der Schule vor besonderen Behörden, den sogenannten Departementsprüfungscommissionen, erworben werden kann gehört nicht in die obige Erwägung; denn diesen Commissionen pflegen sich nur solche zu gestellen, welche mit oder ohne Schuld mit ihrer Schulbildung gescheitert sind.

mals zu verfallen. Dagegen ist es von hoher Wichtigkeit, daß durch eben diese Schulen das Normalziel und die erprobten Mittel des höheren Unterrichts gleichsam als ein Standard derjenigen Vorbildung geboten werden, welche für die höheren Aufgaben im Staats- und Heerdienst als unentbehrlich gelten müßen. Dieser Standard darf nur nicht unabänderlich sein, und eben deshalb darf er nicht durch besondere von den Bildungsanstalten losgelöste Prüfungscommissionen, sondern er muß durch unsere Schulen dargestellt und vertreten werden, weil diese in dem lebendigen Fluß der nationalen Geistesbildung stehen, vielmehr selbst diesem Fluß Nahrung und Richtung zu geben behülflich sind.

Würden dagegen jene Berechtigungen insgesammt oder auch nur zu einem erheblichen Theile, z. B. für den einjährigen Kriegsdienst, von unseren höheren Schulen abgelöst und von der Entscheidung besonderer Prüfungscommissionen abhängig gemacht, — denn etwas anderes bliebe doch nicht übrig, — so würden entweder, wie dies ja bei den Departementsprüfungscommissionen unzweifelhaft schon jetzt der Fall ist, diese Commissionen doch ungleich und nach ungleichem Maße verfahren, oder es müßte bis ins einzelne eine bestimmte Summe von Kenntnissen vorgeschrieben werden, deren Erwerb durch diese Commissionen ziemlich äußerlich zu erforschen wäre. Das Auswendiglernen dieser Kenntnisse oder, wie es in einem Nachbarstaate heißt, dieses Programms würde also die Thätigkeit derer ausmachen, welche jenes Recht beanspruchen; hiemit würde aber Abrichtung und Entwöhnung eigenen Denkens, also Mangel an geistiger Durchbildung und an geistiger Aneignung des Bildungsstoffes in die Nation und zwar gerade in solche Kreise getragen werden, denen, wenn nicht schlechthin die Leitung, so doch immerhin eine bedeutende Einwirkung auf die Gestaltung des Volkslebens eingeräumt ist. Daß hiemit weder dem Heeres- noch dem Staatsdienst, selbst nicht auf seinen niederen Stufen gedient wäre, daß vielmehr geistige Verkrüppelung und Unfruchtbarkeit in denselben verpflanzt werden müßte, wird wohl niemand bezweifeln. Aber selbst für unsere höheren Schulen würde eine solche Ablösung sehr nachtheilig sein und ihnen eine bedeutende Summe geistiger und nationaler Anregungen entziehen, deren sie nicht entbehren können. Ja selbst der so sehr gewünschte Abfluß an Schülern dürfte stärker werden, als sich mit dem Gedeihen der Schule verträgt. Hiemit ist nur zum geringsten Theile der Verlust an der Einnahme gemeint, welche die Anstalten aus dem Schulgelde ziehen, wiewohl auch dieser Gesichtspunct von der Verwaltung nicht einfach außer Augen gesetzt werden darf; vielmehr würde den Lehrern und dem Gesammtkörper der Schule unter den abgehenden gar mancher Zögling entschwinden, welcher bei individueller Behandlung dem wissenschaftlichen und sittlichen Leben einer Classe Mannigfaltigkeit und Anregung zu verleihen vermöchte.

Schwerer wöge freilich der erstbezeichnete Nachtheil, daß nämlich durch jene Ablösung der Berechtigungen unsere Schulen der sicheren Gefahr verfallen würden, sich dem nationalen Leben zu entfremden. Unsere Lehrer sehen allzuhäufig ihre Aufgabe nur in der wissenschaftlichen Förderung ihrer Zöglinge; der hierin liegende Idealismus soll natürlich nicht getadelt noch durch irgend welche Maßregel geschädigt werden, allein zur ausschließlich bewegenden und bestimmenden Kraft darf diese Verfolgung der rein wissenschaftlichen Ausbildung nicht werden. Es soll hier nicht erörtert werden, daß durch solche Ausschließlichkeit, welche dann doch der Vertreter jedes einzelnen Unterrichtsfachs wiederum für sich geltend zu machen berechtigt wäre, die Einheit der intellectuellen Bildung und die geistige Harmonie des Zöglings zerrissen und damit seine productive Kraft abgetödtet werden müßte; diese übrigens keineswegs eingebildete, sondern leider vielfach vorhandene Gefahr muß auf einem anderen Gebiete der Pädagogik Abwehr und Abhülfe finden. Aber diese ganze Auffassung des gymnasialen Bildungszweckes ist einseitig und mit dem Stempel der Unzulänglichkeit behaftet. Abgesehen von der sittlich-religiösen Erziehung, welche jede Schule, die niedere wie die höhere, nie vernachläßigen darf, sind unsere Gymnasien und Realschulen nationale Anstalten: auf deutschem Boden entstanden, von der Theilnahme des deutschen Volks geschaffen und getragen, sollen

sie fort und fort vom deutschen Geiste durchweht sein und ihre Jugend für das Vaterland erziehen. Wie sie daher die bewährten Erziehungs- und Unterrichtsmittel nicht kosmopolitisch, nicht nach abstract fachwissenschaftlichen Gesichtspuncten sondern unter dem Lichte der nationalen Gesammtbildung zu behandeln haben, so erhalten sie ihre Lebens- und Schöpferkraft eben durch die stetige Verbindung mit dem nationalen Geiste und den nationalen Bedürfnissen. Kommen sie daher den letzteren auch dadurch entgegen, daß sie den jeweiligen, gewiß nicht leichtsinnig aufgestellten, sondern besonnen erwogenen Forderungen an die Vorbildung zum Staats- und Heerdienst gerecht zu werden streben, so ist dies nicht lediglich ein Act der Dankbarkeit, und jedenfalls ist es kein Opfer, sondern eine Handlung kluger Einsicht, durch welche sie auch ihrerseits neue Frucht aus der frischen Blüte des Nationalstaats zu ziehen gewiß sind. Hinter den einseitigen Anforderungen jenes Hyperidealismus verbergen sich aber nicht selten auch selbstsüchtige Anschauungen: man verlangt, daß das Geistesleben der Nation sich lediglich nach den Schulen gestalte, welche doch ihrerseits auch nur Schöpfungen der Nation sind, und man hofft auch wohl bei strengem Ausscheiden alles scheinbar fremdartigen ein glänzenderes Unterrichtsergebnis mit geringerer Arbeit erreichen zu können. Allein wie hoch man unsere Schulen auch schätze, sie sind doch nicht Selbstzweck; sie haben eben so gut wie jede andere menschliche Einrichtung Gott und dem Vaterlande zu dienen, und nur indem sie sich dieses doppelten Dienstes stets bewußt bleiben, ist es ihnen auch gegeben, der Pflege wissenschaftlichen Sinnes mit immer frischer Kraft und immer neuer Frucht nachzugehen. **Schrader.**

Beredtsamkeit, s. Redeübung.

Bernhardi, August Ferdinand, gehört zu den bedeutendsten Schulmännern, welche Preußen zu Anfang dieses Jahrhunderts gehabt hat. Am 24. Juni 1769 (nicht 1768) in Berlin von wohlhabenden Eltern geboren, ward er auf dem Joachimsthal'schen Gymnasio daselbst unter Meierotto gebildet, jenem „Könige unter den Rectoren," welcher ihm, wie so vielen anderen stets als Muster seiner eigenen Thätigkeit vorschwebte. Durch ihn mit Liebe zum classischen Alterthum und mit Neigung zum Schulfach erfüllt, wurde er in Halle vorzugsweise durch Fr. A. Wolf zu gründlichen, philologischen Studien angeregt, besonders in dem Seminar. Schon damals richtete er sein Hauptaugenmerk auf die Sprache und auf das Geheimnis ihrer Construction und vertiefte sich in umfassende Untersuchungen, welche erst später durch das Vorwalten seiner pädagogischen Thätigkeit in den Hintergrund traten. Im Jahre 1791 trat er als Schulamtscandidat und Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen bei dem Friedrich-Werder'schen Gymnasio in Berlin, welches damals unter Gedike's Leitung blühte, als Lehrer ein, ward 1793, als dasselbe unter Plesmanns Directorat kam, Collaborator und rückte allmählich bis ins Prorectorat (1802). Aber es scheint nicht, daß B. in dieser Zeit der Pädagogik ein besonderes Augenmerk zugewendet hätte, wenn auch seine Lehrwirksamkeit nicht gering war: wenigstens lag seine schriftstellerische Thätigkeit zunächst auf einem ganz andern Gebiet. Sehr bald nach seiner Rückkehr in seine Vaterstadt hatte er Tiecks Bekanntschaft gemacht, welcher, obwohl jünger als er und anfangs noch Primaner auf dem W. Gymnasio, auf ihn einen überaus großen Einfluß gewann. Durch ihn trat er später mit den Brüdern Schlegel, mit Schleiermacher und andern in enge Verbindung, und darf mit Recht neben den „Häuptern der romantischen Schule" einer der hervorragendsten „Genossen und Gehülfen" genannt werden. Mit diesen vereint „trug er zuerst und nachhaltigst in dem begonnenen Kriege gegen das wuchernde Unkraut gemeiner und geistloser Strebungen in Berlin den örtlichen Angriff und das schreiende Getümmel der aufgeweckten und täglich gereizten Feinde, warf seine kritischen Schwärmer auf die Bühne, geißelte gelehrte Schwächen und Anmaßungen und machte durch seinen derben Humor, in welchem der Kenner Jean Paul eine neue ursprüngliche Richtung erblickte, die Widersacher zum Gegenstand der Belustigung." So Varnhagen von Ense in der Vorrede zu den: „Reliquien, Erzählungen und Darstellungen von A. F. Bernhardi und dessen Gattin." S. VI. B.'s Leistungen auf diesem Gebiete

weiter zu verfolgen, ist nicht dieses Ortes; indem wir rücksichtlich derselben auf den von Gruber verfaßten Artikel in der Hallischen Encyklopädie und auf den in Brockhaus' Conversationslexicon vom Jahre 1822 verweisen, bemerken wir noch, daß er mit Tiecks Schwester, Sophie, der Verfasserin der „Wunderbilder und Träume" verheirathet war, eine Ehe, welche leider nach einigen Jahren wieder getrennt werden mußte. Dieses unglückliche Verhältnis gab seinem Charakter etwas Schroffes und Abgeschlossenes, und wie es ihn diesem Freundeskreis entfremdete, so entwickelte es in ihm eine fast leidenschaftliche Abneigung gegen die Poesie. Mit um so größerem Eifer wandte er sich nun wieder seinen grammatischen Studien zu. Schon 1795 hatte er eine „Vollständige lateinische Grammatik für Schulen und Gymnasien" und 1797 eine griechische herausgegeben, beide angeblich verbesserte Ausgaben der märkischen Grammatik; doch hatte er sich wenig an sie gebunden. Bedeutender waren seine von Fr. A. Wolf und A. W. v. Schlegel nach Verdienst gepriesenen, spät noch durch W. v. Humboldt mit großen Ehren anerkannten Leistungen für die Begründung einer allgemeinen Sprachwissenschaft. Seine „reine Sprachlehre" erschien 1801, die „angewandte Sprachlehre" 1803, und 1805 folgten die „Anfangsgründe der Sprachwissenschaft", welche keineswegs ein Auszug aus dem größeren Werke, sondern wie er selbst bemerkt, in Materie, Ordnung und Form hänzlich verändert, in der That den Organismus des Ganzen deutlicher und bestimmter gervortreten lassen. Beachtenswerth ist in diesem Werke das Vorgefühl von der Nothwendigkeit, die historische Seite nicht zu übersehen, eine Einsicht, welche erst später ihre volle Würdigung gefunden hat. Von kleineren Arbeiten gehört u. a. die von ihm 1804 in der Jen. A. L. Z. gelieferte Recension über G. Herrmanns Handbuch der Metrik und die interessante Abhandlung über die Natur der Buchstaben und die Construction derselben hieher. Aber auch nach dieser Seite hin dürfen wir B.'s Bedeutung hier nicht verfolgen, um Raum für eine Charakteristik seiner pädagogischen Leistungen zu behalten.

Dieselben begannen in ihrer ganzen Größe nach seiner um Johanni 1808 erfolgten Berufung in das Directorat des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums, welches er nach Plesmanns Tode 1807 ein Jahr interimistisch verwaltet hatte, hervorzutreten. Schon das Osterprogramm von 1808, worin er Pestalozzi's Methode beim Rechenunterricht mit einer in jenen Zeiten seltenen Unbefangenheit einer Prüfung unterwarf, sie in ihren Uebungen vervollständigte und ihr unbedingte Anerkennung zollte, sofern er in ihr nicht etwa ein Mittel, dem Zögling bequem und in kurzer Zeit etwas beizubringen, sondern den naturgemäßen Weg sah, die geistige Selbstthätigkeit desselben zu wecken und anzuregen, läßt den neuen Geist erkennen, welchen er in der Schule einzuführen den Willen und die Kraft hatte. Die äußeren Erfolge, welche er errang, stehen vielleicht einzig da. Er hatte die Anstalt mit 97 Schülern übernommen; zu Michaelis 1812 zählte sie bereits 460; ein großartiger Beweis für das Vertrauen, welches er seinem Gymnasium schon vor dem Kriege verschafft hatte, und welches nach demselben sich noch in höherem Maße der Schule zuwandte, deren Director die großen Bewegungen der Zeit mit lebhafter Begeisterung getheilt hatte und ihre Errungenschaften dem heranwachsenden Geschlecht zu wahren, mit unermüdlichem Eifer thätig war. Und doch waren es nur geringe Mittel, mit denen er so Großes erreichte; die Anstalt war nicht besonders dotirt, die Lehrergehalte gering und eben darum der Wechsel der Lehrer häufig. Er war im eigentlichsten Sinne des Wortes die Seele des Ganzen; sein außerordentliches praktisches Talent überwand alle inneren und äußeren Schwierigkeiten und wußte für die Zwecke seiner Schule alles dienstbar zu machen. Mit sicherem Takte verstand er es, die lehrenden Kräfte an der rechten Stelle zu verwenden und durch seine geistige Ueberlegenheit, der sich nur wenige zu entziehen vermochten, die Einheit im Collegio zu erhalten. Freilich hatte er auch Männer wie Spilleke, der ihn auf das Glücklichste ergänzte und namentlich die religiöse Seite der Erziehung vertrat, Ribbeck, welcher sein zweiter Nachfolger im Directorat war, Conrad Schneider, Zumpt und andere, welche einen ehrenvollen Namen in der pädagogischen Welt hinterlassen haben, zu Mitarbeitern. Er aber war der Führer und Leiter. So klar und deutlich er den zu erstrebenden Zweck

anerkannt hatte, so tief und eingehend hatte er über die Mittel zu seiner Verwirklichung nachgedacht, so fest und sicher war er in ihrer Handhabung. Der Unterricht ward durch ihn vollständig neu organisirt, und man darf wohl annehmen, daß sein Vorgang sowie die Programme, in denen er über seine Einrichtungen ausführliche Rechenschaft ablegte, für die Neugestaltung der preußischen Gymnasien nicht ohne Einfluß gewesen sind. Die Disciplin übte er mit eiserner Strenge in dem Sinne jener Jahre, welche vor allem gegen jede Verweichlichung und Verzärtelung der Jugend streiten zu müßen meinten, und dabei verfuhr er, wie er denn selbst das Gesetz und auch fast der alleinige Executor desselben war, mit bewunderungswürdiger Aufopferung und Treue. Es war ihm, wie Spilleke sagt, „gleich interessant und gleich wichtig, sich in die tiefste Forschung einzulassen und die gewöhnlichsten Fälle der Schuldisciplin zu untersuchen." So ließ er sich z. B. die Mühe nicht verdrießen, jeden Morgen eine Stunde vor Beginn der Lectionen den in den Classenbüchern verzeichneten tadelnden Bemerkungen durch seinen Einfluß Nachdruck zu geben und die sämmtlichen Schulversäumnisse persönlich zu überwachen. Wer wollte sagen, daß diese Strenge dem damals heranwachsenden Geschlecht an Körper oder Geist Schaden gebracht hätte? Aus B.'s Schule ist eine große Reihe der tüchtigsten und bedeutendsten Männer Preußens hervorgegangen. Durch seinen Unterricht scheint er weniger gewirkt zu haben, weil ihm über der Sache der Schüler zurücktrat und ihm das liebevolle, herzliche Eingehen auf die Individualität des Einzelnen fremd war. Doch rühmen vollgültige Zeugen die Einleitungen, welche er zu den Schriftstellern gab, und seine deutsche Erklärung des Tacitus, welche das Ethische und Psychologische hervorhob, als eben so geistreich wie eindringlich und anziehend, während er bei der lateinischen Interpretation sich zu sehr in Wortkritik verlor.*) War es daher auch nicht Liebe und Anhänglichkeit, welche er in den Herzen der Schüler erweckte, so flößte ihnen sein imponirendes Auftreten unbedingte Achtung und Ehrerbietung ein, und es bestätigte sich an ihm, von wie großer und nachhaltiger Einwirkung die Berührung mit einer bedeutenden Persönlichkeit ist. „Seine edel geformten, scharf geschnittenen Gesichtszüge, seine großen feurigen Augen, die hohe Stirn, der ganze Kopf mit antik plastischem Ausdruck, auf einem gedrungenen aber leicht beweglichen, fast elastischen Körper, zeigten jedem schon beim ersten Begegnen den geistvollen thatkräftigen Mann;" wie mußte er nicht erst bei der empfänglichen Jugend wirken!

Daß er bei der Treue, mit welcher er sich der Schule ganz hingab, — seit 1815 war er noch Mitglied des Consistoriums und der wissenschaftlichen Prüfungscommission — für umfangreiche schriftstellerische Production keine Zeit fand, lassen seine Schulschriften schmerzlich bedauern, welche auch auf dem Gebiete der Pädagogik seinen Scharfsinn, seine Einsicht entschieden bekunden. Mehrere derselben sind mit einzelnen Reden unter dem Titel: „Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen" zusammengedruckt erschienen. Die von ihm 1809, 10 und 11 verfaßten Programme legen seine Ansichten „über Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjecte eines Gymnasiums," „über die ersten Grundsätze der Methodik" und „über die ersten Grundsätze der Disciplin" dar, worauf er sodann 1812 die bis ins Einzelnste durchgeführte Schulordnung des seiner Leitung anvertrauten Gymnasiums folgen ließ, welche in systematischer Vollständigkeit den ganzen Organismus seiner Schöpfung zeigt. Die späteren aus den Jahren 1814 bis 1816 geben weitere Ausführungen, Ergänzungen, zum Theil auch Modificationen zu den frühern; bedeutend sind namentlich die letzten, in denen er das Wesen der durch Mathematik und Sprache zu gewinnenden formalen Bildung eingehender darlegte und der Concentration der Lehrobjecte auf die den Kern des gymnasialen Unterrichts ausmachenden das Wort redete. Im Jahre 1819 schrieb

*) Und doch hatte er in dem Programm von 1815 S. 22 den gewiß richtigen Grundsatz aufgestellt: „Benütze nie die Varianten, wo die richtige Lesart von historischer Gelehrsamkeit abhängt; dagegen nimm auf diejenigen Rücksicht, deren Werth theils aus dem Gedanken selbst, theils aus ihrem Zusammenhang, besonders aber aus der Grammatik entschieden werden muß, und hiezu geben die verschiedenen Ausgaben der Schüler äußere und bequeme Gelegenheit."

er noch über die Leibesübungen und Turnplätze. Anziehend sind alle diese Arbeiten durch die geistvolle Construction und Ausführung seiner Gedanken, welchen er in consequenten Folgerungen aus den Principien den Schein einer fest begründeten Nothwendigkeit zu geben wußte. Wenn sich daher namentlich die früheren in das Gebiet eines abstracten Schematismus zu verlieren scheinen und er in der Pädagogik an unumstößlich mathematische Normen zu glauben scheint, so ist es um so mehr anzuerkennen, daß er den Blick vor der lebendigen Wirklichkeit nicht verschlossen hatte; unter dem läuternden Einfluß einer Schulpraxis, wie nur er sie hatte, ist denn auch ein Fortschritt in seiner Theorie unverkennbar. Man hat ihn daher sehr mit Unrecht des Widerspruches mit sich selbst geziehen; wo man ihn zu finden wähnte, liegt bei näherem Zusehen nur eine wohlbegründete Fortbildung des Princips vor. Als charakteristisch für seine Art theilen wir die von ihm 1809 versuchte wissenschaftliche Ableitung der Lehrobjecte eines Gymnasiums mit, ein Versuch, welcher als einer der ersten, vielleicht der erste, Beachtung verdient, so viel man auch sonst an ihm auszusetzen finden wird. Das Gymnasium ist ihm die Unterrichtsanstalt, welche vorzugsweise auf die Ausbildung der erkennenden Thätigkeit gerichtet, die Jugend für die im Volke unterschiednen Stände vorbildet. Er meint nicht die individuelle Berufsweise, mit deren Kenntnissen und Fertigkeiten sich die Schule unverworren zu halten hat, sondern die Gelehrten, die s. g. Gebildeten, Kaufleute, Beamte, mechanische Geschäftsleute, — er faßte sie unter dem Namen Künstler zusammen, — und den niedern Bürgerstand. Danach zerfiel ihm das Gymnasium in drei Bildungsstufen, welche auf seiner Anstalt zuletzt jede drei Classen umfaßte, die Gelehrten-, Künstler- und Bürgerschule. Nun fand er hinsichtlich der wissenschaftlichen Bildung zwei Richtungen, die auf Universalität und Nationalität, welche beide das Gymnasium zu vermitteln und zu verbinden habe. Daraus ergaben sich ihm zwei Reihen von Lehrobjecten, Mathematik, Ethik, Geschichte und Geographie, Physik und Naturwissenschaft, auf der einen, die Muttersprache, die „Landesreligion," nationale Geschichte, Geographie, Naturkunde, Statistik und Gesetzeskunde auf der anderen Seite. Weil aber alle diese Wissenschaften historisch im Laufe der Jahrhunderte bei verschiedenen Völkern entstanden seien und man sich ohne Kenntnis der Sprache des Culturstandpunctes eines Volkes nicht bemächtigen könne, so treten die Sprachen als eine dritte Reihe hinzu und zwar nur einzelne als Repräsentanten der einflußreichsten Culturvölker; das seien das Französische, welches die moderne, das Griechische, welches die antike Cultur repräsentire, und das Lateinische, welchem als dem Mittelgliede zwischen beiden und der Mutter vieler neueren Sprachen eine besondere Beachtung gebühre. Die Richtung auf nationale Bildung werde auf der untern Stufe vorwiegen, die auf universelle dagegen auf der oberen, so daß dort die Möglichkeit der universellen Bildung gegeben, hier das Dasein der nationalen vorausgesetzt werde, während die mittlere zwischen beiden mitten inne stehe. Weit einfacher und klarer erscheinen dieselben Grundgedanken im Programm von 1814, wenn er die formelle Bildung dem Umfang und der Tiefe nach festzuhalten als Aufgabe des Gymnasiums bezeichnet, aber zugleich von ihm verlangt, es „solle als Einleitung in das Leben diejenigen Objecte hervortreten lassen, welche durch den echten Fortschritt der Cultur nothwendig geworden sind, und diese Objecte nach einer aus der Idee der formellen Bildung abgeleiteten Methode dem Geiste einbilden." Scheinbar „schwebte" ihm so die Schule zwischen der formellen Bildung und der durch den echten Fortschritt des Lebens gegebenen materiellen; aber schon die näheren Bestimmungen zeigen, daß er sehr weit entfernt war, nach einem Nützlichkeitsprincip diese weiteren Objecte zu bemessen und ihnen die Pforten der Schule zu öffnen, wie es vor ihm und nach ihm nur zu vielfältig geschehen ist. „Ich möchte," schreibt er im Programm von 1815, S. 10, „dem jammervollen Streben und der kläglichen Ansicht entgegentreten, nach welcher eine Schule nichts ist, als eine heimliche Münze, wo die Pfennige für das künftige Brod ausgeprägt werden. Schulen und Universitäten sind Bergwerken vergleichbar, wo ihr angeleitet werdet, ungeprägtes Gold zu gewinnen. Seid ihr in dessen Besitz, so mögt ihr, wie der Geist euch treibt, es

ausprägen oder es zu zierlichen Gefäßen umwandeln lernen, je nachdem euch das Schicksal in den Kreis des Bedürfnisses oder der Kunst und Wissenschaft führt." Darum warf er einen großen Theil der mit so viel Scharfsinn aus der „Universalität" und der „Nationalität" hergeleiteten Gegenstände als Ballast selbst über Bord; formelle Bildung ward ihm der einzige Maßstab, nach welchem ihm der jetzt allgemein als solcher anerkannte Kern des gymnasialen Unterrichtes sich bestimmte. Interessant ist in dieser Beziehung das Programm von 1816; die in demselben dargelegten Ansichten haben sich, wie man behaupten darf, erst heute völlige Bahn gebrochen. Aus dem Lehrplan der unteren Classen streicht er als völlig unnütz die Technologie, Verstandesübungen, Gesetzeskunde, Anthropologie, Diätetik und die Naturgeschichte, welche, da sie nur ein loses, unvollständiges Aufzählen der Naturproducte nach ihren Merkmalen sei, zwar eine angenehme Unterhaltung in der Hand eines geschickten Lehrers gewähren, auch wohl den Eltern ein angenehmes Staunen über das Wissen ihrer Söhne erregen könne, nie aber gründliche Kenntnisse mittheilen oder für das Leben ersprießliche Erfolge hervorbringen werde. Daran knüpfte er den äußerst fruchtbaren Gedanken, welcher auch erst in unsern Tagen der Verwirklichung näher gerückt ist, daß, was der Knabe von diesen jederzeit rhapsodischen Kenntnissen bedürfe, ihm rhapsodisch in den deutschen Stunden gegeben werde, welche neben ihrem Hauptzweck auch noch den haben, Gemüth, Phantasie, Neugier und Wißbegierde aufzuregen, und spricht den Wunsch aus, es möchte ein deutsches Lesebuch erscheinen, dem der Plan der Sulzer'schen Vorübungen nur für die Zeit erweitert zu Grunde liege. In den oberen Classen fand er die Alterthümer und die philosophische Grammatik noch für erträglich, empirische Psychologie aber, Logik und Geschichte der Philosophie, welche Disciplinen nach ihm, wie bekannt, unter dem Namen der philosophischen Propädeutik bis vor kurzem ein ziemlich kümmerliches Dasein gefristet haben, verwarf er mit der größten Entschiedenheit. „Dagegen wollen wir," sagt er S. 16, „Grammatik, alte Sprachen und Mathematik nebst der Muttersprache mit der größten Anstrengung festhalten, bei der Interpretation wollen wir den philosophischen Sinn im einzelnen, bei der Mathematik im ganzen und großen üben, an beiden wollen wir die Organe des Denkens stärken und kräftigen; den Sinn für das Schöne wollen wir in den deutschen Stunden entwickeln, und in der Geschichte wollen wir dies ohne schöngeisterische und sittliche Betrachtungen durch eine einfache Darlegung des Strebens und durch eine ununterbrochene Reihe von Factis in einer klaren Erzählung exemplificiren, und allem diesem wollen wir durch Erweckung eines religiösen Sinnes die höhere Bedeutung alles Sinnlichen und Irdischen hinzufügen. Dann werden wir Gymnasiasten und Studirende bilden, deren erkennendes Vermögen mit nützlichen Kenntnissen erfüllt, deren Sinn für die Wissenschaft gebildet, und deren Gesinnung auf das hingerichtet ist, was den bleibenden Werth des Menschen ausmacht."

Am 25. März 1820 nahm er von seiner Schule Abschied, um das Directorat des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der mit demselben verbundenen Anstalten zu übernehmen. Unmittelbar nachher erkrankte er. Eine kleine Schrift über die Bedeutung des deutschen Aufsatzes, welche in der inhaltreichen Abhandlung Giesebrechts „über den deutschen Aufsatz in Prima" (Zeitschrift für das Gymnasialwesen von Mützell 1856. S. 128) besprochen ist, „war der letzte Gruß eines Scheidenden." Am 1. Juni schon starb er. Die Schule verlor an ihm, wie der Nekrolog der Allg. Pr. Staatszeitung vom 6. Juni mit Recht hervorhebt, „einen gleichsam von der Natur dazu berufenen, mit fester Willenskraft und fortstrebendem Geiste ausgerüsteten Führer." Eine schöne Abbildung seines geistvollen Kopfes, von Wichmann in Gyps geformt, ziert den Saal des Werder'schen Gymnasiums. Die Dankbarkeit seiner Schüler hat 1839 neben seinem Grabeshügel einen einfachen Cippus von Eisen mit einer Todtenurne errichtet. **Klix.**

Berufswahl. Bedingt der Beruf, den wir ergreifen, die individuelle Gestaltung unseres Lebens, so erscheint der Eintritt in einen solchen besonderen Wirkungskreis als ein entscheidender Wendepunct im menschlichen Leben. Es darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, daß der Beruf dem Menschen nicht bloß eine bestimmte Sphäre des

Handelns und Wirkens anweist, sondern auch seine bürgerlich-sociale Stellung normirt, somit über das Berufsleben im engeren Sinne hinausgreifend die gesammte Lebensstellung bedingt. Selbstverständlich ist daher die Wahl des Berufes von der allergrößten Wichtigkeit; man kann den Moment der Entscheidung für einen Wirkungskreis als den folgenreichsten und inhaltschwersten Act des irdischen Lebens bezeichnen. Die Erfahrung bestätigt das nur gar zu sehr, indem sie uns zeigt, wie Irrthum und Misgriff hier das Lebensglück zerstören oder doch in seiner gedeihlichen Entwicklung hindern kann, und sie würde noch lauter und eindringlicher zu uns sprechen, wäre uns der Einblick in die innere, in die Herzensgeschichte der Menschen öfter gestattet.*) Ausgleichen aber lassen sich hier Fehlgriffe aus inneren und äußeren Gründen selten, seltener und vielleicht niemals die nachtheiligen Folgen solcher Irrung ganz beseitigen. Denn im glücklichsten Falle bleibt ein Verlust von Zeit und Kraft zu beklagen, der um so mehr ins Gewicht fällt, je mehr die den Jugendjahren eigene Aneignungs- und Bildungsfähigkeit in späteren Jahren abnimmt. In der Regel erschwert sich aber die Umkehr auch äußerlich, indem das Betreten einer andern Lebensbahn von neuem Mittel in Anspruch nimmt, die nur wenigen zu Gebote stehen. In Betracht kommt hiebei die ausgebildete, aber auch complicirte Natur unserer staatlichen, bürgerlichen, socialen Verhältnisse, durch die sich die einzelnen Berufsarten nicht bloß scharf abgrenzen, sondern schon in den auf sie zuführenden Wegen früh — und in der Regel zu früh — von einander trennen. So erhöht sich in der eigenthümlichen Gestaltung des modernen Lebens die Wichtigkeit jener Aufgabe. Aber sie ist ebenso schwierig als wichtig. Die Entscheidung soll zeitig gegeben werden und fällt jedenfalls in eine Zeit, in welcher der sich Entscheidende noch nicht reif ist für einen freien und bewußten Entschluß. Diese Seite der Schwierigkeit steigert sich durch die Zeitverhältnisse und Zeitrichtungen, indem die einzelnen Berufsgattungen nicht nur besondere Vorbildungswege anweisen, sondern auch eine beklagenswerthe Vorliebe für frühzeitige Absonderung der Lebensgebiete den deshalb nöthigen Entschluß verfrüht. Je zeitiger aber dieser gefaßt werden muß oder infolge jener Neigung gefaßt werden soll, desto schwieriger wird er. Selbst wenn der Mangel an eigener Einsicht und Reife durch ein umsichtiges Eingreifen der Eltern oder Pfleger ersetzt wird, fehlt es einer Entscheidung an ausreichender Unterlage. Denn die individuelle Begabung für einen speciellen Beruf giebt sich in den seltensten Fällen frühzeitig kund, wenigstens nicht mit solcher unwidersprechlichen Entschiedenheit, daß darauf ein so folgenreicher Entschluß gegründet werden dürfte. Selbst da, wo Neigung und Fähigkeit bei Kindern stark und lebhaft hervortritt, ermöglicht sich daraus noch nicht ein sicherer Schluß auf die künftige Lebensstellung, indem dergleichen Jugendneigungen und Jugendbeschäftigungen in der Regel nur die Berufssphäre in weiterem Sinne andeuten, auch hier nicht ohne Irrungen für den seine Beobachtungen nicht sorgfältig genug Fortsetzenden (vgl. d. Art. Beobachtung). Gegenüber der großen Wichtigkeit und nicht geringeren Schwierigkeit der Berufswahl erscheint es als der Eltern oder deren Stellvertreter heilige Pflicht, dieser Angelegenheit die eingehendste Sorgfalt und gewissenhafteste Prüfung zu widmen und keinen Schritt darin zu thun, ohne ihn vor Gottes Angesicht erwogen und um Licht von oben gebetet zu haben. Es ist aber eine grundfalsche Anschauung, daß hier dem Kinde allein die Entscheidung zustehe: eine Anschauung moderner Emancipationspädagogik, die so bequem für den Erziehenden wie gewissenlos ist; denn statt der Weisheit und Erfahrung wird dann

*) Es klagt freilich mancher über verfehlten Lebensberuf, der sich auch in irgend ei nem an dern nicht glücklich fühlen würde, weil es ihm an der Gewissenhaftigkeit und Treue fehlt, die vor allem die eigene Schuldigkeit thut und auch bei mangelhaftem Erfolg einen gewißen Lohn in sich trägt. Hegel hat gewiß Recht, wenn er sagt: Wenn der Mensch etwas werden soll, so muß er sich zu beschränken wissen, d. h. seinen Beruf ganz zu seiner Sache machen. Treue und Gehorsam im Beruf hat zum Grunde das Aufgeben der Eitelkeit, des Eigendünkels und der Eigensucht gegen das, was an und für sich nothwendig ist. Anm. d. Red.

der Laune und der Thorheit, den Einflüsterungen unverständiger Kameraden, dem Einfluß der Menge und den herrschenden Vorurtheilen das Feld eingeräumt, und die Folgen sind schlimmer, als sie bei der alten Strenge waren. Damit ist freilich nicht die entgegengesetzte Weise empfohlen, welche die Entscheidung über den Beruf des Kindes ausschließlich in die Hand der Eltern legt, und dem Knaben — denn um die männliche Jugend handelt es sich vorzugsweise — nur das Annehmen und Gehorchen übrig läßt. Die richtige, von einsichtigen Eltern und Berathern einzunehmende Stellung liegt in der Mitte zwischen jener scheinbaren Liberalität und diesem Despotismus: je mehr der Knabe zur Selbständigkeit heranreift, desto mehr werden sie sich auf die Leitung beschränken, aber das Recht des Veto werden sie nicht aus den Händen geben. Es ist zunächst die Pflicht der Eltern, die Neigung und Begabung des Kindes unausgesetzt und sorgfältig zu beobachten und sich mit verständigen Lehrern und zuverläßigen Freunden darüber zu berathen, ohne vor dem Kinde viel davon zu reden, wobei ein innerlicher Zug zu einem Berufsgebiete, wie derselbe mit entschiedener specieller Begabung verbunden zu sein pflegt, nicht mit oberflächlicher Liebhaberei verwechselt werden darf, der nicht selten eine allgemeine glückliche Anlage und Befähigung zu Hülfe kommt.*) Solcher früh sich kundgebenden Sonderneigung und Einzelbefähigung (wie etwa zur Musik) darf gleichwohl nicht zu früh zu weiter Spielraum gegönnt werden: vielmehr ist es die Pflicht des Erziehenden, in der Förderung derselben soweit Maß zu halten und behutsam zu sein, daß zugleich die sittliche Kraft geweckt und gestärkt werde, Hindernisse zu besiegen und Mühen zu ertragen; ohne solche Kraft ist ja kein ausreichender Erfolg zu erzielen. Auch hier treibt häufig falsche Liberalität ihr Wesen, welche solcher mit Talent verbundenen Neigung alle Schwierigkeiten aus dem Wege räumt, und durch die offene und ihr Wohlgefallen zu deutlich verrathende Begünstigung auf der einen Seite die Eitelkeit in dem Kinde weckt, auf der andern zur Oberflächlichkeit, zum Dilettantismus verführt. Aber Neigung wie Begabung bedarf neben der Beobachtung gewissenhaftester Prüfung. Sie muß mit einer eingehenden Kenntnis des Objectes, des Berufsgebietes verbunden sein, und weil in der Jugend die Neigung der Kenntnis voranzugehen pflegt, ist zunächst dieser Mangel zu ergänzen.**) Vor allem ist es die äußere Erscheinung, welche den Knaben anzieht, der mit einer Thätigkeit verbundene Rang, die leichter ins Auge fallenden Vortheile und Annehmlichkeiten, welche der Beruf bietet: es sind die Lichtseiten, welche anlocken und die Neigung gewinnen. Diese aber liegen gewöhnlich auf der Oberfläche. Mit dem Heranrücken des Wesentlichen der ihm lieb gewordenen Aufgabe wird dem Knaben auch die schwierigere, mühevolle Seite derselben bekannt; der ihn darauf Hinweisende muß nur dabei unbefangen verfahren und solchen Hinweis nicht zu einer parteiischen Abmahnung werden lassen. Es ist eine Thatsache, welche ein aufmerksamer Blick ins Leben jedem bestätigt, daß Berufsarten, welche mit äußerem Glanz, Ansehen, Gewinn verbunden sind, von der Jugend entschieden bevorzugt werden, zumal in einer Zeit, welche wie die unsrige dem Aeußerlichen gern den Vorzug giebt. Durch dieses Bekanntmachen mit dem wirklichen Inhalt des künftigen Berufes wird zugleich das Motiv der Neigung erhellen, ihre Tiefe und Innerlichkeit, ihre Berechtigung und Fruchtbarkeit sich deutlicher herausstellen***). In der Regel wird wohl in der Jugend Neigung und Befähigung verbunden sein, aber jedenfalls ist auch die letztere sorglichst zu prüfen. Und dabei darf nicht bloß auf die geistige und körper-

*) Mönnich macht (Jugend- und Bildungsgeschichten ꝛc. I. S. 176) mit Recht die Unterscheidung, nicht sowohl darauf komme es an, was der Mensch treibe, denn dies hänge meist von äußeren Anregungen ab, als darauf, wie er es anfasse und behandle, welchen Sinn und Geist er dabei an den Tag lege; denn darin liege seine Eigenthümlichkeit. D. Red.

**) Am wirksamsten ist in solchen Dingen gelegentliche, die Anschauungen und Erfahrungen des täglichen Lebens benützende Belehrung (vgl. d. Art. Belehrung). D. Red.

***) Der innere Beruf äußert sich ganz anders, als im Haschen nach Aeußerlichkeiten: wer Muth, Besonnenheit, Ausdauer in Gefahren besitzt, der ist zum Soldaten berufen, nicht wem die glänzende Uniform gefällt u. s. f. vgl. Curtman, Lehrb. d. Erz. I, §. 115. D. Red.

liche Begabung des Knaben geachtet werden, sondern es kommen noch andere Bedingungen der Befähigung in Frage. Was zunächst die geistige Begabung und körperliche Tüchtigkeit betrifft, so ist hier ein Urtheil um so schwieriger, je weniger die zu erwählende Berufsaufgabe schon an den Knaben, wenn auch nur vorbildlich, herangebracht werden kann, und je seltener die Eltern den richtigen parteilosen Standpunct der Beurtheilung zu finden wissen. Der Gefahr einen folgenschweren Misgriff zu thun, wird noch am sichersten dadurch vorgebeugt werden, daß die Entscheidung nicht zu früh getroffen wird, und daß die unvermeidlichen vorbereitenden Schritte nicht ein zu enges Gebiet ins Auge fassen, sondern sich auf eine weitere, schon leichter im voraus zu bestimmende Berufssphäre beziehen, während in diesem Stadium um so mehr auf das, was allgemein bildend und deshalb für jede Berufsart nothwendig ist, der Hauptnachdruck gelegt wird. So wird sich in der Regel die wissenschaftliche und die praktische Befähigung nicht zu spät erkennen und auf Grund dieser Erkenntnis manches vorkehren lassen: das wissenschaftliche oder praktische Einzelgebiet aber ist nur mit größter Gefahr vorauszubezeichnen. Gewissenhafte Eltern werden aber insbesondere auch überlegen, wie sich der fragliche Beruf zu der sittlichen Anlage und Beschaffenheit ihres Sohnes verhalte, ob er den besonderen Gefahren und Versuchungen desselben voraussichtlich mit Gottes Hülfe gewachsen sein werde, ob sie hoffen können, daß er gerade bei diesem irdischen Beruf seinen allgemeinen Christenberuf nicht verfehlen werde. Jedoch auch die äußeren Verhältnisse der Eltern, die ja ebenfalls von Gott geordnet sind, dürfen nicht unberücksichtigt bleiben, insofern die Verfolgung eines Berufes äußere, pecuniäre Mittel beansprucht, vielleicht selbst Verbindungen verlangt und — obwohl wir aus der Zeit des strengen Standes- und Kastenwesens heraus sind — hie und da wohl selbst Namen und Adel voraussetzt. Allerdings ist entschiedener Befähigung verbunden mit tiefer Neigung und starkem Willen ein absolutes Hindernis hier nicht gesetzt: das große Talent, das Genie bricht sich Bahn und kämpft sich durch Armut, Niedrigkeit und Dunkelheit des Namens siegreich hindurch. Aber die großen Talente sind selten, geniale Naturen noch seltner, und für die durchschnittliche Mittelbegabung ist das Wagnis zu groß, der Erfolg mehr als zweifelhaft. Hier ist bisweilen Resignation nothwendig, und um so weniger bedenklich, als die vorhandene geistige und sittliche Kraft jedenfalls dem Betreffenden zu angemessener und ersprießlicher Wirksamkeit verhilft, wenn nur eine solche nicht bloß nach ihrer äußern Gestalt und Geltung, sondern nach ihrem Wesen und Werth gemessen wird. Ehrgeiz und das beliebte Streben, über gesteckte Schranken hinauszugreifen, haben in dieser Beziehung schon manches Lebensglück gebrochen, indem die Hindernisse, welche in Armut und Mangel an äußerer Förderung liegen, nicht genügend in Anschlag gebracht wurden, während doch das Maß der vorhandenen Kraft nicht groß genug war, jene — freilich unwesentlicheren — Bedingungen entbehrlich zu machen. Ebensowenig aber darf der Besitz ausreichender Mittel, die Möglichkeit, für die Vorbildung und Instandsetzung des Knaben jede nöthige und wünschenswerthe Ausgabe zu machen, das Motiv für die Wahl des Berufes werden. Leider lehrt auch hier die Erfahrung, daß Unfähigkeit nicht selten durch die Leichtigkeit, mit der sich jene äußere Hülfe gewähren läßt, ausgeglichen werden soll, gleichfalls eine Folge der schiefen Anschauung von dem Werth des einzelnen Berufes, da doch für jeden derjenige Beruf der werthvollste und höchste sein sollte, für den er sich durch seine innere und äußere Anlage am besten eignet. Auch verführt wohl hie und da die Nähe und Zugänglichkeit von Bildungsmitteln oder die gute Gelegenheit, in diesem Gebiete für den Sohn oder Pflegling zu sorgen, dergleichen unter Umständen sehr förderliche Momente zu sehr zu berücksichtigen und die Entscheidung auf sie zu basiren: das ist zum mindesten ein großes Wagstück und zeugt gleichfalls von einer sehr oberflächlichen Auffassung der Lebens- und Erziehungsaufgabe. Hiebei verdient die Beobachtung erwähnt zu werden, daß Söhne häufig den Beruf des Vaters ergreifen; man kann sogar behaupten, daß jeder irgend einmal geneigt gewesen ist, in die Fußstapfen des Vaters zu treten. Solche leicht erklärliche Neigung darf nicht zu leicht genommen werden, denn die Erfahrung lehrt auch

daß nicht immer in der Hand des Sohnes die Thätigkeit des Vaters in gleicher Tüchtigkeit und mit gleichem Gedeihen sich fortsetzt. Das liegt oft in dem Mangel an specieller Befähigung, der durch die Eingewöhnung in eine gewiße Lebenssphäre nicht aufgewogen wird. Wie ansprechend es auch in mancher Beziehung erscheinen mag, wenn gewiße Berufsgattungen gewißermaßen heimisch in einer Familie werden, von Vater auf Sohn forterben, so ist doch hier die Erbschaft nur auf Grund ausreichender Begabung anzutreten und dieser Gesichtspunct für den Vater bei der Leitung der Berufswahl unerläßlich. Das Umgekehrte, die Abneigung gegen den Beruf des Vaters, kommt freilich auch nicht selten vor, hauptsächlich weil manche Väter nur an die Schattenseite ihres Berufes denken. So erscheint denn der so wichtige wie schwierige Act der Berufswahl für den Wählenden der inhaltschwerste Schritt für seine Erdenlaufbahn, als ein Product, bei dem verschiedene Factoren zusammenwirken müßen. Es ist die Pflicht der Eltern, beobachtend, prüfend, leitend, ermunternd, warnend, fördernd sich zu betheiligen, ohne daß darum der Entschluß aufhörte zugleich ein freier Entschluß des Wählenden zu sein. Neigung und intellectuelle, wie sittliche Begabung, die äußern Verhältnisse der Familie in Vermögen, Rang und Beziehungen, die speciellen Anforderungen und die Stellung des in Frage kommenden Berufes unter den betreffenden Zeitverhältnissen, die sich bietenden günstigen Gelegenheiten oder erschwerenden Hindernisse, — das alles muß sorglich erwogen, der Entschluß aber jedenfalls nicht zu früh gefaßt werden, damit nicht die Hauptgrundlage der Entscheidung, die Erkenntnis der Neigung und Begabung, für die Berathenden und den Berathenen fehle.

Paldamus †.

Berufungsurkunde, s. Besetzungsrecht, Anstellung.

Beschäftigung. Der Begriff der Beschäftigung im pädagogischen Sinne wird sich am einfachsten ergeben, wenn wir sie in der mittleren Stellung betrachten, welche sie offenbar zwischen Spiel und Arbeit einnimmt. Arbeit bezeichnet eine auf einen bestimmten Zweck gerichtete mit Anstrengung verbundene Thätigkeit. Spiel dagegen ist „das, was man zu vergnüglicher Zeitverkürzung treibt," ein äußerer Zweck ist dabei nicht vorhanden, sondern das Spiel ist ganz in sich selbst befriedigt, und auch mit Anstrengung ist es nicht verbunden, wenigstens darf die dabei vorkommende Anstrengung nicht als solche empfunden werden, wenn das Spiel nicht aufhören soll, Spiel zu sein. Die Beschäftigung hat mit der Arbeit gemein, daß auch sie auf einen Zweck gerichtet ist; dagegen nähert sie sich dadurch dem Spiel, daß auch sie den Begriff eigentlicher Anstrengung ausschließt, und daß sie nicht durch einen besonderen Zweck, namentlich nicht durch einen bestimmten Berufszweck gefordert ist, sondern als eine nützliche Thätigkeit überhaupt ihr Ziel nur in der Uebung der menschlichen Kräfte, in der Erweiterung der Erkenntnis, oder in der nützlichen Bearbeitung beliebiger Dinge der Außenwelt findet. Darum kann das Spiel zur Beschäftigung werden, wenn es zu einem äußern Zweck unternommen wird. Wenn z. B. der Erzieher dem Kinde, um es von Unarten abzuhalten, ein Spiel aufgiebt, so giebt er ihm damit zunächst eine Beschäftigung, die erst, wenn des Kindes unbefangene Lust daran erwacht, zum eigentlichen Spiele wird. Andererseits kann eine Arbeit, z. B. Gärtnerarbeit, Drechslerarbeit, Buchbinderarbeit u. s. w. zur bloßen Beschäftigung werden, sobald sie nämlich aufhört, eine anstrengende, eigentliche Berufsthätigkeit zu sein. Die Zeit nun, welche die eigentliche Arbeit und die Ruhe von ihr übrig läßt, mit Beschäftigung auszufüllen, ist ein Vorrecht und gehört zur Würde des Menschen. Das göttliche Ebenbild, worauf diese Würde beruht, fordert, daß der Mensch seinen Leib dem Gesetze des Geistes dienstbar macht und auch den Dingen der Außenwelt das Gepräge seines Geistes aufdrückt: die Beschäftigung zeigt, daß er auch außerhalb seiner eigentlichen Berufsthätigkeit dieser hohen Bestimmung sich erinnert, und nur auf den Menschen kann der Ausdruck Beschäftigung angewandt werden. Von der größten Wichtigkeit ist es nun aber, daß in dem Kinde frühe schon das Bewußtsein geweckt werde, wie träge Ruhe und weichlicher Genuß dem Menschen nicht wohl anstehe, wie er vielmehr bestimmt sei, thätig zu sein

und etwas zu leisten. Schon das darf darum der Erzieher nicht dulden, daß der Zögling die Erholung von der Arbeit in absoluter Ruhe suche, statt in Abwechslung der Thätigkeit. Das träge, blöde, noch ungeschickte Kind muß er selbst zum Spiele anhalten und spielen lehren, bis es das Spiel aus freier Neigung ergreift und aus eigener Kraft fortsetzt, er muß dafür sorgen, daß es wenigstens im Spiele eine Beschäftigung findet (s. o.), wozu dann vor allem nöthig ist, daß das Kind durch die Art des Spiels auch wirklich beschäftigt wird. Das Spielzeug muß ihm nicht so fertig dargeboten werden, daß es dasselbe nur besitzen, müßig bewundern und endlich zerstören kann, sondern seine Thätigkeit muß dadurch angeregt, seine Kraft geübt werden. „Daher," sagt J. Paul (Levana, I, §. 50), „komme kein Spielzeug, schon durch Anschauen vollendet, an, sondern jedes tauge zu einem Arbeitszeuge. Z. B. wenn ein fertiges (kleines) Bergwerk nach wenigen Stunden vor den Augen des Kindes befahren ist und jede Erzgrube erschöpft; so wird es hingegen durch einen Baukasten (eine Sammlung von losen Häuserchen, Bögen, Bäumchen) im ewigen Umgestalten so glücklich und reich, wie ein Erbprinz, welcher seine geistigen Anlagen durch das Umbauen der väterlichen im Parke kund thut." Eine Puppe zum Aus- und Ankleiden ist besser, als die schönste ein für allemal fertig geputzte; der Bilderbogen zum Illuminiren besser, als das gemalte Bild. An solche Beschäftigung durch Spiel reihen sich dann spielende Vorübungen für künftige ernste Arbeiten, im Gebrauche der Nadel, des Griffels und der Bleifeder, im Verstehen und Erklären von Bildern u. dgl., sowie kleine Dienstleistungen bei der Arbeit der Erwachsenen, Theilnahme an ihren Spaziergängen, wozu das Kind anzuhalten ist, damit nicht die wachsende Kraft ungeübt bleibe oder, sich selbst überlassen, auf das Verkehrte gerathe. Ist der Zögling für geordneten Schulunterricht reif geworden, so ziemt ihm auch in den Erholungsstunden eine anhaltendere ernste Beschäftigung, und der Erzieher hat, indem er ihn dazu anleitet, zu verhüten, daß er nicht in träge, gedankenlose und nur zu leicht mit verderblicher Genußsucht sich verbindende Bummelei gerathe, oder ausschließlich der allerentnervendsten und zu jeder frischen und kräftigen Thätigkeit untauglich machenden Unterhaltung durch bloße Lectüre verfalle. Für das Mädchen bieten sich nützliche Beschäftigungen in Menge dar; aber auch die meisten Knaben werden von selbst eine Neigung verrathen zu Feld- und Gartenarbeit, zu mechanischen Beschäftigungen, zur Anlegung kleiner Sammlungen, namentlich naturhistorischer. Solchen Neigungen muß der Erzieher entgegenkommen und sie leiten; letzteres, damit nicht bei der natürlichen Unerfahrenheit und Ungeschicklichkeit des Zöglings sein an sich löblicher Eifer in mislingenden Versuchen sich verzehre, die ihn von der einen Beschäftigung mismuthig zu einer andern treiben, bis ihm am Ende alle verleidet sind, während er, von erfahrener Beihülfe unterstützt, bald kleiner Erfolge sich wird zu erfreuen haben, die ihn bei dem begonnenen Werke mit Liebe verharren lassen. Eine gehörig geleitete Beschäftigung ist von dem größten pädagogischen Werth, indem durch sie auf eine leichte und angenehme Art die Kenntnisse des Zöglings vermehrt und seine Kräfte geübt werden, auch nicht selten dabei seine besondere Berufsneigung sich offenbart und, neben dem allgemeinen Schulunterrichte, seine künftige Berufsthätigkeit einigermaßen vorbereitet werden kann. Nicht geringer ist der Werth der Beschäftigung für die Disciplin anzuschlagen. Wie der Müßiggang aller Laster Anfang ist, so ist die Langeweile die fruchtbare Mutter der meisten Unarten, und in der öffentlichen, noch mehr aber in der häuslichen Erziehung kann den Kindern manche Strafe und Thräne, den Erziehern viel Verdruß erspart werden durch gehörige Beschäftigung der wachsenden kindlichen Kräfte. Es ist aber wie mit den Büchern der Sibylle: wenn er zur rechten Zeit nicht säumig ist, so kann der Erzieher eine gute Gewöhnung des Zöglings mit verhältnismäßig geringen Opfern an Zeit und Mühe erkaufen, während bei zu langem Aufschieben auch kleine Erfolge nur mit großer Mühe werden erreicht werden.*)

G. Baur.

---

*) Ziller führt in seinem Buche: Die Regierung der Kinder (Leipzig 1857), § 8 coll. § 4

Beschämung ist die Erweckung oder die Bestätigung und Verstärkung des Schamgefühls im Gemüth desjenigen, der übel gethan hat, und steht in der Reihe der Zuchtmittel unter den einfacheren und feineren. Der Erzieher sucht damit einen Bundesgenossen für seine Zurechtweisungen in dem natürlichen Herzen des Zöglinges selbst, ja in seinem Blut, das in die Wangen strömend jene Röthe erzeugt, welche ein chinesisches Sprüchwort die Morgenröthe der Tugend nennt. Salva res est: erubuit, d. h. wer sich schämen kann, ist noch nicht aufzugeben. — Kommt das Sichschämen von selbst, so ist sich zu hüten, daß, während man es bestätigt oder verstärkt, nicht durch allzuherbe Mittel wiederum die Reaction des Selbstgefühls wider das Schamgefühl hervorgerufen werde; denn der sich selber straft, wird eher verleitet, sich selber wiederum zu verzeihen, wenn ein anderer ihm unbillig an Strafe zulegt; Erzieher, die eine Freude daran haben, gerade den empfindlicheren Gemüthern stark zuzusetzen, — was Aehnlichkeit hat mit dem Gebaren eines unverständigen Rosselenkers, der das willigere Pferd die Geißel fühlen läßt — verschüchtern diese, treiben sie zum Sichverschließen in sich selbst und zur Verbitterung. Es kann sogar am Ort sein, dem Kind, dessen Schamgefühl erwacht ist, die positive Beschämung gänzlich zu ersparen. Dagegen wo das eigene Schamgefühl schlummert, ist es nöthigenfalls mit kräftigen Mitteln zu wecken, die jedoch ebenfalls ihre Grenze an dem Punct haben, da die Schärfe der Zucht anstatt zu schleifen schartig macht.

Man kann schon mit einem Blick beschämen, und wenn dieser hinreicht, so ist das Wort nicht mehr nöthig; wo dieses unter vier Augen, da braucht es keiner Zeugen, und wo wenige Worte genügen, soll man die Glut des Schamgefühls nicht mit vielen Worten unter Wasser setzen, denn es ist ein solches Gefühl, das in der Regel am tiefsten wirkt, wenn man ihm selbst überläßt, sich im Stillen auszusprechen und also aus der Region des Geblüts in die Kreise des innern Lebens und des Gewissens sich fortzusetzen. Beschämungen, durch welche einer zum Gespötte wird, sind selten anwendbar; denn war der Fehler, um den es sich handelt, ein moralischer, so ist Spotten zu wenig, ist es ein physischer, z. B. da ein Schüler langsam lernt, schwer begreift, so wirkt das Spotten mit Depression; nur bei Schaudeleien und Unachtsamkeiten der Fähigeren, die sich schnell wieder schütteln und aufraffen, mag ein gutmüthiger Spott zuweilen anreizend wirken, und ein Sturzbad über das Haupt des Selbstgefälligen, wenn es sich zu hoch empor hob, wird ebenfalls seinen abkühlenden Dienst thun.

Selbstverständlich muß, wer andere beschämen will, vor eigenem Erröthen sicher sein, und gerade dieses Zuchtmittel hat seinen Rückhalt am wenigsten in der physischen oder socialen Uebermacht des Erziehers, sondern in der Fleckenlosigkeit seines Wandels, in der Lauterkeit und Rechtschaffenheit seines Wesens. Nicht bloß grobe Fehler, auch kleinere Schwächen, Nachläßigkeiten u. dergl. verringern den Eindruck der Persönlichkeit, gegenüber von welcher der Zögling sich scheuen lernen soll, und machen das

---

aus, die selbstgewählten oder durch die natürliche Umgebung des Kindes dargebotenen Beschäftigungen seien die besten, namentlich wenn sie eine sich gleichmäßig wiederholende Anspannung der Kräfte verlangen; auch das Spiel als Beschäftigung müße mit einem gewißen Ernste betrieben werden, und es sei deswegen oft eine Leitung dabei wünschenswerth (vgl. d. Art. Bewegungsspiele); ein vortreffliches Schutzmittel gegen Unordnung liege darin, wenn den Kindern gewiße Aufgaben für ihr Thun gestellt seien und eine ihrer Freiheit und Individualität Raum lassende Anleitung dazu komme; aber die Kinder dürfen nicht merken, daß der Erzieher mit ihren Beschäftigungen eine Absicht habe, noch weniger dürfe der Schein des Zwangs dieselben zum Frohndienst machen; die Absicht beim Eingreifen in das Treiben der Kinder dürfe nur sein, entweder die Entäußerungen der kindlichen Regsamkeit im Interesse der gesellschaftlichen Ordnung in gewiße Grenzen einzuschließen, da auch das Spiel auf die Länge ermüde und dann zu Unarten führe, oder die Regsamkeit der Kinder noch lebendiger zu machen; denn wenn die Erwachsenen, nach deren Meinung und Thun sich die Kinder gerne richten, an ihren Beschäftigungen Theil nehmen, so werden sie selbst leichter daran gefesselt; es gehöre aber dazu, daß die Erwachsenen den Einfällen der Kinder gegenüber Geduld genug haben und sich ihnen zu assimiliren verstehen. D. Red.

Gefühl der eigenen Scham stumpfer und matter. Schimpfen und Schlagen wird nicht selten nur als Zuflucht gebraucht, weil jenes feinere Mittel zur Führung einer Seele nicht mehr zu Gebot steht. — Handelt es sich von tiefer liegenden Fehlern, so muß auch die Beschämung darauf angelegt werden, daß sie in die Tiefe und zu der Traurigkeit leitet, welche Reue wirket (2. Kor. 7, 10); dagegen über kleine Versehen ein Bußgefühl verlangen, als wären es Verbrechen, heißt unhaushälterisch mit dem Feuer umgehen und die Wahrhaftigkeit der sittlichen Empfindung gefährden. **A. Hauber.**

Bescheidenheit, Demuth, Sittsamkeit. Niemeyer sagt in dem Schlußwort zu seiner Pädagogik: „Das ganze Alterthum, dessen Namen man ja immer im Munde führt, was hat es mehr an den Jünglingen geachtet als Bescheidenheit? Es ist hohe Zeit, daß wir zu dieser Lehre zurückkehren." Hiemit ist zweierlei gesagt: das eine, daß Bescheidenheit der Jugend gezieme, und das andere, daß sie in unserer Zeit vielfach unter derselben vermißt werde. Sie ist eine liebliche Tugend, die Tugend der Mäßigkeit im Urtheil über den eigenen Werth und besonders in der Geltendmachung dieses Werthes andern Personen gegenüber. Der Bescheidene ist nicht vorlaut in Gesellschaften, nicht naseweis im Fragen; er will nicht der Erste sein oder einer der Ersten, wo es gilt einen Kampfpreis zu erringen; er drängt sich nicht vor und macht keine übertriebenen Ansprüche; er bittet, wo er vielleicht fordern könnte, er thut Gutes ohne glänzen zu wollen; er ist dankbar auch da, wo andere bloß ihre Schuldigkeit thun; er nimmt sich weder gegen Gleichstehende noch gegen Untergebene zu viel heraus; er prangt nirgends mit seinen Vorzügen und erröthet selbst bei verdientem Lob. Die Bescheidenheit ist mit der Demuth verwandt. Hergenröther nennt sie eine Tochter der Demuth (Erz.-Lehre, 297). Unter Demuth verstehen wir nämlich das Gefühl unserer Unvollkommenheit und unserer Unwürdigkeit vor Gott. Sie ist eine ausschließlich religiöse Tugend und äußert sich nur insofern gegen die Mitmenschen, als sie den Stolz und Hochmuth nicht aufkommen läßt (Chalybäus, Syst. der speculat. Ethik. I. S. 438). Sie ist ebenso wenig wie die Bescheidenheit eine Verkennung des eigenen Werthes, eine Unterschätzung dessen, was wir geleistet haben. Auch der demüthige Paulus rühmt sich, daß er mehr gearbeitet habe, denn sie alle (1. Cor. 15, 10; vergl. 2. Cor. 10, 11 und 12). Das nur erkennt der Demüthige und Bescheidene, daß er es immer noch nicht ergriffen habe, sondern fort und fort ihm nachjagen müßte, ob er es nicht ergreifen könne (Phil. 3, 12). Er erniedrigt sich nicht über Gebühr und am unrechten Orte, und weiß sich Geltung zu verschaffen, wenn's Zeit ist. Die Selbstherabsetzung, welche sich nicht schwarz genug machen zu können glaubt, ist eine falsche Demuth, meist sogar gerade ein hochmüthiger Anspruch auf besondere Heiligkeit (Chalybäus a. a. O. II. 439). Auch von Blödigkeit und Schüchternheit (s. d. Art. Blödigkeit) ist die Bescheidenheit wohl zu unterscheiden und vom Erzieher zu pflegen, nicht zu bekämpfen wie jene. Ein unbescheidener Knabe ist eine widerliche Erscheinung, und ein unbescheidener Jüngling erregt mit seinem kecken und dreisten Auftreten überall Anstoß; ja er verletzt wohl Anstand und Sitte. Herder wollte sich im Himmel nur ein solches Plätzchen erbitten, wo kein „Unverschämter, kein Schamloser, keine Hundsstirn" neben ihm wohne (Schulreden S. 163). Vilmar behauptet, „daß es nichts gefährlicheres in der Welt gebe, als solche hochnasige, von ihrem Wissen und ihrer Bedeutung aufgeschwellte Schüler, und wer in dem Alter des Schülers schon absprechen wolle über die wichtigsten Angelegenheiten, zu deren Erfassung die wohlbenutzte Erfahrung von mehreren Menschenaltern gehöre, der könne nichts anderes werden, als ein Mann der Opposition" (Schulreden S. 48). Dem ist hinzuzufügen: Wer von Jugend auf gewohnt ist, unbescheidene Wünsche zu hegen, der wird niemals im Leben Befriedigung und daher auch niemals Zufriedenheit finden. Dagegen sagt Gellert (Moral. Vorles. S. 509) von dem Bescheidenen, „daß er mit den Verdiensten des Geistes und den Gaben des Glückes weit mehr nützen könne, als andere. Von ihm lasse sich der Unwissende gerne belehren, denn er lehre, als lehrte er nicht. Von ihm lasse sich der Ungesittete gerne erinnern, denn er mildere das Harte des Vorwurfs durch seine Leutseligkeit. Man vertraue sich

dem bescheidenen Verdienste gerne an, sowie man sich vor dem stolzen scheue." In der Bibel wird Demuth und Bescheidenheit oft genug empfohlen; so Phil. 2, 3. Col. 3, 12. Petri 5, 5. Spr. Sal. 11, 2. Sirach schildert 32, 10. einen bescheidenen Jüngling in seiner Liebenswürdigkeit, und Paulus mahnt ausdrücklich, daß niemand weiter von sich halte, denn sich's gebühret zu halten (Röm. 12, 3).*) Besonders erwartet man von der weiblichen Jugend, daß sie bescheiden sei und sich allenthalben lieber aufsuchen lasse, als sich hervordränge. Bei Mädchen wird noch mehr als bei Jünglingen durch Unbescheidenheit die Sittsamkeit verletzt. Man erwartet von ihnen, daß sie bei allen ihren Reden und Handlungen eine gewiße Zurückhaltung beweisen, ein „sittsames Schweigen," wie Schiller in der Braut von Messina sagt (vgl. Weigand Syn. Wört. unter Sittsamkeit). Diese Sittsamkeit zeigt sich bei geselligen Unterhaltungen, bei Vergnügungen, bei der Kleidung in der Vermeidung alles Auffallenden, Ungewöhnlichen, Unanständigen, alles dessen, was die Aufmerksamkeit anderer über Gebühr auf sich ziehen könnte, oder was gegen die gute Sitte verstößt. Sie ist eine Zierde des weiblichen Geschlechtes, wie schon Paulus den jungen Weibern befiehlt, sie sollen „sittig" sein. Es ist naturgemäß, daß in der Jugend das Gefühl der Kraft erwacht und mit der Entwicklung sich steigert; das Verhältnis derselben zu den Aufgaben des Lebens kann sie bei ihrer Unerfahrenheit noch nicht bemessen; darum ist die Jugend zu jeder Zeit zum Uebermuth geneigt. Daß diese Geneigtheit in unsern Tagen durch die Richtung der Zeit und durch verkehrte Erziehungsmaximen vermehrt wird, ist begreiflich, obgleich in hohem Grad bedauerlich. Auch Unterrichtsmethoden, wie die philanthropinistische mit ihrer Ueberreizung des Ehrgefühls, die katechetische in ihrer Uebertreibung, die von Jacotot, die aus allen alles machen wollte und die Schüler zu vorlautem Urtheilen verleitete (Raumer, Gesch. der Päd. III. 1. über Jacotot), beförderten die Selbstüberschätzung und somit die Unbescheidenheit. Die Ueberladung unserer Schulen mit vielerlei, wobei das Viel oft hintangesetzt wurde, und die Uebertreibung in manchen Unterrichtsgegenständen mußten ebenfalls dazu beitragen, den Zustand herbeizuführen, von dem Paulus sagt: „das Wissen blähet auf" (1. Cor. 8. 1.). Soll's anders werden, so ist vor allem Rückkehr zur Demuth erforderlich; daß man mit Paulus spreche: „Von Gottes Gnade bin ich, was ich bin" (1. Cor. 15. 10.). Die Vereinigung des Bekenntnisses: mit unserer Macht ist nichts gethan, mit dem Heldenmuth eines fröhlichen Glaubens, wie sie sich in Luther darstellt, sei das Ziel der evangelischen Erziehung. Der Zögling werde schon frühe angehalten, dem Herrn zu danken für alles Gute, was er empfängt, als für einen unverdienten Beweis von Gottes Barmherzigkeit und Treue (1 Mos. 32. 10.). Man zeige ihm, daß er wie wir alle „ohne Verdienst und Würdigkeit" die göttlichen Wohlthaten erhalten habe, und daß niemand seiner Vorzüge sich rühmen dürfe, da er sie alle von Gott empfangen habe (1 Cor. 4. 7.). Man sorge dafür, daß der Zögling der Unvollkommenheit seiner Leistung sich bewußt werde und bleibe. Darum sei man vorsichtig bei der Austheilung von Lob und suche es namentlich zu verhüten, daß sich der Gelobte nicht besser dünke als seine Kameraden. Man halte in allen Fällen auf gründliches Wissen und versteige sich nicht bei dem Unterrichte über den Gesichtskreis der Jugend; ebensowenig gebe man Aufsätze, Examensfragen und Preisaufgaben, deren Abfassung die Kraft gereifterer Jünglinge und Männer voraussetzt. Wie oft werden solche Themata zu Reden bei Schulfeierlichkeiten aufgegeben oder gut geheißen, welche die Schüler zu Urtheilen und Kritiken veranlassen, die in ihrem Munde gar übel stehen! Niemals darf der Erzieher zugeben, daß sich der Zögling über ältere oder verdiente Personen absprechend äußert; seine Meinungsäußerung müße überhaupt immer mehr das Gepräge der zu suchenden Wahrheit als der gefundenen haben. Mädchen sollten gar nicht declamirend öffentlich auftreten, ja nicht einmal in der Schule hervortreten; es ist dieses gegen ihre Natur und ihre Bestimmung und der erste Schritt

*) Döderlein sagt (Reden I, S. 64): Alle wahre Sittlichkeit ruht auf der Bescheidenheit, wie die Frömmigkeit auf der Demuth. D. Red.

auch später das sittsame Schweigen zu brechen (Baur, Erz. Lehre 1. 23). Von den ersten Lebensjahren an werde das Kind gewöhnt in geziemender Sprache zu bitten, niemals zu fordern. Es sei mäßig in seinen Wünschen und seinen Hoffnungen und werde nie durch Geschenke, auch nicht am Weihnachtsfeste, am Geburtstag übersättigt. Dabei erkenne es stets dankbar an, daß Vater und Mutter mehr an ihm thun, als sie schuldig sind. Es fühle immer, wie es sein ganzes Lebensglück nächst Gott den Eltern schulde. Nimmer erhebe sich das ältere Kind über das jüngere, das begabtere über das minder begabte, das Kind vornehmer Leute über das von niederem Stande. Vor allem aber soll das Kind in dem ganzen Auftreten der Eltern und Lehrer selbst ein lebendiges Vorbild wahrer Bescheidenheit und Demuth erblicken. Alle Ermahnungen und Strafen würden sonst wenig Früchte tragen. Grobe Unbescheidenheit und Anmaßung können unter Umständen, doch immer mit Vorsicht, öffentlich beschämt werden; sie dem Gelächter preiszugeben, wie Waitz (Allg. Pädag. S. 169) gestattet, hat immer etwas bedenkliches, man könnte die bösen Geister durch Beelzebub vertreiben.

Vgl. Herder über die Bescheidenheit. Sophron 163. Gellerts Moral. Vorles. Nr. 20. Bouterweck im götting'schen Museum Bd. I. 145. Hergenröther Erzhgl. 257. Campe väterl. Rath an m. Tochter 136. **K. Strack.**

Beschimpfung unterscheidet sich von Beschämung dadurch, daß diese Scham, erstere Schande bewirkt. Es fragt sich, ob sie pädagogisch überhaupt zuläßig sei? Sofern sie Verachtung der Person ausdrückt und Verachtung durch andere mit sich führt, muß man sie verwerfen; denn die natürlichen Folgen davon sind entweder Selbstverachtung, welcher der Muth, oder Trotz, welchem das Bedürfnis sich zu bessern abhanden kommt, und wer hat das Recht, seinen Nächsten zu verachten? Dagegen giebt es allerdings verächtliche Handlungen und ein schmähliches Verhalten, und diese beim rechten Namen zu nennen ist erlaubte Beschimpfung, wiewohl um genauer zu unterscheiden dies besser als Schelten bezeichnet wird. — Freilich nimmt sich hier der Zorn und das Bedürfnis, kurz und schneidend zu sprechen, die nicht wohl zu billigende Freiheit, das auf die Handlung Gemünzte der Person selbst als bleibende Qualität anzuheften, d. h. Schimpfnamen zu gebrauchen und solche selbst von Thieren zu entlehnen, obgleich damit niemals der ganze Mensch gemeint sein kann, sondern nur, mit Platon zu reden, jenes schwarze und ungeschlachte Roß am Zwiegespann der Seele; gerade dieses aber macht sich aus dem Schimpf weniger, dagegen verletzt er leicht die noch vorhandene edlere Empfindung. Schlimm steht es da, wo Erzieher und Lehrer wie betrunkene Fuhrknechte auf die Jugend hineinschreien, und thöricht ist es vollends, die körperliche Züchtigung als des Menschen unwürdig verabscheuen, während man sich keineswegs scheut, das Gemüthsleben durch rohes Schimpfen zu mishandeln. Indessen ist oft auch ein kräftiges Gewitter am Platz, der Zögling muß fühlen lernen, daß er es mit einer Energie zu thun hat und nicht mit einem obzwar nach pädagogischen Linien geformten Schneemann; ja es giebt eine Art von sanftem, süßem Tadeln und Sticheln, das viel peinlicher auf den Zögling wirkt, als ein derbes Wort, gleichwie das Kneipen und Zwicken empfindlicher als die rechten Tatzen genommen wird. — Das Maß, wie weit mit solchen herberen Zuchtmitteln gegangen werden kann, richtet sich nach dem Grundgedanken, daß auch das Strafamt des Erziehers kein in eigenem Recht begründetes, sondern ein anvertrautes ist, und nach der apostolischen Warnung: ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn! (Eph. 6, 4.) Sind unter einer Kinderschaar, in Haus oder Schule, solche, an welchen sich die anderen gerne reiben (Aschenbrödel), so muß der Erzieher desto vorsichtiger im Ausdruck seines Tadels über sie sein. — Ganze Stände, ob hohe oder niedere, und im Sohn den Vater beschimpfen, ist eine große, aber leider nicht seltene Roheit. „Schlage mich, nur schilt meine Mutter nicht!" ein spartanisches und ein gutes Wort. **A. Hauber.**

Beschreibende Geometrie, s. Geometrie, beschreibende.

Beschreibungsbuch, s. Schulacten.

Besetzungsrecht. *) Die in neuerer Zeit mehrfach vertheidigte Ansicht, daß es gerathen sei, sämmtliche Schulen in Staatsanstalten umzuwandeln und die Lehrer zu unmittelbaren Staatsdienern zu machen, führt folgerecht zur Erörterung der Frage, wem in diesem Falle die Besetzung der Stellen zustehe, ob der Regierung, als der allein vorgesetzten Behörde, oder den bisherigen Privatpatronen, welche auch in Zukunft die Unterhaltungskosten der betreffenden Anstalten zu bestreiten haben. Wenn indes von vorn herein als billig gelten muß, daß Lasten und Rechte auf derselben Seite stehen, so ergiebt sich außerdem bei der großen Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, aus denen nicht nur die verschiedenen Arten der Schulen, sondern auch die Anstalten derselben Gattung hervorgegangen sind, daß eine gleichförmige Verwaltung des Schulpatronats durch den Staat weder an sich wohl ausführbar, noch auch rechtlich zuläßig ist. Sieht man nämlich von den reinen Privatanstalten ab, welche, von der Regierung unter bestimmten Voraussetzungen gestattet, weder eine Beihülfe des Staats noch eine staatsbürgerliche Wirkung ihres Unterrichts beanspruchen und deshalb auch keiner weiteren staatlichen Beeinflußung unterliegen können, so lassen sich sämmtliche Schulen im allgemeinen in drei große Gruppen unterscheiden, als Landschulen, städtische Elementar- resp. niedere Bürgerschulen, und höhere Schulanstalten, unter denen sowohl Gymnasien, (Lyceen) als Real- oder höhere Bürgerschulen nebst Gewerbe- und Handelsschulen verstanden werden. Von diesen stehen die Landschulen sowohl in den evangelischen als den katholischen Theilen Deutschlands in so enger und nothwendiger Verbindung mit der Kirche, daß die Berufung ihrer Lehrer sachgemäß dem Kirchenpatronat anheimfällt, wo ein solches besteht. Je nachdem also in den Kirchdörfern der Gutsherr oder der Staat, insofern dieser daselbst Domanialland (Staatsländereien) besitzt, das Patronat über die Kirche ausübt, wird der erstere oder der letztere die Lehrer zu berufen haben; und dies ist auch meistentheils das wirkliche Verhältnis, wie es z. B. betreffs der ehemals reichsständischen Häuser in Preußen durch Verfügung des Unterrichtsministeriums vom 30. Mai 1820 ausdrücklich festgestellt ist. Ist hingegen die Gemeinde als Gesammtbesitzerin des Dorfes Patron der Kirche, so steht dieser oder vielmehr der aus derselben hervorgehenden zuständigen Behörde (z. B. dem Schulvorstande in mehreren preußischen Provinzen) die Besetzung der Lehrerstellen zu, wobei natürlich eine angemessene Mitwirkung des Pfarrers erfordert wird, wie denn in den katholischen Kirchschulen Ostpreußens dem Pfarrer im Verein mit der Gemeinde die Wahl des Lehrers obliegt. Ein entsprechendes Verfahren findet im allgemeinen auch in denjenigen Dörfern statt, welche keine Kirche haben, so daß auch in ihnen entweder die zuständige Gemeindebehörde oder der Gutsherr als der bei Unterhaltung der Schule Mitbelastete die Lehrer anzustellen hat, mag letzterer nun eine Privatperson oder der Staat als Landbesitzer sein. Indes findet auch in diesem Falle hie und da eine mittelbare Betheiligung der Gemeinde statt, deren Wünsche z. B. nach dem Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 3. Novbr. 1824 möglichst zu berücksichtigen sind. Nur da, wo die genannten Organe überhaupt fehlen, übernimmt die Regierung als Vertreterin des allgemeinen Landesinteresse auch die Anstellung der Lehrer. Da zweitens die Unterhaltung der städtischen Elementar- und niederen Bürgerschulen lediglich Pflicht der Stadtgemeinde ist, so liegt auch dem Magistrat resp. dem Gemeinderath als dem Vertreter derselben die Besetzung der Lehrer-

*) Das Besetzungsrecht, Collaturrecht, Patronat heißt auch je nach der Natur der Stellen Kirchenpatronat, Schulpatronat. Uebt der Patron dieses Recht unter der Oberaufsicht des Staates aus, so ist die Berufungs- oder Nominationsurkunde der Staatsbehörde zur Bestätigung oder Confirmation vorzulegen, der Berufene ist zu präsentiren, weshalb das Recht dazu auch Präsentationsrecht, die dem Berufenen ausgestellte Urkunde Präsentationsurkunde heißt, und die Bestätigung erfolgt durch ein besonderes Confirmationsdecret (auch Anstellungsdecret genannt). Die Berufungsurkunde, welche zugleich die Rechte und Pflichten des Angestellten reguliren soll, heißt auch Vocation, Berufsbrief, Bestallung, Constitutorium: der Unterschied zwischen Vocation und Anstellungsdecret wird aber nicht allgemein festgehalten. Formulare finden sich z. B. in Rönne, Preuß. Unterrichtswesen I, 452. Kirsch, Volksschulrecht II, 117 f. D. Red.

stellen ob; inwieweit derselbe hiebei an das Gutachten der Geistlichen als Mitglieder der städtischen Schuldeputationen gebunden ist, hängt von den örtlichen oder auch den confessionellen Verhältnissen ab. Bei den höhern Schulanstalten (Gymnasien und Realschulen) richtet sich das Patronatsverhältnis und mithin die Bestellung der Lehrer nach der Stiftung oder dem Eigenthumsrecht, und wird somit entweder der Staat oder eine Commune oder ein besonderer Verein oder schließlich eine einzige Person als Vertreterin einer Familie das Besetzungsrecht ausschließlich oder theilweise ausüben, je nachdem einer der genannten Factoren ausschließlich oder theilweise hiezu stiftungsmäßig berufen ist oder die Unterhaltungskosten der betreffenden Anstalten zu tragen hat. Alle diese Verhältnisse finden sich in Wirklichkeit vor; das mit dem Blochmann'schen Institut verbundene Vitzthum'sche Geschlechtsgymnasium zu Dresden, und ähnlich die Klosterschule zu Roßleben (preuß. Prov. Sachsen) und bisher das Steinbart'sche Pädagogium zu Züllichau (preuß. Prov. Brandenburg) bieten Beispiele von Privatpatronaten; das evangelische Gymnasium zu Gütersloh in Westfalen und die rheinische Ritterakademie zu Bedburg verdanken ihre Stiftung und Unterhaltung besondern Vereinen; an der Burgschule zu Königsberg i. Pr. stehen dem dortigen reformirten Kirchencollegium, wie an dem französischen Gymnasium zu Berlin dem conseil académique die Patronatsrechte zu; zahlreiche Gymnasien und fast sämmtliche Realschulen in Preußen sind städtischen Patronats, welches durch den Magistrat oder durch besondere Curatorien gehandhabt wird. (Vgl. über die Curatorien und die Patronatsrechte die Verhandlungen der preußischen Landesschulconferenz über die Reorganisation der höheren Schulen, 1849; S. 83 flg.) Endlich steht die Mehrzahl der deutschen Gymnasien unter dem Patronat des betreffenden Landesherrn, welcher seine Befugnisse entweder unmittelbar durch die Staatsbehörden, oder, wenn der Staat nur einen Zuschuß zu den Unterhaltungskosten liefert, durch besondere sogenannte Compatronatscommissarien ausübt. Diese Mannigfaltigkeit der Verhältnisse ist stiftungsmäßig und gesetzlich begründet und kann ohne Rechtsverletzung nicht aufgehoben werden; sie läuft aber auch der allgemeinen Staatsidee keineswegs zuwider, da der Staat zwar ein unmittelbares Interesse an der sittlich-religiösen und wissenschaftlichen Bildung seiner Angehörigen hat, keineswegs aber in jedem besonderen Falle zur Gründung oder Unterhaltung bestimmter Schulen verpflichtet ist, welche zunächst nur dem Bedürfnis einzelner Landestheile oder gar besonderer Gemeinden resp. Vereine abhelfen sollen und erst in zweiter Linie dem ganzen Lande zu gute kommen. Ja selbst wenn der Staat überall geneigt und im Stande wäre, die Patronatsrechte und Patronatspflichten über sämmtliche oder auch nur über die höheren Schulen gegen Tragung der Unterhaltungskosten zu übernehmen, was indes wegen des hiezu erforderlichen Geldaufwandes kaum möglich ist, so würde dieses doch einen Eingriff in die wohlerworbenen und staatlich anerkannten Rechte der einzelnen Besitzer mit sich führen, welcher weder mit den allgemeinen Rechtsgrundsätzen, noch mit der Absicht der Stifter vereinbar wäre. Nach diesen Erwägungen erledigt sich die oben aufgeworfene Frage von selbst, und wie die Schulen weder sämmtlich Staatsanstalten sind noch sein sollen, so wird auch das Recht des Staates auf die Besetzung der Lehrerstellen in den anderweitigen rechtlich begründeten Befugnissen seine Schranken finden. — Abgesehen indes von den bestehenden Verhältnissen, welche wenn irgendwo so in dem Kirchen- und Schulwesen Schonung gebieten, dürfte die obige Frage selbst vom allgemeinen Gesichtspuncte aus nicht zu Gunsten der ausschließlichen Stellenbesetzung durch den Staat beantwortet werden. Daß bei der Anstellung der Landschullehrer eine bestimmte, nicht zu eng bemessene Mitwirkung der kirchlichen Organe erfordert wird, erhellt ohne weiteres theils aus der vorwiegenden Bedeutung des Religionsunterrichts für diese Gattung von Schulen, theils daraus, daß dem Landschullehrer in der Regel auch kirchliche Amtsleistungen (Cantorat, Orgelspiel u. s. w.) obliegen. Desgleichen ist bei der Besetzung der niederen städtischen Schulen eine entscheidende Einwirkung des Magistrats nicht zu umgehen, weil gerade diese Behörde berufen und verpflichtet ist, die Bedürfnisse der Stadtgemeinde für Unterricht und Erziehung

ihrer Kinder zu erwägen und mit den übrigen allgemeinen Anforderungen ins Gleichgewicht zu setzen. In beiden Fällen beansprucht der Staat als solcher nur, daß der nöthige Elementarunterricht nach dem allgemein festgesetzten Lehrplane und durch die von der Staatsbehörde geprüften und bestätigten Lehrer ertheilt werde. Betreffs der höheren Schulen wird zu untersuchen sein, ob die ausschließliche Berufung der Lehrer durch den Staat, die rechtliche Zuläßigkeit derselben vorausgesetzt, nöthig, oder wenn dies verneint würde, ob sie wenigstens für das Gedeihen der Schulen von überwiegender Wichtigkeit sei. Nöthig ist aber auch in dieser Hinsicht nur zweierlei, erstens, daß der Staat das allgemeine Bildungsziel dieser Schulen festsetzt und den Lehrplan bezeichnet, nach welchem jenes Ziel am zweckmäßigsten und in Uebereinstimmung mit den sonstigen Einrichtungen oder der besonderen geschichtlichen Entwicklung des Staats erreicht werden kann, und zweitens, daß das Urtheil über die Anstellungsfähigkeit der Lehrer durch staatliche Behörden (Prüfungscommissionen) ermittelt und festgestellt werde. Ist auf diese Weise die Möglichkeit eines gänzlich verkehrten Unterrichts und die Anstellung unwürdiger oder unbefähigter Lehrer ausgeschlossen, so sind diejenigen Vorbedingungen eines gedeihlichen Schulwesens erfüllt, welche der Staat im Interesse des Gemeindewohls stellen muß. Da indes möglicherweise die Untauglichkeit eines Schulamtscandidaten erst nach der Prüfung hervortritt oder durch das spätere Leben desselben herbeigeführt wird, so folgt, daß der Staat kraft des ihm gebührenden Oberaufsichtsrechts auch die Bestätigung oder Nichtbestätigung der von den Privatpatronen gewählten Lehrer auszusprechen hat. Er wird aber seine Zustimmung nur dann zu versagen haben, wenn wirklich unleugbare Uebelstände die betreffende Wahl als eine vollkommen ungeeignete erscheinen lassen. Dieses Oberaufsichtsrecht des Staates, welches sich gleicherweise über den Lehrerstand wie über die Verwaltung der einzelnen Schulen erstreckt, sichert zugleich die nöthige Einheit im Schulwesen und schließt, wenn es eben so energisch als vorsichtig gehandhabt wird, die dauernde Existenz grober Misstände aus. Fragt man aber endlich, ob das ausschließliche Besetzungsrecht des Staats wenigstens von überwiegender Wichtigkeit für das Gedeihen der Schulen sei, so muß zugestanden werden, daß durch dasselbe wenigstens eine gleichförmige und ersprießliche Verwaltung des Schulwesens erleichtert wird. Die zuständigen Staatsbehörden sind vermöge ihrer besonderen Vorbildung wie durch ihre Stellung ungleich mehr als jede sonstige Körperschaft oder Person befähigt, ein genaues und umfassendes Urtheil über die Lehrer und Lehramtscandidaten zu gewinnen, sie werden deshalb eher im Stande sein, den richtigen Mann für die richtige Stelle auszuwählen; sie verfahren endlich in der Regel unbefangener als die Privatpatrone und lassen sich nicht leicht durch persönliche Rücksichten oder außeramtliche Verbindungen bestimmen, da ihnen die Verantwortlichkeit für das gesammte Schulwesen obliegt. Die hie und da von den Privatpatronen geübte Sitte, die Candidaten vor der Wahl erst in sogenannten Probelectionen zu beobachten, kann zu einem sicheren Urtheil über die Leistungsfähigkeit der Bewerber nicht führen, da die Patrone, meistens Laien im Schulfach, wohl die Gewandtheit des äußern Auftretens, aber nicht die Gründlichkeit des Wissens und die Zweckmäßigkeit der Methode wahrzunehmen vermögen; keinesfalls kann diese vorübergehende Beobachtung der langjährigen Kenntnis und dem geübten Takt der Schulbehörde gleich geachtet werden. Da ferner in dem höheren Schulwesen die Anforderungen mannigfaltiger und mithin die Wahl der Lehrer weit schwieriger ist, so mag zugegeben werden, daß dem Staate außer der Prüfung für das Lehramt, so wie dem Bestätigungs- und Aufsichtsrecht, welches ihm unter allen Umständen zufällt, zweckmäßig auch ein weitergehender Einfluß auf die Besetzung der Stellen vorbehalten wird; ja in kleineren Staaten, wo bei der geringeren Zahl der Anstalten der Stellenwechsel seltener und deshalb ein etwaiger Misgriff dauernder und drückender ist, würde, wenn es die sonstigen, oben erörterten Rechtsverhältnisse gestatteten, die alleinige Besetzung der höheren Schulstellen durch die Staatsbehörde vielleicht den Vorzug verdienen. Dagegen wird in einem größeren Staate bei der bedeutenderen Zahl der betreffenden Schulanstalten ein Misgriff, vor welchem ja

auch die Regierung nicht unbedingt sicher ist, durch Versetzung leichter ausgeglichen werden können, und wenn, wie oben bemerkt, den Staatsbehörden eine persönliche Rücksichtnahme ferner steht, so ist doch auch hier die Möglichkeit nicht abzuleugnen, daß mächtigen, aber nur vorübergehenden Zeitströmungen, welche bei aller Bedeutung und Berechtigung doch erst durch eine längere Entwicklung auf ihr richtiges Maß zurückgeführt werden, mehr Einfluß, als billig eingeräumt werden kann. Außerdem liegt in größeren Staaten die Gefahr einer einförmigen Centralisation näher, welche nicht nur an sich unnöthig und dem deutschen Wesen fremd ist, sondern auch die gerade in dem Erziehungswesen erforderliche Rücksichtnahme auf die Eigenthümlichkeit verschiedener Landestheile und ihrer Bevölkerungsverhältnisse leicht außer Augen setzt. Endlich verdient hier noch ein Moment Erwägung, welches rechtlich und äußerlich kaum zu formuliren, dennoch auf das innere Leben einer Schule einen großen Einfluß ausüben kann. Wenn, wie z. Th. schon oben bemerkt, namentlich den bedeutenderen Stadtgemeinden eines größeren Staates die Entscheidung über ihre Schuleinrichtungen je nach ihren besonderen Bedürfnissen zugestanden werden muß, so wird aus dem Eigenthumsrecht, welches sie an ihrer Schule besitzen, sich ganz natürlich auch ein Verhältnis der Zuneigung und stetigen Fürsorge entwickeln, welches durch das Besetzungsrecht noch fester geknüpft wird, ohne dasselbe aber leicht zu einer gewißen Entfremdung und Gleichgültigkeit führt. Umgekehrt aber, und dies ist das Wichtigere, erzeugt die Zugehörigkeit einer Schule zu ihren Stiftern und Erhaltern auch das Gefühl der Anhänglichkeit, welche, sorgsam erhalten, der Schule ein bestimmtes geschichtliches Gepräge giebt und durch diese Eigenthümlichkeit in den Schülern die Liebe zur Anstalt und das Streben, sich derselben würdig zu erweisen, nährt und stärkt. Die englischen Gymnasien, deren Lehrer nirgends durch den Staat, sondern nur durch einzelne Corporationen, z. Th. sogar durch den Director berufen werden (vgl. Wiese, deutsche Briefe über engl. Erziehung S. 13; Voigt, Mittheilungen über engl. Erziehung a. m. O.), verdanken eben dieser Selbständigkeit ihre ausgeprägte Besonderheit, und die hieraus naturgemäß hervorgegangene Tradition der Schule hat ihren belebenden Einfluß auf den Eifer der Schüler und auf ihre dauernde Anhänglichkeit an die Stätte ihrer Bildung nicht verfehlt. Auch in Deutschland mangelt es an Beispielen einer kräftig einwirkenden Ueberlieferung bei Staats- und städtischen Schulen nicht (unter vielen mögen hier nur das Johanneum zu Hamburg, das Katharineum zu Lübeck, die Landesschulen zu Pforta, Meißen und Grimma und das städtische Gymnasium zu Danzig genannt werden), und je segensreicher und augenfälliger dieser Einfluß hervortritt, um so mehr scheint es geboten, die Entwicklung ähnlicher Verhältnisse keiner Störung auszusetzen. — Fassen wir also die vorstehenden Erwägungen zusammen, so ergiebt sich, daß über das Besetzungsrecht der Lehrstellen zunächst die Stiftung und die Patronatsverhältnisse der Schule entscheiden, daß abgesehen hievon in kleineren Staaten die Lehrerwahl für die höheren Schulen zweckmäßiger der Regierung anheimfällt, daß daneben aber in einem größeren Staate Communen und Vereinen das Recht, bestimmte Lehranstalten zu gründen und somit auch das Recht der Stellenbesetzung nicht abzusprechen ist, und daß endlich diese Mannigfaltigkeit, begleitet von dem Aufsichts- und Bestätigungsrecht des Staats, bei schonender und liebevoller Behandlung das eigenthümliche innere Leben einer Schule eher zu fördern als zu hemmen geeignet ist.*)

Schrader.

---

*) Eine andere Ansicht in Betreff dieser Sache vertritt der Art. Anstellung. — Kirsch (Volksschulrecht I, 105 ff. II, 479 ff.) spricht sich nur für ein Petitionsrecht der Schulgemeinden in besonderen Fällen und für ein Widerspruchsrecht aus; er will das Privatpatronat jedenfalls durch Bedingungen, wie sie da und dort wirklich aufrecht erhalten werden, beschränkt wissen, namentlich durch die Bestimmung, aus welcher Prüfungs- oder Altersclasse für jede einzelne Classe von Schulstellen ein Individuum gewählt werden könne, stellt jedoch die Gründe für und wider einander gegenüber, mit Anführung der einschlägigen Schriften. A. d. Red.

Besoldung (Salarium) ist die, am besten durch ein Gesetz, bestimmte Belohnung, welche einem Beamten des Staats, der Kirche, der Gemeinde, der Corporationen von seinem Dienstherrn für fortlaufende dauernd geleistete bestimmte öffentliche Amtsdienste in einer für das Dienstjahr ausgeworfenen und in Terminen zu entrichtenden Gesammtsumme gewährt oder angewiesen wird. Im engeren Sinne versteht man darunter auch nur den in baarem Gelde bestehenden Theil des Amtseinkommens, welches daneben auch andere Theile enthalten kann, auch Amtsemolumente, wie Dienstwohnung, Sporteln, Naturalbezüge, Entschädigungen für Bureau ꝛc., die auch dem ein Amt unentgeltlich verwaltenden Beamten zufließen können, im weiteren das Dienseinkommen überhaupt. Auch der Ausdruck Gehalt ist für Besoldung gebräuchlich, weil Gehalt überhaupt ein dauernd gewährtes Aequivalent für Dienste aller Art bezeichnet, auch für Privatdienste. Aber nicht jeder Gehalt ist eine Besoldung, sondern nur der für ein öffentliches Amt bestimmte; Gehalt ist der weitere Begriff, der die Besoldung mit einschließt.

Nicht alle öffentlichen Aemter müßen nothwendig eine Besoldung gewähren. Es giebt in England, Amerika, auch in Deutschland unbesoldete öffentliche Aemter, welche von den dazu Berufenen oder Gewählten aus gesetzlich ausgesprochener Bürgerpflicht übernommen werden, oder aus patriotischem Eifer für das Gemeinwohl, aus dem Verlangen nach einem edlen Wirkungskreise, oder aus dem Streben nach einer einflußreichen Stellung, oder in der Hoffnung, dadurch sich für besoldete Aemter zu befähigen. Bei den alten Römern und Griechen war die persönliche Hingabe des Einzelnen an das Allgemeine d. h. an den Staat so sehr die innerste Grundlage aller nationalen Sitte, daß man das Staatsamt umwarb als die höchste Ehre, die der Einzelne erringen konnte, und daß z. B. die öffentlichen Schreiber mit ihrem salarium anfänglich als Gewerbetreibende angesehen und verachtet wurden. Auch das aes militare ist erst im vierten Jahrhunderte römischer Zeitrechnung aufgekommen (Liv. IV, 59). Aber im späteren Rom, als eine bureaukratisch-centralisirte Verwaltung eingerichtet war, die einen völlig ausgebildeten Beamtenstand verlangte, wurden die Besoldungen allgemein, wie ohne solche auch die modernen Staatsverwaltungen nicht bestehen könnten. Alle Dienste, die dem damit Beauftragten noch Zeit und Kraft genug zur Führung seiner Privatgeschäfte, zur Betreibung eines eigenen Nahrungszweiges übrig lassen, die keine besondere Vorbereitung erheischen, mögen unbesoldet bleiben, es mag ihre Uebernahme gesetzlich allen Bürgern auferlegt werden können; wo aber der Staat verlangt, daß der Diener die ganze Kraft seines Lebens und alle Zeit, außer derjenigen, welche zur Erholung nothwendig ist, ihm widme, wo die meisten Zweige des Staatsdienstes schon zur bloßen Vorbereitung die schönsten Jugendjahre und den Aufwand großer Geldmittel verlangen, da ist die Vergütung so großer Opfer durch eine angemessene Besoldung höchst billig und gerecht. Der Arbeiter ist seines Lohnes werth. Die Belohnung des Dieners wird auch eine absolute Nothwendigkeit; ohne Besoldung können die meisten Angestellten nicht leben; um zu arbeiten und zu dienen, muß man physisch existiren können. Das System unentgeltlicher Dienstleistungen der Angestellten oder der Ausbeutung der Kräfte des Einzelnen ohne entsprechende Belohnung liegt aber auch nicht im Interesse des Staats. Es kann dem öffentlichen Wohl nicht frommen, wenn dasselbe nur entweder von Reichen oder von Sclaven und Leibeignen besorgt wird. So wie der Privatmann für seine Geschäfte die besten und tüchtigsten Leute sucht, weil ihm daran liegt, daß seine Angelegenheiten gut besorgt werden, so muß auch die Regierungsgewalt für den öffentlichen Dienst die Auswahl treffen können nach dem Maßstab der Tüchtigkeit, und es würde dem Staate nur zum Nachtheile gereichen, wenn der öffentliche Dienst das Monopol einer Aristokratie des Geldes oder Besitzes würde. Die Geschichte hat hierüber gerichtet. Der Reiche ist in der Regel nie so reich, daß er nicht strebte, noch reicher zu werden. Mit dem Reichthum Hand in Hand aber gehen gemeinschädliche Gelüste und Leidenschaften, und wo die Gier nach Geld und Besitz gesättigt ist, da stellt sich sofort der Ehrgeiz, die Herrsch-

sucht, die Genußsucht und Ueppigkeit mit allen ihren verderblichen Wirkungen ein. Die römische Nobilität hat sich für ihre unentgeltlichen Dienstleistungen im Consulat, der Prätur ꝛc. reichlich bezahlt gemacht auf Kosten des Staats und der Provinzen, und in den ersten 3 Jahrhunderten der Kaiserzeit ist die römische Welt bei einem allmählich normirten Besoldungssystem besser regiert worden, als in den letzten 2 Jahrhunderten der Republik bei den unbesoldeten Dienstleistungen der Magistrate. Die athenischen Strategen, Volksführer und Redner haben dem Vaterland ohne Besoldung gedient, aber sie haben es verrathen und verkauft an Perser, Macedonier und Römer. — Durch die Belohnung, die der Diener für seine Dienste erhält, wird er an das Interesse seines Dienstherrn gefesselt, mit dessen Wohl und Wehe das seinige hiedurch enge verknüpft ist. So bindet die Staatsgewalt den Angestellten, den sie besoldet. Kümmerliche Belohnung des Besoldeten nimmt nicht bloß dem Fleiße seinen Sporn und erzeugt die Versuche zur Bestechlichkeit, sondern sie lockert das Band zwischen Dienstherrn und Diener; in einer Classe von Dienern, welche berechtigt ist, sich für schlecht besoldet und gegenüber von andern Bediensteten zurückgesetzt anzusehen, setzt sich ein Geist des Unmuths und der Unzufriedenheit fest, welcher in stürmischen Zeiten sogar gefährlich werden kann. Denn bei den wenigsten Individuen darf diejenige innere Festigkeit und sichere Haltung vorausgesetzt werden, welche auch da Treue hält, wo man sich unbillig behandelt oder gar schnöde abgefertigt glaubt. Die Dienste des Besoldeten erhalten freilich dadurch den Anstrich des Eigennützigen, aber dem Begriffe des Amts auch in seiner höchsten und idealsten Bedeutung widerstrebt die Besoldung mit nichten. Schon das mosaische Recht kennt das besoldete Amt. „Den Kindern Levi's habe Ich alle Zehnten gegeben in Israel zum Erbgut für ihr Amt," spricht der Herr (IV. Moses 18, 21), und die Steuer der Heiligen für die Apostel und deren Mithelfer im Neuen Testament wird als ein Anfang der spätern Besoldung der Geistlichen angesehen. Der besoldete Diener wird durch die Besoldung nicht zum Miethling, wenn er gewissenhaft ist, das Motiv der Pflichterfüllung wird für ihn nie der Lohn sein, wohl aber wird dieser ihm seine Pflichterfüllung erleichtern und ihm die Freudigkeit dazu erhöhen. Ist der Angestellte aber nicht zuerst und allermeist von seinem Gewissen getrieben, so ist die Belohnung und die Aussicht auf deren Erhöhung ein erlaubtes und jedenfalls sehr wirksames Mittel, ihn auf dem Wege der Pflicht zu erhalten und seinen Eifer zu fördern. Scheinen unentgeltliche Dienstleistungen vorzugsweise den Charakter der Uneigennützigkeit an sich zu tragen, so sind doch unreine Motive anderer Art hiebei ebenso wenig ausgeschlossen, wie bei bezahlten Diensten, und ein unentgeltlich dienender Staatsbeamter kann, wenn er so dienen muß, darum nicht minder ein Miethling sein als ein Besoldeter, wenn er aber freiwillig dient, ebenso von unlautern Nebenabsichten und Hintergedanken geleitet werden. In dem Wesen unentgeltlicher Dienstleistung liegt es wohl, daß man für die Dienste nicht belohnt wird, aber keineswegs, daß man uneigennützig gesinnt ist.

Wenn wir von dem Gesetz die Norm für die Besoldung aufgestellt sehen wollen, so wird damit die Hintanhaltung principloser Willkür und verderblichen Misbrauchs ministerieller Gunst oder Ungunst bezweckt. Ein billiger Spielraum für das der Regierung zur zweckmäßigen Berücksichtigung concreter Verhältnisse einzuräumende Ermessen ist dabei nicht ausgeschlossen. Wenn wir die Besoldung auf die Belohnung der übertragenen fortlaufenden Dienstleistung beschränkt haben, so schließen wir von diesem Begriffe den Lohn für einzelne Verrichtungen oder Arbeiten aus, welche vermöge besondern Vertrags oder Auftrags übernommen und geleistet werden, die Remuneration für Nebenämter u. dgl. Das Verhältnis des öffentlichen Dieners bringt es mit sich, daß seine Dienstleistung kein vorübergehender Auftrag ist, sondern ein ständiges Geschäft in sich begreift, weswegen auch das Verhältnis als ein dauerndes und festes erscheint. Die Beziehungen zwischen Anstellendem und Angestelltem werden in ökonomischer Beziehung durch die Besoldung dauernd normirt, und es knüpfen sich daran in der Regel weitere Berechtigungen und Vortheile z. B. Ansprüche auf Pension, auf Versorgung der Wittwen

und Waisen ꝛc., welche nicht nur über die Dienstzeit, sondern auch über das Leben des Dieners hinausgehen; denn die Pension und die Wittwen- und Waisen-Versorgung ist nicht als ein Almosen zu betrachten, sondern als ein vermöge rechtlichen durch den Dienst oder Dienstcontract oder durch für solchen Zweck geleistete Beiträge oder erlittene Besoldungsabzüge erworbenen Anspruchs zu beziehender weiterer Gehalt, gleichsam eine nachträglich zu empfangende Besoldungsrate. Es ist immer festzuhalten, daß auf das Amtseinkommen der Beamte von dem durch die Anstellungsurkunde bezeichneten Zeitpunct an ein Recht erwirbt, das nicht einseitig, sondern nur infolge freiwilliger Auflösung oder im Wege des Disciplinarverfahrens entzogen werden kann.

Wenn ferner gesagt wird, die Besoldung werde in einer Gesammtsumme (Aversum) gereicht, so unterscheidet sich die Besoldung hiedurch von allen denjenigen Arten der Belohnung, welche sich nach der Zahl der Stunden, Tage, Wochen, Monate (Taggeld, Taglohn, Wochenlohn, Monatgeld) oder nach der Zahl der gelieferten Stücke Arbeit (Stücklohn, tantième, Gewinnantheil) bemessen. Es gehört nämlich wesentlich zum Begriff der Besoldung, daß bei Bemessung derselben nicht sowohl die einzelne Leistung, die sinnliche Arbeit und die Zeit, welche darauf verwendet wird, abgewogen werden, mit einem Wort, daß nicht sowohl die mechanische Seite der Leistung oder deren Quantität ins Auge gefaßt wird, als vielmehr deren geistige Seite, die Qualität. Die Leistung des Besoldeten wird nach einer allgemeinen Schätzung gewogen und hienach belohnt. Dienste, zu welchen nichts erfordert wird, als eine gewiße mechanische oder praktische Uebung, welche nur von untergeordneter Bedeutung in der Gesellschaft sind, Dienste endlich, wobei dem Bediensteten nicht viel anvertraut und keine bedeutende Verantwortung auferlegt ist, sollten nach Stücken oder nach Tagen, Wochen, Monaten bezahlt werden. Es verwirrt die Begriffe und vermengt die Ansprüche zum Nachtheil des öffentlichen Dienstes, wenn niedere Diener dieser Art in eine Kategorie gereiht werden mit den höchst gestellten Beamten, wenn ihre Arbeit gleich der Arbeit dieser bemessen und ihre Ansprüche und Rechte nach derselben Analogie normirt werden. (Man vgl. die Abhandlung in der deutschen Vierteljahrsschrift von 1856, „die Besoldungsfrage, ihr Charakter und ihre Lösung"). Darauf hinaus gehen die Lehren der Socialdemokraten, welche Arbeit und Arbeit gleichstellen an Werth, körperliche und geistige. Wer mag wohl Kunstwerke der Malerei, Musik, Architektur oder Poesie schätzen und bezahlen nach der Zeit, welche darauf verwendet worden ist, oder nach der Masse des aufgewendeten Materials? wer faßt nicht vielmehr das Ganze der Leistung ins Auge, den Geist der Composition, die Idee, welche zu Grunde liegt, und die Schönheit der Ausführung? Hienach bemißt man den Werth der Leistung, und die Schätzung bewegt sich in höher gegriffenen Summen.

Die Summe nun, welche dem Besoldeten bezahlt wird, ist nicht in der Weise eine Gesammtsumme, daß derselbe ein für allemal für das ganze Geschäft, das er übernimmt, belohnt würde, sondern diese Summe wird nach Analogie der jährlich eingehenden und nach Jahren berechneten Einnahmen des Dienstherren, beziehungsweise des Staats, für das Dienstjahr ausgeworfen, in der Gestalt einer Jahresrente verabreicht und zur Bequemlichkeit der Besoldeten in Terminen, monatlichen, viertel- oder halbjährigen, ausbezahlt, wobei die Bezahlung entweder Vorausbezahlung für die zu leistenden oder Nachbezahlung für die geleisteten Dienste ist. Ersteres ist insofern zweckmäßig und bequem, als der Diener gleich beim Anfang seiner Dienstzeit den Gehalt zur Disposition hat und nicht genöthigt ist, aus seinen eigenen Mitteln zuzusetzen oder ein Betriebscapital zu unterhalten. Letzteres, die Nachbezahlung, gewährt den Vortheil, daß der Diener beim Abgang von seinem Amte noch zu fordern hat, was besonders im Falle des Abgangs durch den Tod den Hinterbliebenen sehr zu gute kommt. Da die im letzteren Falle gewährte Hülfe von größerem Werth ist, als die beim Antritt des Dienstes durch Vorausbezahlung gewährte Erleichterung, so würde der Weg der Nachbezahlung in kürzeren Terminen dem der Vorausbezahlung vorzuziehen sein, wenn nicht bei letzterem in der Regel eine anderweitige Fürsorge für die Hinterbliebenen ge-

troffen würde, welche in der Ueberlassung der ganzen Besoldung, theils noch für das Sterbequartal, theils noch für den Sterbemonat unter Anschluß eines weiteren Gnadenmonats besteht, oder in dem unmittelbaren Anschluß der Pensionszahlung u. s. w.

Gehen wir nach diesen allgemeinen Erörterungen über die Besoldung der im öffentlichen Dienste stehenden Diener, bei welchen von uns sowohl das Staatslexicon von v. Rotteck und Welcker, wie das Staats- und Gesellschaftslexicon von H. Wagener benutzt worden ist, auf die Besoldung der im öffentlichen Schuldienst Stehenden über, so betreten wir damit ein Gebiet, welches mehr als irgend ein anderes seit den letzten vier bis fünf Decennien, namentlich aber seit der Publication der deutschen Grundrechte von 1849 und derjenigen Staatsverfassungen, welche nach Aufhebung dieser Grundrechte die wichtigsten Bestimmungen derselben in sich aufgenommen haben, zum Gegenstand öffentlicher Verhandlungen gedient hat. Die Aufbesserung der Besoldungen der Lehrer aller Kategorien, insonderheit aber der Volksschullehrer ist zum stehenden Thema der Presse, der Ständekammern, der Lehrerconferenzen und der allgemeinen Lehrerversammlungen geworden; es gilt als ausgemacht und wird durch verschiedene Erlasse deutscher Regierungen aus jüngster Zeit bestätigt, daß keine Classe der Staatsdiener gegründetere und dringlichere Ansprüche auf Verbesserung ihrer Besoldungsverhältnisse habe, als die der Lehrer, insonderheit der Volksschullehrer.

1. Es liegt die Frage nahe, wie es hat kommen mögen, daß diese Verbesserung so lange hat auf sich warten lassen und warum dieselbe nicht gleichen Schritt mit derjenigen anderer Dienstzweige gehalten hat? Es haben dazu verschiedene Umstände mitgewirkt, nicht am wenigsten die frühere Stellung der Schule und ihre Abhängigkeit von der Kirche.*) Die Kirche war theils finanziell nicht in der Lage, die Gehalte aufzubessern, theils ihre Organe — von rühmlichen Ausnahmen abgesehen namentlich in Ländern evang. Bekenntnisses (in Württemberg finden die Volksschullehrer in Fragen ihrer materiellen Interessen ganz überwiegend an den Geistlichen ihre besten Stützen. D. Red.) — nicht immer und überall geneigt, die Dienerin dem Herrn gleich zu stellen, zumal so lange der Hauptdienst in der Schule von den Geistlichen selbst besorgt wurde, das höhere Lehramt in der Regel mit einem geistlichen Amte verbunden war, das niedere aber von Individuen versehen werden konnte, welche das Schulamt mehr als Nebenamt verwalteten. Das hätte anders werden müßen, als Friedrich d. Große und Maria Theresia in ihren Staaten das Schulwesen für ein πολιτικόν erklärten; es wurde aber nicht anders, theils weil grade im Schulwesen — die ganze Geschichte desselben bezeugt es! — jederzeit von dem Erlaß der Verordnungen bis zu deren wirklicher Ausführung eine geraume Zeit vergeht, theils weil mit jener Erklärung weder die Kosten der Schule auf den Staat übernommen, noch den Lehrern die Rechte der Staatsdiener gegeben wurden; das Zwitterverhältnis, in welches nunmehr die Schule rücksichtlich ihres Herrn gerieth, war wenig geeignet, die Mittel zur Aufbesserung der Lehrergehalte herbeizuschaffen, denn auch der Staat hatte keine Mittel. „Wenn man aus dem Altenburgischen einige Schulmänner kriegen könnte," schrieb Friedrich der Große 1779 an seinen Minister von Zedlitz, „die nicht so theuer wären". Das ist es, gute Schulmänner, aber nicht theuer, diese Parole hat bis in die neueren Zeiten gegolten und, wie J. B. Meyer „deutsche Universitätsentwickl. 1875" gezeigt, wird sie noch immer befolgt, den sich steigernden Forderungen gegenüber vielleicht mit mehr Recht als früher. So blieb es denn zunächst eine Aufgabe der Gemeinden, für eine auskömmliche Besoldung ihrer Lehrer zu sorgen. Wie aber konnte man eine Bereitwilligkeit dort voraussetzen, wo trotz Luthers Mahnung, daß auch die Welt für ihren weltlichen Stand feiner geschickter Männer und Frauen bedürfe, trotz der Bewegung des vorigen und gegenwärtigen Jahr-

*) Wir stehen in dieser Frage mehr auf dem Standpuncte der Artikel: Reformation Bd. VI. und Volksschule Bd. X.
D. Red.

hunderts auf Erweiterung der Aufgabe der Volksschule und größere Berücksichtigung jener „weltlichen" Fächer, die Schule vorwiegend auf die ihr von der Kirche gestellte Aufgabe beschränkt blieb — in manchen katholischen Ländern ist es bis in die neuesten Zeiten so gewesen —; wie eine Möglichkeit dazu, so lange in confessionell gemischten kleinen Gemeinden die drei christlichen Confessionen in gegenseitiger Verdammung lebten und eine Gemeinsamkeit der Beschulung ihrer Jugend für eine Ketzerei ansahen? (Vgl. d. Art. Winterschule.) Für die Handwerker, verkommenen Bauern und ausgedienten Soldaten, Taglöhner und Kleinhäusler, Hirten und Nachtwächter, welche die Volksschule besorgten und, wie das preußische Landschulreglement von 1763 eingestand, die Leute in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen ließen, für die Bedienten, welche der Gutsherr dazu hergab oder für die famuli und domestici eines Consistorialen (vgl. d. Art. Winkelschulen) konnte ohnehin das bisherige Einkommen genügen, welches nicht so seine Ergänzung als vielmehr seine Basis durch den Ertrag des Gewerbes erhielt, das der Stelleninhaber betrieb, oder durch den Lohn, den er für seine Dienstleistungen im Sommer erwarb, wo die Schule stille stand. Man hätte aber erwarten dürfen, daß eine Aenderung von der Zeit an eingetreten wäre, wo der Volksschule andere und erweiterte Ziele und Aufgaben gestellt wurden, die nur von einem eigens für den Beruf ausgebildeten Lehrstande gelöst werden konnten. Diese Erwartung ist in denjenigen Staaten allerdings in Erfüllung gegangen, in denen es in dem zweiten und dritten Jahrzehend dieses Jahrhunderts zu einer Unterrichtsgesetzgebung gekommen ist. Denn die Gehaltsbestimmungen stehen mit der ganzen Unterrichtsgesetzgebung in engstem Zusammenhange: ohne eine solche bleibt die Hauptfrage, wer die Schuldotation aufzubringen habe und in welchem Verhältnis die Interessenten der Schule daran betheiligt sein sollen, unbeantwortet. Die gedachten Schulgesetze ordneten nicht allein die Besoldungsverhältnisse der Lehrer aller Kategorieen, sondern regelten deren gesammte dienstliche Stellung. Dadurch wurde aber die Verschiedenheit der Patrone nicht aufgehoben, vielmehr ein Unterschied gesetzlich gemacht zwischen den Lehrern, welche im unmittelbaren Dienste des Staates stehen, also ihr Amt unmittelbar und allein von dem Landesherrn oder einer Behörde desselben erhalten, und denen, welche von einer Körperschaft oder von einem sonstigen Inhaber einer öffentlichen Gewalt (Standesherrn, Gutsherrn ꝛc.) gewählt, berufen oder bestellt sind. Wo die höheren Schulen sämmtlich zu Staatsanstalten erklärt wurden, erlangten die Lehrer an denselben die Rechte der übrigen Staatsdiener und wurden hinsichtlich der Besoldung einer Abtheilung der letzteren zugetheilt. Sie haben in solchem Falle auch an den periodischen Gesammtaufbesserungen der Gehalte der Staatsdiener Theil nehmen dürfen und auch sonst in der Regel die Beförderung in Gehalt und Rang erhalten, welche ihnen nach den Rechtsverhältnissen des betr. Staatsdienstes zustand. Ein Beispiel giebt Firnhaber, die Besoldungsverhältnisse der Lehrer an den höheren Lehranstalten des Herzogthums Nassau, in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1861 Heft 2. Wo aber die höheren Schulen verschiedenen Patronats verblieben, die Lehrer an denselben demnach sich in unmittelbare und mittelbare Staatsdiener schieden, da äußerten diese Verhältnisse eine nachtheilige Wirkung auf die Besoldungsverhältnisse derselben. Bekanntlich sind die Landstände geneigter, Gehalte aus der Staatskasse zu bewilligen als Ausgaben auf die Gemeindekassen anzuweisen. Thaten sie ersteres für die Lehrer in unmittelbarem Staatsdienste, so lag darin ein moralischer Zwang für die Gemeinden, sich gleich anständig gegen ihre Lehrer zu zeigen. Darum zogen sie oftmals vor, lieber auch mit den ersteren zu geizen. Die Volksschullehrer sind aber, vielleicht zwei Fälle ausgenommen, in Deutschland höchstens mittelbare Staatsdiener und auch dies erst durch die s. g. Grundrechte geworden. Wie durfte man von den Gemeinden eine große Bereitwilligkeit erwarten, die Gehalte dieser Lehrer aufzubessern, wenn ihnen durch das Schulgesetz alle Rechte auf Mitwirkung bei der Anstellung derselben genommen, dagegen alle Pflichten zur Erhaltung der Schulen aufgebürdet waren? So ist es gekommen, daß die Volksschullehrer vor allen andern Lehrern ungebührlich in ihrer Besoldung zurückgeblieben sind. Als man eben einen

Anlauf dazu genommen, ihnen gerechter zu werden, trat die politische und kirchliche Reactionsperiode der fünfziger Jahre hindernd dazwischen. Wir können das hier nicht weiter ausführen, wie es gekommen, daß sich damals eine Abneigung gegen die Lehrer geltend machte, daß man sie unter Hinweis auf einzelne dem Lehrerstande angehörige Haupttheilnehmer der Aufstände in Baden und Sachsen für unruhige Köpfe ausgab, die nicht sowohl einer Verbesserung ihrer Lage als vielmehr stärkerer Zügel und knapperer Nahrung bedürften. Es wurde nach einem Vorwande gesucht, die Regulirung ihrer Besoldungsverhältnisse hinauszuschieben. Die Ursache, welche zur Besserstellung der übrigen Beamten führte, wir meinen die Vertheuerung der nothwendigsten Lebensmittel, hieß es, sei bei dem Lehrerpersonal, so weit es auf dem Lande wohne, gar nicht zutreffend, weil dasselbe auf Naturalbezüge aller Art angewiesen sei, auch Wohnung und Feuerung habe, so weit es aber in der Stadt beschäftigt sei, verschiedene andere Erwerbsquellen bei einigem Fleiße finden könne. Erst eine eingehende Statistik ist im Stande gewesen, die Nebel zu verscheuchen, welche in den Regierungscollegien über diese Dinge verbreitet und genährt worden sind. Wir haben aus eigener Erfahrung davon reden können. Vgl. Firnhaber, zur Geschichte und Kritik der nassauischen Verordnungen über die Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den Elementarschulen im Allg. Schulblatt für den Regierungsbezirk Wiesbaden 1870 Nr. 25—36.

Indes es hat die ungünstige Stimmung nun wieder einer günstigeren Platz gemacht. Aeußerungen, wie die aus dem württembergischen Ständesaale in 1858 „wenn man die Lehrer zu gut stellt, so schlagen sie am Ende noch die Sterne vom Himmel herunter" wagt man nicht mehr, auch die ironische Bemerkung der österreichischen Bischöfe in einem Memorandum von 1873: die Epigonen Diesterwegs müßten begreiflicherweise eine der Größe ihres Berufs entsprechende Besoldung verlangen, bleibt unwirksam. Diesterweg zieht nicht mehr als Schreckbild, seine Bemühungen um Besserstellung der Lehrer nach innen und außen haben eine gerechtere Würdigung gefunden. Dazu kommt die augenblickliche Strömung, welche in dem s. g. Culturkampfe überschwängliche Hoffnungen auf die Volksschule und ihre Lehrer setzt, sodann die wohlorganisirte Agitation der Lehrer selbst, welche sich nicht mit ausführlichen und unwiderleglichen Beweisen von ihrer jämmerlichen Lage in Druckschriften und Petitionen an die Landstände begnügen (vgl. Jüttings Denkschrift, die ungenügende Besoldung der preußischen Volksschullehrer), sondern alles Ernstes eine allgemeine Strike vorschlagen, dem Eintritt in den Lehrstand entgegenwirken, und zwar mit solchem Erfolge, daß einzelne Regierungen sich ins Mittel haben legen müßen. Die Noth an Lehrern hilft der Noth der Lehrer. Wenn nach dem officiellen Ausweis 1874 in Preußen 3616 Volksschulen ohne Lehrer waren oder von ungeprüften Subjecten versehen werden mußten, wie wird's da erst werden, nachdem die Schulbrüder und Schulschwestern aus allen öffentlichen Schulen entfernt worden sind. Der Lehrermangel wird als eine Gefahr für das deutsche Volksleben allgemein anerkannt; unter den Mitteln zu seiner Beseitigung steht in erster Linie Besserstellung der Lehrer in Gehalt. So viel Anziehungskraft, sagt Stoy, Encykl. der Pädagogik I. S. 257, für gute Naturen das Lehramt haben mag, wenn im Vergleich zu andern Lebenskreisen der Beruf des Lehrers kärglichen Lohn bietet, so entziehen jene andern Kreise nach und nach immer mehr edle Kräfte. Man denkt wieder mehr über den Ausspruch Luthers nach: es ist so viel in einer Stadt an einem Schulmeister gelegen als am Pfarrherrn, ja! man ist wohl gar geneigt, den letzteren hinter den ersteren zu setzen.

So sind denn in neuerer Zeit auch die Volksschullehrer zu besseren Besoldungen gekommen. Württemberg hat 1858, 1865, 1872 und wieder 1874 deren Besoldungsverhältnisse gesetzlich neu geordnet, Nassau 1858 und 1862, Oesterreich 1868 und auf Grund des damals erlassenen Gesetzes die einzelnen Provinzen 1870 und 1873, Sachsen 1872 und 1874, Hessen 1872 u. 1875, Oldenburg 1855 und 1873, Meiningen 1869 und 1872, Weimar, Gotha, Baden und Bayern, Mecklenburg-Schwerin und Reuß in beiden Linien 1874. Lippe-Detmold hat 1873 mit Theurungszulagen zu helfen gesucht, weil Jahre der allgemeinen Theurung nicht für die Festsetzung von Besoldungen paßten.

Die betreffenden Gesetze und Verfügungen stehen in Kellers deutscher Volksschulgesetzgebung I.—III. Nur Preußen ist aller Anläufe ungeachtet rücksichtlich der gesetzlichen Feststellung der ökonomischen Grundlage der Elementarschule über den Standpunct des Allg. Landrechts (1794) noch nicht hinausgekommen. Seit einem Vierteljahrhundert ist den Volksschullehrern durch die Verfassungsurkunde dort ein festes den Localverhältnissen angemessenes Einkommen zugesichert, aber zur Erfüllung dieser Verheißung bedarf es eines Unterrichtsgesetzes, das in seinen bisherigen Entwürfen die Zustimmung des Abgeordnetenhauses nicht hat finden können. Gneist (die Selbstverwaltung der Volksschule) schrieb 1869: das neue Schulgesetz muß unmittelbar für einen jährlichen Mehrbedarf von 4 bis 6 Millionen Thalern und dann für weitere Erhöhung sorgen. Um die Größe des Elends einigermaßen zu lindern, hieß es in der Zeitschrift im neuen Reich 1872 Nr. 46, brauchen wir mindestens die einmalige Ausgabe von 50 bis 60 Millionen Thalern. Gewaltige Summen, aber bei einem Personal von 48879 Lehrern und 3052 Lehrerinnen (Stand vom 1. Sept. 1874) glaubhafte Annahmen, wenn nach der dem Abgeordnetenhause 1874/75 vorgelegten Statistik der Durchschnittsgehalt ohne Anrechnung von Wohnung und Feuerung in der ganzen Monarchie 291 Thlr. für Lehrer und 243 Thlr. für Lehrerinnen beträgt, 385 bez. 260 Thlr. in den Städten, 249 bez. 217 Thlr. auf dem Lande. 6119 Lehrer stehen sogar noch unter 200 Thlr. Dieser Mindestgehalt wurde zur Zeit des Mühler'schen Ministeriums für ausreichend gehalten, während v. Bethmann-Hollweg noch auf dem alten Satze von 150 Thlr. (v. Rönne, Staatsrecht I, 2. S. 704) hatte stehen bleiben wollen. Der Minister Falk will ihn auf 250 Thlr. erhöhen, und es ist sehr anerkennenswerth, was von ihm für Besserstellung der Volksschullehrer geschehen ist. Das Budget des Cultusministers ist seit 1868 von $6^2/_3$ auf $17^1/_2$ Millionen Thaler gestiegen. Aber die überschwänglichen Hoffnungen wird auch er nicht erfüllen können, wie er denn den Lehrern bereits anräth (Verfügung vom 15. April 1875), ihre Ansprüche richtig zu begrenzen, und annimmt, daß die von ihm bewirkte Aufbesserung zu einem einstweilen und vorbehaltlich der gesetzlichen Regelung der Sache befriedigenden Abschluß gelangt sei. Das stimmt nicht mit dem Rufe der Lehrer: durch die Wüste sind wir zwar, aber noch stehen wir vor Jericho und es gilt zu blasen, daß die hohen Mauern fallen; auch nicht mit den Verurtheilungen des liberalen sächsischen Dotationsgesetzes, als eines für Lehrerküche und Lehrerkeller noch lange nicht ausreichenden. Allerdings wird das Unterrichtsgesetz noch viel auszugleichen und noch viele berechtigte Wünsche zu berücksichtigen haben. Es wäre bedauerlich, wollte man wieder auf halbem Wege stehen bleiben.

2. Wir fragen, welche Momente sind bei der Festsetzung der Lehrerbesoldungen zu berücksichtigen und finden deren sechs, die wir näher ins Auge fassen wollen. a) Der Aufwand von Zeit und Kosten, den die Vorbereitung zum Dienst erfordert, nicht etwa die im Einzelfalle gebrauchte, sondern die gesetzlich für die Erwerbung der Befähigung zum Dienst vorgeschriebene Zeit. Ist die letztere schon mit dem 19. Lebensjahre beendigt, so daß dann sofort eine remunerirte Dienstleistung eintreten kann, sei's im öffentlichen, sei's im Privatdienste; ist sie mit geringen Kosten verbunden gewesen in Seminaren, welche mindestens freien Unterricht, meistens auch billigen Unterhalt gewähren, so kann der Lehrer nicht dieselbe Höhe der Besoldung beanspruchen, wie der auf höheren Schulen und Universitäten gebildete, zu welchen der Zutritt erst im 18. oder 19. Lebensjahre durch ein Maturitätszeugnis erworben werden muß, und auf welchen der Aufenthalt große Kosten verursacht. Es ergeben sich demnach Abstufungen in der Besoldung je nach den Kenntnissen und Fähigkeiten, welche für die Bekleidung einer Stelle erforderlich und in einer Prüfung aufzuweisen sind, zu deren Erwerbung es einer längeren oder kürzeren Zeit bedarf. Die Kosten des Volksunterrichts werden sich bedeutend erhöhen, wenn man immer größere Forderungen an die Kenntnisse der Lehrer stellt, wenn, wie v. Sybel „die deutschen Universitäten" verlangt, der zukünftige Gymnasiallehrer zehn Semester studiren soll, oder wenn man für den

Volksschullehrer statt des 3jährigen Seminarcursus einen 4 oder gar 5jährigen und vor demselben noch einen zwei- bis dreijährigen Präparandencursus einführen will, nicht etwa für das Lehramt an gehobenen Volksschulen, sondern für alle Volksschulen ohne Unterschied von Stadt und Land. — Auch der Umstand, daß der Volksschullehrer die Wohlthat einer bedeutend abgekürzten Militärdienstzeit voraus hat, die ihn schneller sein Ziel erreichen läßt als irgendwelche andere öffentliche Beamte, darf bei der Bestimmung seines Gehalts in die Wagschale fallen.

b. Der Aufwand an geistiger Kraft und an Zeit, welche die Ausübung des Berufes und die für denselben erforderliche Weiterbildung verlangt. Derselbe ist bei den verschiedenen Lehrerdiensten verschieden. Das höhere Lehramt hat auch aus diesem Grunde herkömmlich höhere Dotationen als das niedere, an deren Berechtigung bisher wohl kaum oder doch nur in social-demokratisch gefärbten Kreisen gezweifelt worden ist. Aber auch bei den Lehrern einer und derselben Kategorie, ja einer und derselben Schule ist jener Aufwand kein gleichmäßiger. Wir reden hier nicht von der größeren oder geringeren Begabung, von dem individuell verschiedenen inneren Drange nach immer tieferer und umfangreicherer Berufsbildung, sondern von den Forderungen, welche das Lehramt selbst stellt. An den höheren Lehranstalten ist dem Lehrer der oberen Classen sicherlich eine größere Aufgabe gestellt, als dem der anderen; der Unterricht in Prima oder Secunda erfordert höhere Anschauungen, mehr Uebung und Erfahrung, größere pädagogische und didaktische Kunst, gründlichere Vorbereitung auf die Lehrstunden, einsichtsvollere Beherrschung des Lehrstoffs u. s. w. als der Unterricht in den anderen Classen. Schon bei mehrclassigen Volksschulen ist ein ähnlicher Unterschied. Wenn die Berechnung des Dubliner Professors Houghston richtig wäre, daß zwei Stunden geistiger Arbeit der Tagesarbeit eines Handarbeiters entsprächen, so käme es doch sicherlich dabei auf den Grad der geistigen Arbeit an, der bei dem Unterricht in den verschiedenen Lehranstalten und deren Classen ein verschiedener ist. Daraus, wie geschehen, einen Maßstab für die Besoldung aller Lehrer ohne Unterschied hernehmen zu wollen, ist unerlaubt. Daß die Lehrer an kleinen Schulen in kleinen Gemeinden eine geringere Belohnung ansprechen können, als die Lehrer zahlreich besuchter Schulen in volkreichen Gemeinden, ist ebenso natürlich. Wie viel größer ist die Aufgabe eines Lehrers an übervollen Classen, an einclassigen Volksschulen mit gleichzeitigem Unterricht für acht Schülerjahrgänge, als die an kleinen Classen und an Volksschulen, wo jeder Jahrgang eine Classe bildet! Die Berechtigung zu einer höheren Besoldung in ersterem Falle anerkannte die frühere Zeit dadurch, daß sie das Schulgeld nach der Kopfzahl der Schüler in die Tasche des Lehrers direct fließen ließ. Von den neueren Schulgesetzen läßt nur das gothaische aus 1874 die Unterscheidung der Besoldungen nach der Schülerzahl, welche unterrichtet wird, wieder aufleben. Keller III. S. 565. Je mehr Schüler, desto größere Arbeit, desto größerer Lohn. Je mehr Lehrstunden in der Woche, desto größere Ansprüche auf eine höhere Besoldung. Nach dem letzteren Maßstabe stufen sich auch die Gehalte der technischen Nebenlehrer an den höheren Schulen ab. Diese Lehrer verwerthen ihre übrige, nicht für die einzelne Schule beanspruchte Zeit anderwärts. Das kann auch jeder Lehrer thun, der in seinem dienstlichen Berufe keine volle Beschäftigung findet, zunächst der Lehrer auf dem Lande, dessen Dienst mit 6 bezw. 3 täglichen Stunden ihm für lohnende Nebenbeschäftigungen freie Zeit läßt, soweit solche mit dem Lehrerberufe vereinbar scheinen. Das sind sie, wenn sie weder dem Anstande noch der äußeren Ehre des Standes widerstreiten, noch die Zeit des Lehrers auf Kosten genauester Berufserfüllung in Anspruch nehmen, noch die Voraussetzung einer Befangenheit in Ausübung des Lehramts begründen (Worte des österr. Gesetzes von 1870.). Auf manche wird er ausdrücklich durch seine Dotation hingewiesen, z. B. auf einen beschränkten Feld- und Gartenbau; zu anderen treibt ihn persönliche Neigung, wie zum Obstbau, zur Bienen- und zur Seidenzucht, zur Blumen- namentlich Rosenzucht, welche in der Nähe größerer Städte sehr einträglich werden kann; andere endlich werden ihm gerne gestattet nach seiner individuellen Befähigung,

die Dienste eines Organisten, eines Vorsängers und Vorbeters, eines Kirchenrechners, eines Gemeindeschreibers, die regelmäßige Stellvertretung des Pfarrers bei den Abendandachten auf den eingepfarrten Orten, u. s. w. Auf manche dieser Dienste bereitet der Seminarunterricht ausdrücklich vor. In Württemberg ist durch das Gesetz erlaubt, daß in besonderen Fällen der Lehrer einen besonders remunerirten Abtheilungsunterricht zu seinem eigentlichen Schuldienst übernimmt (vgl. unten 6. c.), andere Staaten gestatten den Unterricht in Fortbildungs- und Sonntagsschulen, in Kleinkinderschulen, in Privatinstituten oder einzelnen Familien. Von letzterem beziehen die Lehrer in Städten vielen Verdienst, da er sehr gut bezahlt wird, oft besser als der Schuldienst, der dadurch in Gefahr geräth, hintangesetzt zu werden. Daher kommen die mancherlei oft ganz principlosen Einschränkungen desselben durch die Vorgesetzten (s. d. Art. Amtsinstruction), die unverantwortlichen Verbote desselben unter dem später nicht gehaltenen Versprechen, daß für auskömmlichen Gehalt bald gesorgt werden solle (s. Roth, das Gymnasialwesen in Bayern zwischen 1824—43. Stuttgart 1845). Unter allen Umständen sollte die Uebernahme von Agenturen als Nebenbeschäftigung untersagt werden, die so manchen Lehrer bereits auf die Anklagebank gebracht hat, auch die ständige Correspondenz für politische Zeitungen, welche zeilenweise bezahlt wird. W. Riehl „Land und Leute" hat seiner Zeit auf die Nachtheile hingewiesen, welche der Stellung des Lehrers daraus bereitet werden. Eine Anstellung von öffentlichen Dienern, welche nicht vollauf beschäftigt sind, liegt allerdings nicht im Interesse des Staates, auch nicht in dem des Dienstes, denn es ist eine bekannte Erfahrung, daß die Trefflichkeit der Arbeit mit der Muße und Zeit, die dem Arbeiter gelassen wird, keineswegs in progressivem Verhältnis steht. Auch Gewöhnung an langsames, umständliches, saumseliges Arbeiten ist die Folge, das aber ist kein gutes Vorbild für den Schüler.

c. Die Bedeutung und die Verantwortlichkeit des Amts. Die Bedeutung eines öffentlichen Amtes hängt ab von der Ausdehnung des Gebietes, welches für den Angestellten zur Besorgung ausgeschieden ist, von der Höhe des Standpuncts, den derselbe einzunehmen hat, um das Feld zu übersehen, welches ihm zu bebauen angewiesen ist. Jeder öffentliche Diener hat sich als ein Organ des Gemeinwesens, somit als ein Werkzeug allgemeiner Interessen zu betrachten. Bei vielen aber liegt doch die Rücksicht auf das Allgemeine so ferne und die Besorgung des Einzelnen so unmittelbar nahe, daß das Bewußtsein, höheren Zwecken zu dienen und ein Glied eines größeren Organismus zu bilden, nur noch als eine dunkle Reminiscenz erscheint. Bei andern dagegen treten die allgemeinen und höheren Interessen, die sie zu vertreten haben, so bestimmt hervor, daß sich ihnen dieselben mit jeder amtlichen Handlung aufdrängen. Die Rücksicht auf das Einzelne in Sachen und Personen tritt dann in der Weise in den Hintergrund, daß das Besondere verschlungen wird von dem Allgemeinen, das Kleine aufgehen muß in dem Großen. Das Letztere ist der Standpunct der obersten Regierungsbehörden, der Provinzial- und Kreisbeamten in den verschiedenen Zweigen des öffentlichen Dienstes, der Stabsoffiziere beim Militär; das Erstere ist der Fall bei Subalternbeamten, Gemeinde- und Corporationsdienern. Die Uebergänge sind fließend. Aber es liegt am Tage, daß das Amt eines Kreisrichters bedeutender ist, als das eines Dorfrichters, das eines Decans bedeutender als das eines Dorfpfarrers, das eines Obersten bedeutender als das eines Lieutenants. Mit der Bedeutung des Amtes steigert sich analog, wie das Erfordernis geistiger Kraft, Begabung, Uebung und Vorbildung, so die Last der Verantwortung. Gleichen Schritt damit nun hält folgerichtig auch der Betrag der Besoldung. Dies auf die Verhältnisse der Schule angewendet, so haben die Lehrer es einerseits mit dem Einzelnen und Besondern, mit den Individuen zu thun, andererseits das Interesse der allgemeinen Bildung zu vertreten. Indem sie die Jugend unterrichten, fördern sie die allgemeine Bildung, wenn dieselbe auch noch auf andere Weise gefördert werden kann. Die Lehrer haben hiebei eine ähnliche Aufgabe wie die Sanitätsbeamten, die Aerzte, welche es zwar zunächst mit den einzelnen Kranken zu thun haben, zugleich aber auch die allgemeine Salubrität fördern. Indem sie jene

heilen, kommen sie dieser zu Hülfe, welche übrigens auch noch auf anderem Wege gepflegt wird. Wir stellen nun den Kanon auf: Je mehr im Dienste der Schule die Rücksicht auf allgemeine Interessen und Verhältnisse vorwaltet, desto bedeutender ist das Schulamt, desto größer auch sein Anspruch auf Besoldung. Je mehr sich aber das Schulamt auf besondere und einzelne Verhältnisse und Interessen beschränkt, desto mehr sinkt seine Bedeutung und sein Anspruch auf Besoldung. Der Volksschullehrer darf sich als den Vertreter wichtiger allgemeiner Interessen ansehen, aber doch nur, in dem Maße als er die Jugend einer Gemeinde in der Schule unterrichtet und mit erzieht; denn die Sache der Bildung überhaupt wird noch auf verschiedenen andern Wegen gefördert und es ist lächerlich und verkehrt, wenn man, wie öfter geschieht, die Schulmeister ausschließlich als die Volksbildner bezeichnet. An der Bildung der Völker arbeiten außer den Schullehrern, und weit mehr als diese, die Erziehung in den Familien und Werkstätten, die Kirche, die Sitte und das Herkommen, die Tagespresse, die Oeffentlichkeit der Verhandlungen der Gerichte und Ständekammern, die Literatur und Kunst, die Verkehrsmittel, der ganze Geist und Ton der Regierung, die Macht des Zeitgeistes. Der dem Schullehrer in Stadt und Land daran gebührende Antheil beschränkt sich auf den Unterricht in der Schule und den Einfluß, welchen er sich sonst noch auf die Erziehung der Jugend in einer Gemeinde zu sichern weiß. Je größer nun der Antheil der Schule an der Sache der allgemeinen Bildung überhaupt wird, desto mehr steigert sich auch die Bedeutung des Schulamtes. Dieser Antheil erweitert sich aber in dem Maße, als die Schule über die Bildungsbedürfnisse, welche eine einzelne Gemeinde hat, hinausgeht, und als sie sich an den übrigen Förderungsmitteln der allgemeinen Bildung betheiligt. Kommt die Schule den Bedürfnissen eines größeren Umkreises entgegen, so daß sie nicht nur den Unterricht giebt, wie ihn jede einzelne Gemeinde bedarf, sondern den Unterricht, wie ihn gewiße Schichten der Gesellschaft (Stände, Berufsarten) durch alle Gemeinden bedürfen (größere Latein- und Realschulen, Schullehrerseminare, Gymnasien ꝛc.), so wächst damit die Bedeutung des Schulamts, die Verantwortlichkeit desselben, wie die Anforderung an die Kräfte, Begabung und Vorbildung des Lehrers. Ein verkehrt eingerichtetes und schlecht besorgtes Schullehrerseminar stiftet Schaden in allen den Gemeinden des Landes, wohin seine verbildeten Zöglinge entsendet werden, eine schlechte Dorfschule doch nur in der einzelnen Gemeinde. An den übrigen Förderungsmitteln der allgemeinen Bildung aber kann sich die Schule betheiligen, theils sofern sie die Familienerziehung mehr in ihren Kreis zieht (Pensionate, Alumnate, Rettungs- und Bewahranstalten), theils sofern sie Förderung der Wissenschaft, der Kunst und Gelehrsamkeit außerhalb ihres Gebietes sich zur Aufgabe macht, theils endlich sofern ihr ein Theil des Regiments und der Administration zufällt. Die Bedeutung des Amtes öffentlicher Lehrer, welche zugleich von Amtswegen Erzieher sind, seien es nun Lehrer und Hausväter an Waisenhäusern, Rettungsanstalten, oder Lehrer und Ephoren an Pensionaten, Seminaren und Convicten, ist eben damit eine höhere als die Bedeutung solcher Schulämter, mit welchen dieser Erziehungsberuf nicht verbunden ist. Eben darnach soll sich auch der Betrag ihrer Besoldung steigern. Das Gleiche gilt von Lehrern, welche eine solche Stellung haben, daß von ihnen nicht nur Fleiß in eigener Fortbildung, sondern auch Förderung der Wissenschaft durch literarische Arbeiten erwartet wird, wie dies eine Hauptaufgabe der Lehrer an Hochschulen, bei den Lehrern an Gymnasien aber eine empfehlende und in der Regel auch erwünschte Beschäftigung ist. Wo endlich das Schulamt Antheil am Schulregiment gewährt, wie bei den Rectoren der höheren Lehranstalten, den Hauptlehrern vielclassiger Volksschulen, die nirgends fehlen sollten, oder wo es in Ausübung des Schulregiments selbst besteht, wie bei den Mitgliedern der Provinzial- oder Centralschulbehörden, da liegt eben darin ein weiteres Moment, welches die Bedeutung des Amtes vor andern hebt und eben damit den Anspruch auf Besoldung steigert.

d. Die sociale Stellung des Lehrers, die Stellung des Amts in der Gesellschaft. Wir kommen damit auf ein heikles Thema. Es geht dermalen

unverkennbar ein Zug nach socialer Gleichheit durch die Welt. Eine Vermischung der Stände in der Gesellschaft, der socialen Abstufungen, eine demokratische Gleichheit, welche keinen Unterschied an Geburt, Begabung, Verdienst mehr gelten lassen will, ist die Parole des Tags in Kreisen geworden, denen auch die Lehrer, namentlich die jüngeren, nicht ferne stehen. Woher käme sonst z. B. die übereinstimmend aus den verschiedensten Gegenden erschallende Forderung einer gleichen Besoldung für jeden Volksschullehrer, der ein Befähigungszeugnis für die Volksschule erworben hat, ohne Rücksicht auf größeren oder geringeren Fleiß, höhere oder niedrigere Begabung, größere oder geringere Verwendungsfähigkeit? Denkt man, der Lehrer der Anfangsclassen sei doch in der Besoldung nicht auf gleiche Stufe mit dem der höheren zu stellen: man unternimmt den Gegenbeweis damit, daß jener Unterricht einen gar großen Aufwand an körperlicher Kraft verlange und daß der Lehrer der Kleinen eines besonderen Zeitmaßes zu seiner Erholung bedürfe, um immer, wie er solle, lebensfroh und frisch unter den Kleinen zu stehen. (A. Lehr. Zeitg. 1873 S. 320.) Glaubt man, der Lehrer der Landschulen könne sich wohl an einer geringeren Besoldung genügen lassen als der Stadtlehrer, weil er manche diesem unvermeidliche Ausgaben nicht kenne und sein ganzes Leben einfacher einzurichten vermöge als dieser, so wird das bestritten unter Hinweisung auf die größeren Kosten für Arzt und Kindererziehung, auf die durch den Taglohn sehr vertheuerte Führung der Landwirthschaft und dgl. (A. a. O. S. 129). Glaubt man, der zum Leiter einer vielclassigen Volksschule erkorene Lehrer, doch jedenfalls in der Regel ein vor den übrigen Lehrern besonders hervorragender Mann, — denn auf die durch Protection einmal bewirkten Ausnahmen gründet man doch kein Princip! — habe schon wegen seiner socialen Stellung eine größere Besoldung zu beanspruchen, als die seiner Leitung unterstehenden Lehrer: die hannover'sche Delegirtenversammlung der Stadtlehrer will, wie viele andere, davon (1873) nichts wissen; höchstens will sie demselben eine Functionszulage zugestehen. Wir älteren Leute kennen solche Forderungen schon aus den Gymnasiallehrerversammlungen von 1848, daß der Rector im Gehalt den oberen Stufen der Lehrer gleich gestellt und als Rector nur in den Bezug einer Functionszulage gesetzt werde: man kann überhaupt warnehmen, daß viele der damaligen „Forderungen" der höheren Lehrerkategorieen von den niederen jetzt wieder aufgenommen werden, obwohl dieselben in den ersteren Kreisen seiner Zeit nicht haben zur Geltung gebracht werden können und längst als ungeeignet aufgegeben worden sind. Auf socialdemokratische Grundsätze sind, wenigstens theilweise, auch verschiedene andere aus Lehrerkreisen stammende erneuerte Forderungen zurückzuführen, z. B. daß die Armenschulen (s. d. Art.) aufzuheben und mit den andern Schulen zu verbinden, daß alle Kinder in derselben Weise und auf gemeinsame Kosten zu erziehen, die Lehrpläne der Volksschule danach — und zwar unter Ausmerzung des der Kirche hinzuweisenden Religionsunterrichts — festzustellen seien; daß „die Interessen der allgemeinen Volksschule gegenüber dem Aufwuchern der elementaren Vorschulen höherer Schulanstalten" durch die Verfügung geschützt werden sollten, daß die Kinder des ganzen Volks mindestens bis zum vollendeten 11. Lebensjahre in der allgemeinen Volksschule vereinigt blieben (Pfalz 1875); daß die Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte in keiner Weise durch die Pflichten des Lehrerberufs beschränkt werden dürften (als wenn nicht jedem Beamten durch seine Beamtenschaft für die Ausübung seiner allgemeinen staatsbürgerl. Rechte gewiße Grenzen gezogen wären, die er nicht überschreiten kann, ohne sich mit seiner amtlichen Stellung in Conflict zu setzen!), daß das Privatleben der Lehrer keiner Controle der Aufsichtsbehörden unterstehe, daß den letzteren überhaupt jeder Einfluß auf Anstellung und Beförderung abgeschnitten oder doch aufs äußerste beschränkt werde (s. d. Art. Zeugnisse) u. s. w.

Daß die sociale Stellung des Lehrers von Einfluß auf die Höhe seiner Besoldung sein müße, sollte kaum eines Beweises bedürfen. Die Ansprüche an das Leben, sowohl was die Nothdurft als auch was die Bequemlichkeit und Annehmlichkeit betrifft, hängen schon bei dem Einzelnen nicht bloß von seinem Willen und seinen Grundsätzen ab,

sondern auch von der Stufe, welche er selbst in der Gesellschaft einnimmt. Von den Gewohnheiten und Ansichten der ihm Gleichstehenden kann sich der Einzelne nicht ganz losmachen, ohne als Sonderling zu erscheinen und sich außerhalb der Wechselbeziehung mit der Gesellschaft zu setzen. Noch weniger hängt dies von dem Willen oder der Stellung des Beamten ab. Der Beamte ist um seines öffentlichen Charakters willen schuldig, sich den Einfluß auf diejenigen, mit welchen er zu thun hat, offen zu halten und die Würde und Auctorität des ihm übertragenen Amts zu vertreten. Dies kann nur dann geschehen, wenn er in seinem und seiner Familie äußerem Auftreten gleichen Schritt mit denen halten kann, auf welche seine Amtsthätigkeit sich vorzugsweise erstreckt. Ein Beamter, der, weil er schlecht besoldet ist, schlechter wohnt, sich ärmlicher kleidet und kärglicher nährt, als die anderen ihm gleichstehenden Angestellten oder als diejenigen Angehörigen und Untergebenen seines Bezirks, welche nach Geburt, Erziehung, Bildung und Lebensgewohnheiten eine ihm ähnliche Gesellschaftsstellung haben, läßt dadurch denjenigen Theil des öffentlichen Dienstes, den er zu besorgen hat, als einen minder wichtigen erscheinen und geräth gegenüber von Amtsangehörigen oder Untergebenen oder Gemeindegenossen in eine schiefe Stellung. Es ist dem öffentlichen Dienst nachtheilig, wenn der Angestellte da knausern oder rechnen muß, wo der Kaufmann und Bürger sich freigebig zeigen kann, oder wenn gar der Name des öffentlichen Dieners in den Schuldbüchern der Handwerksleute und Kaufleute ein stehender Posten ist. Es ist geradezu gefährlich, wenn die Besoldung des Beamten gegenüber von den Einnahmen anderer sogar von einer untergeordneteren Stellung so kärglich bemessen ist, daß er als ein Hungerleider erscheint. Schon aus diesen rein äußerlichen Verhältnissen ergiebt sich, abgesehen von der Bedeutung und dem innern Werthe des Amts, eine Verschiedenheit in den Einkommensverhältnissen der Angestellten. Die höhere sociale Stellung verlangt eine höhere Besoldung, einer niederen entspricht eine geringere. Wir verlangen nicht, daß der Volksschullehrer auf dem Lande mit den wohlhabenden Bauern oder Gewerbsleuten seiner Gemeinde im äußern Auftreten gleichen Schritt halte, aber ebensowenig soll der Maßstab seiner Besoldung von dem Einkommen der Landarbeiter hergenommen werden, wie man vorgeschlagen hat. Sein Auskommen soll doch so sein, daß er und die Seinen nicht geringeren Standes zu sein scheinen, als die Eltern der meisten der von ihm unterrichteten Kinder, daß er nicht von ihrer Gnade und ihren Geschenken abhängig ist oder gar wie ein Taglöhner seine tägliche Verköstigung bei ihnen zu suchen hat. Er soll rücksichtlich seines Einkommens auf der Höhe seiner Gemeindegenossen von mittlerem Auskommen stehen, sonst ist seine amtliche Wirksamkeit in Frage gestellt.

Einen Maßstab von den Eltern der Schüler herzunehmen, geht in größeren Städten nicht wohl an. Weder für den Lehrer der Armenschule, noch für den der Handelsschule würde das passen. Er kann nur von den Lebenskreisen hergenommen werden, welchen der Lehrer seiner socialen Stellung nach angehört, und das sind andere für den studirten und andere für den unstudirten Lehrer, nur daß wir für die an höheren Lehranstalten und an den Vorschulen zu denselben fungirenden Elementarlehrer bei der Zumessung der Besoldung eine Rücksicht auf den Umstand beanspruchen, daß sie Schüler aus höheren Ständen zu unterrichten haben, mit deren Eltern wenn auch nicht in socialen doch in dienstlichen Verkehr kommen und zu dem Collegium studirter Lehrer zählend sich manchen Ausgaben gar nicht entziehen können, welche an den gewöhnlichen Elementarlehrer nicht herantreten. Die jüngeren Lehrer, wenn sie vom Lande in die Stadt versetzt werden, oder erst eben von der Universität oder aus dem Seminar kommen, haben oft einen Zug zu Kreisen, denen sie nicht angehören, die für sie nicht passen und sie zu großen Ausgaben verleiten. Wohl ihnen, wenn sie zu rechter Zeit gewarnt werden, daß sie nicht in ungehörigen Dingen ihre Ehre suchen, in einem Kleiderluxus, der dem Lehrer schlecht steht — bei der Aufstellung der nothwendigen Ausgaben, welche von solchen Lehrern zu dem Behufe gemacht werden, um die Nothwendigkeit höherer Besoldungen zu erweisen, kriegt man oft gar wunderliche Dinge zu

sehen. Man hört von Bedürfnissen, die man sich freut, nie selbst gehabt zu haben — in einem täglichen Wirthshausbesuch, der absolut nicht für den Lehrer paßt, ebenso wenig wie der regelmäßige Frühschoppen, wohl gar während der s. g. freien Viertelstunde in einem nahe gelegenen Wirthshause genommen, u. dgl. Wir halten es für eine Pflicht der Vorgesetzten, auf dem unumstößlichen Satze zu bestehen, daß der Lehrer sich manchen Entsagungen zu unterziehen habe, die von den andern Genossen der socialen Kreise, denen er angehört, nicht gefordert, ihm aber gerade durch seinen Lehrerberuf auferlegt werden. Nichts kann widerlicher sein, als wenn Menschen, welche ihrer Schuljugend Enthaltsamkeit und Entsagung und höhere Lebensziele predigen, sie vor der Genußsucht, als dem Grabe alles höheren und ernsten Strebens warnen sollen, selbst als crasse Beispiele des Gegentheils umherwandeln. Bestimmte Kategorieen zu bezeichnen, denen der studirte Lehrer in Gehalt gleich gestellt werden solle, z. B. der Volksschullehrer den Subalternbeamten, wobei man noch nicht einig ist, ob man solche erster oder zweiter Classe zum Vergleich herbeiziehen soll, der Gymnasiallehrer dem Richterstande, wie die Lehrer von Essen dem Minister eben vorgetragen, läßt sich wenigstens nicht mit der socialen Stellung motiviren, ganz davon abgesehen, daß locale Verhältnisse hiebei doch auch in die Wagschale fallen müßen. In Kellers deutsch. Schulgesetzsammlung II. Nr. 16 steht eine beachtenswerthe anhaltinische Ministerialverfügung vom Jahre 1873 über das Verhalten aller Beamten der wesentlichen Umgestaltung gegenüber, welche die socialen Verhältnisse in neuerer Zeit erlitten haben; dieselbe drohe in Verbindung mit anderen auf dem politischen und sittlichen Gebiete liegenden Momenten die Fundamente einer gesunden Fortentwicklung des Volkslebens zu erschüttern und zu lockern, falls nicht alle Gegenkräfte angespannt würden. Nicht darin, heißt es dort, beruht die Ehre und das Ansehen der Beamten, daß sie und ihre Familien mit den materiell günstiger situirten Berufsständen in Beziehung auf äußern Glanz zu wetteifern suchen, sondern darin, daß sie, ihrer öffentlichen Stellung überall eingedenk, nie aufhören, allen Schichten der Bevölkerung durch Pflichttreue, Anspruchslosigkeit und sittliche Integrität voranzuleuchten. Der Staatsdiener wird es nie zu einem Einkommen von der Höhe reicher Fabrikanten und Kaufleute bringen können, obwohl er in socialer Beziehung denselben gleich steht. Wahrhaft widerlich aber ist es, wenn Lehrer mit den Einkünften niedrigerer Lebenskreise, wie solche durch momentane Zeitströmungen gesteigert sind, ihre Forderungen auf Besserstellung begründen wollen, insofern ihre sociale Stellung doch eine höhere sei. Die Schule verliert in der Regel an solchen Leuten nichts.

e. Das Dienstalter und die während der gesammten Dienstzeit gezeigte allseitige Diensttüchtigkeit und unbescholtene Amtsführung. Wir stellen beides zusammen, um von vornherein dem Verdacht vorzubeugen, als könne das Dienstalter für sich allein einen Anspruch auf einen gewißen Betrag der Besoldung begründen. Es verdient dasselbe nur dann bei der Bestimmung der Höhe der Besoldung eine Berücksichtigung, wenn es von einer allseitig bewährten ununterbrochen tüchtigen Dienstführung begleitet ist. Ein geregeltes Vorrücken in der Besoldung nach dem Dienstalter in dieser Gestalt ist ohne Frage die sicherste Bürgschaft für ein gediegenes Schulwesen, denn die Aussicht auf eine periodische Besserstellung im Gehalt nach einer Reihe von Jahren unter der Bedingung tüchtiger Leistungen ist ein steter Antrieb zu denselben, dessen der Mensch nun einmal nach seinen Schwächen bedarf; ein besseres Einkommen, steigend mit dem Dienstalter, wird jedem billig Denkenden durch die mit den Lebensjahren steigenden Bedürfnisse gerechtfertigt erscheinen; die Erziehung und Ausbildung der Kinder für einen anständigen Beruf macht dann immer größere Kosten, die Kraft zum Nebenerwerb wird immer schwächer und die Lebensbedürfnisse steigern sich. Darum ist im gesammten Staatsdienst ein Vorrücken im Rang und Gehalt nach dem Dienstalter, ein mit demselben steigendes Einkommen, ein Ascensionsrecht in der Regel als Grundsatz angenommen. Mag in Preußen dasselbe bisher nur den richterlichen Beamten gesetzlich zugestanden sein (seit 1850. Vgl. v. Rönne, Staatsrecht der preuß.

Monarchie II, 1. 3. Aufl., S. 452), mag dort sogar eine Entscheidung des Obertribunals vorliegen, daß ein mit einem bestimmten Gehalt angestellter Beamter kein Recht habe, eine Erhöhung desselben zu beanspruchen, so zeigt doch andererseits dort ein Ministerialbefehl, wonach die oberen Verwaltungsbehörden im Falle der Abweichung vom Dienstalter bei der Verfügung über vacante Gehaltstheile jedesmal zuvor einen motivirten Bericht zu erstatten haben, zur Genüge, daß das Dienstalter bei der Besoldungsfrage auch dort eine hervorragende Berücksichtigung erhalten soll.

Die Lehrer der höheren Schulen haben als unmittelbare oder mittelbare Staatsdiener (s. oben) schon lange die Aussicht, nach ihrem Dienstalter auf derjenigen Rangstufe im Gehalte zu steigen, für welche sie durch die Prüfung ihre Kenntnisse, durch den Dienst ihre Verwendbarkeit zur Geltung und Anerkennung gebracht haben, auch von einer Rangstufe zu einer höheren überzugehen und bis zum Directorat zu steigen, das die Thüre aufschließt zu manchen anderen höheren Dienststellungen. Sie haben in den meisten Staaten nur darüber zu klagen, daß das Vorrücken im Dienst kein gleichmäßig durch einen ganzen Verwaltungsbezirk durchgehendes, periodisch von Stufe zu Stufe steigendes sei, und daß infolge dessen innerhalb desselben große Ungleichheiten in den Besoldungen im Verhältnis zu dem Dienstalter auftreten. Ueber die Versuche, eine geregelte Ascensionsordnung in Preußen zu Stande zu bringen, über die damit verbundenen Schwierigkeiten, sowie über die Bedingungen, unter welchen allein eine solche ins Leben gerufen werden kann, haben wir im Art. Anstellung, S. 189 flg., geredet, und dürfen jetzt weiter verweisen auf Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen III, S. 26; Fischer, die Ascensionsverhältnisse der Lehrer an den höhern Unterrichtsanstalten, Tilsit 1873; Spangenberg in den Neuen Jahrbüchern für Philol. und Pädag. 1874. 110, 9. S. 426. In Oesterreich wird den sich besonders auszeichnenden Directoren und Lehrern eine Verdienstzulage auf die Dauer ihrer Activität verliehen. Vgl. unten 4. b. — Den Lehrern der Volksschule sind, wie schon oben bemerkt, die Rechte der Staatsdiener nicht so früh zuerkannt. Bei ihnen ist daher ein geregeltes Vorrücken im Dienst noch viel weniger in Aussicht genommen worden. Eine Einführung desselben stößt allerdings auf gar große Schwierigkeiten, die nicht anders als durch eine gesetzliche Lösung behoben werden können. Aber eine solche ist doch in einzelnen wenn auch kleineren deutschen Staaten gefunden worden. Auch dem Volksschullehrer muß ein systematisch geregeltes Vorrücken in der Besoldung nach Dienstalter und Diensttüchtigkeit gewährleistet sein. So wollte es die eilfte Resolution der Unterrichtscommission im preußischen Abgeordnetenhause 1862: das Einkommen der Volksschullehrer solle durch Beförderung oder durch Zulagen in einem angemessenen Verhältnis zu ihrem Dienstalter wachsen. Hier werden mit Recht zwei Wege für die Regelung angegeben, einmal die Beförderung auf besser dotirte Stellen, sodann die periodischen Zulagen an Geld, s. g. Dienstalterszulagen. Wir stehen keinen Augenblick an, dem ersteren dieser Wege den Vorzug zu geben. Besser dotirte Stellen verlangen in der Regel auch größere Diensttüchtigkeit, es wird also den Bewerbern um dieselben nahe gelegt, sich diese zuvor zu erwerben. Außerdem ist es für die meisten Lehrer heilsam, wenn sie nicht immer an einer und derselben Stelle verbleiben. Sie gerathen sonst zu leicht in eine Selbstgenügsamkeit, vor welcher sie durch den Zwang, sich einmal wieder in einer andern Umgebung und vor andern Leuten tüchtig zu zeigen, am leichtesten geschützt werden. Aber ein geordnetes Beförderungssystem ist nur da möglich, wo der Schulbehörde die alleinige und unbeschränkte Befugnis der Anstellung, Versetzung und Außerdienstsetzung zusteht. Da lassen sich die Schulstellen nach ihren höheren und niederen Dotationen in Classen eintheilen und jeder Classe möglichst gleichviele Stellen zuweisen. Ein jeder tüchtige Lehrer hat dann die bestimmte Aussicht, nach seinem Dienstalter von einer dieser Classen zur andern aufzusteigen, bis er die höchste Dotation erlangt hat und auf dieser Stelle verbleibt, es sei denn, daß er aus Privat- oder auch aus dienstlichen Rücksichten einen Stellentausch mit einem Altersgenossen eingeht. Hier empfängt der Lehrer also seine Alterszulage auf dem Wege der Beförderung. Die jetzige Zeit ist

aber schwerlich dazu bereit, der Schulbehörde jene von uns geforderte ausschließliche Befugnis zuzugestehen; sie neigt mehr dazu, dieselbe dort aufzuheben, wo sie besteht, denn die gesetzlich geordnete Betheiligung der Gemeinden bei der Anstellung ihrer Lehrer ist 1849 als deutsches Grundrecht verkündigt — zum großen Schrecken der damaligen Lehrerwelt, das weiß jeder, der es erlebt hat, auch zum Misbehagen vieler Gemeinden, die längst solch ein Recht in seinem sehr zweifelhaften Werthe erkannt hatten — und besteht in vielen Ländern seitdem zu Recht, wie sie andererseits für ein wesentliches Stück der freien Schulgenossenschaft angesehen wird, für deren Einführung bedeutende Autoritäten, Theoretiker wie Stoy und Praktiker wie Dörpfeld auftreten. Wo der Localschulgemeinde das Recht der unbeschränkten Wahl aus allen Anstellungsberechtigten zustehen soll, wie die oben erwähnte Unterrichtscommission auffälligerweise gleichzeitig beschloß und die jetzigen Liberalen gerne fordern, da kann von einer Garantie eines sich mit dem Dienstalter steigernden Einkommens auf dem Wege einer systematisch geregelten Beförderung in besser dotirte Stellen nicht die Rede sein. Andere Gründe werden von Lehrern gegen ein derartiges Beförderungssystem vorgebracht, für welches die nassauischen Lehrer, welche es seit mehr als 50 Jahren als das für die gesammten Schulinteressen Ersprießlichste kennen gelernt haben, mit aller Entschiedenheit in die Schranken treten. Ein Stellenwechsel ist oft lästig und unbequem, ja! zuweilen wirft er statt der gehofften Verbesserung in Wirklichkeit eine Verschlechterung ab; man möchte die Vortheile lieber auf der alten liebgewonnenen Stelle in Empfang nehmen. Sodann aber hängt ja eine derartige Beförderung von den Vorgesetzten ab, steigert also die Abhängigkeit des Lehrers von denselben, während man sich in jetziger Zeit bemüht, möglichst unabhängig zu werden und das „lästige und unwürdige Bevormundungssystem" abzuwerfen, welches der „Augendienerei, Speichelleckerei und Kriecherei" Thür und Thor öffne. Es ist kein Wunder, daß man deshalb nach einer andern Garantie der Einkommenssteigerung gesucht und dieselbe in der periodischen Zutheilung von systematisch geregelten Alterszulagen gefunden hat. Nach solchen steht der Sinn der Volksschullehrer, es ist kein anderer Wunsch so einmüthig in neuerer Zeit ausgesprochen worden.

Treten wir diesem Wunsche näher, so erheben sich allerlei Fragen, obenan, was besagt er eigentlich? Jütting in seiner mehr erwähnten, namens der preußischen Lehrer verfaßten Denkschrift über die ungenügende Besoldung der preußischen Volksschullehrer will S. 60: ein procentweises oder anderweitiges Steigen der Diensteinnahme nach dem Dienstalter. Meint er ein solches auf jeder Stelle, mag die Dotation derselben sein, welche es will, durch periodische Zahlung bestimmter Summen? So fordert der schleswig-holstein'sche Lehrerverein 1873 für alle Stellen dem Bedürfnis der sich erweiternden Familie „einigermaßen" entsprechend Alterszulagen aus der Staatskasse, bis zum 25. Dienstjahre alle 5 Jahre die schöne Summe von je einhundert Thaler! oder meint er die Festsetzung von Maximaldotationen für die Schulstellen eines bestimmten größeren Verwaltungsbezirks, die auf jeder Stelle innerhalb desselben nach dem Dienstalter erreicht werden können? So wollte der Bethmann-Hollweg'sche Gesetzentwurf (1862) § 35 jeden Lehrer nach 15jähriger definitiver Anstellung an einer und derselben Stelle, wenn sein Gehalt die Höhe von 300 Thalern noch nicht erreicht habe, zu diesem Betrage auf seine weitere Amtszeit an dieser Schule durch eine persönliche Zulage von höchstens 50 Thalern und nach 25jähriger Dienstzeit durch eine solche von weiteren 30 Thalern bringen. An diese erste Frage reihen sich noch viele andere. Wir glauben nicht, daß Jütting das Dienstalter allein entscheiden lassen will ohne Diensttüchtigkeit, aber es wird ihm bekannt sein, daß allerdings aus Lehrerkreisen auch dieser Ruf erschallt. Vgl. oben unter d. Sie wollen „ohne ihr Zuthun" dazu gelangen. Von welchem Zeitpunct soll das Dienstalter berechnet werden? Vom Tage der ersten Verwendung im öffentlichen Schuldienste? Die hannover'sche Delegirtenversammlung von 1873 verlangt vom Tage der Anstellung, sofern sie an einer öffentlichen Schule oder an einer die Stelle einer öffentlichen Schule vertretenden Anstalt stattgefunden hat,

oder auf einer staatlichen Bildungsanstalt zu weiterer Ausbildung benutzt ist. Oder von der ersten definitiven Anstellung? Da schieben Sachsen und Reuß ä. L. einen Riegel vor durch den Zusatz, sie solle erst vom 25. Lebensjahre an gerechnet werden. Oder von der ersten dienstlichen Verwendung seit der „Definitorialprüfung"? So offenbar glimpflicher Hessen-Darmstadt, aber es wird von Bayern überholt durch die Bestimmung: vom 1. October desjenigen Jahres, in welchem der Austritt aus dem Seminar stattgefunden hat. Wir fragen weiter: Soll ein früherer Schuldienst im Auslande, ein früherer Privatdienst angerechnet werden? Preußen untersagt letzteres. S. Keller III, S. 260. Soll, wie in Meiningen, ein zeitweiliger Austritt außer Berechnung bleiben? Soll, wie in Weimar, gestattet sein, daß bei den Lehrern, deren definitive Anstellung sich unverhältnismäßig verzögert hat, auch ein Theil des Provisoriums mitgerechnet werde? gewiß eine humane Bestimmung! Und weiter, binnen welcher Zeit soll das Maximum erreicht werden? Die Breslauer Lehrer verlangen nach 15 Jahren den anderthalbfachen, nach 25 Jahren den zweifachen Betrag der Minimalbesoldung. Die Württemberger vom 30. bis 50. Lebensjahre 5 Portionen, steigend von 50 bis 250 Gulden. Die Berliner Lehrer wollen in 24 Jahren auf das Doppelte des Minimalgehalts, d. h. von 500 auf 1000 Thlr. neben freier Wohnung oder Wohnungsentschädigung kommen, das wäre nach ihrer Berechnung, da sie meistens erst mit dem 30. Lebensjahre zur definitiven Anstellung kommen, mit dem 54. Lebensjahre. Die hannover'sche Delegirtenversammlung von 1873, welche für die städtischen Lehrer je nach der Einwohnerzahl der Städte Minimal-, Medial- und Maximalbesoldungen verlangt, läßt sie in dreijährigen Perioden um je ein Fünftel der Differenz zwischen Minimal- und Medial- (Normal-) und zwischen letzterer und der Maximalbesoldung im Gehalte steigen. Das wäre dort ebenfalls in 24 Jahren, aber mit einer Anstellung in früherer Lebenszeit. Mecklenburg-Schwerin (1874) begnügt sich zu sagen, das Maximum solle in nicht zu langen Zeiträumen erreicht werden. Die neueren Volksschulgesetze variiren zwischen 20, 25, 30, ja 35 Jahren. Die Frage hängt mit der andern eng zusammen, wie oft eine bestimmte Zulage innerhalb des angegebenen Zeitraums und in welcher Höhe sie gegeben werden soll? Auch hierin variiren die Gesetze. 6 Portionen vom 5. bis 30. Dienstjahre giebt Elsaß, Bayern, Niederösterreich; 4 giebt Gotha, Meiningen (seit 1872, vorher nur 2), Oldenburg, Reuß j. L., auch Weimar, doch giebt letzteres die dritte nur bei Schulstellen mit mehr als 30 Schülern, nach einer zehnjährigen Durchschnittszahl, die vierte nur an Lehrer, welche in den letzten 5 Jahren mehr als 60 Kinder im Unterricht gehabt haben, oder eine sonst schwere Stelle verwalten oder besonders würdig sind; 5 Portionen geben Sachsen und Reuß ä. L., aber nur vom 30. bis 50. Lebensjahre und von verschiedener Höhe bei Schulen über und unter 40 Schülern. Je kleiner der Zeitraum ist, nach dessen Ablauf die Zulagen erfolgen, desto glimpflicher für die Lehrer. Denn es ist nicht dasselbe, ob eine innerhalb 20 Jahren zu erreichende Zulage von 400 Thalern in Portionen von 100 Thalern alle 5 Jahre erfolgt, oder in Portionen von 50 alle drittehalb Jahre. Es kommt die weitere Frage, mit welchem Dienstjahre die erste Portion der Alterszulage eintreten soll? Die Gesetze variiren zwischen dem 5., 10. und 15. Dienstjahre, ja Württemberg, das seit 1872 die Alterszulagen eingeführt hat, läßt die erste im Betrage von 100 Reichsmark erst mit dem 40. Lebensjahre und zwar auf allen Stellen, die zweite mit dem 45., die dritte mit dem 50. im Betrage von 200 Reichsmark eintreten. Es kommt die Frage, ob die Alterszulage zum pensionsberechtigten Einkommen gehört, ob an ihre Bewilligung besondere Bedingungen geknüpft werden (s. oben Weimar, Baden: längeres Verbleiben auf derselben Stelle, Meiningen: sofern der Lehrer sein Amt noch vollständig versehen kann), ob sie und unter welchen Bedingungen sie verloren geht, z. B. bei Ablehnung der Beförderung auf eine einträglichere Stelle (Baden); es kommt vor allem die Hauptfrage, aus welcher Quelle sollen die Zulagen fließen, aus der Staats- oder aus der Gemeindekasse oder abwechselnd aus beiden, wie es in Meiningen und Oldenburg ist, welches letztere die Zahlung der ersten Portion der Gemeinde, die der übrigen der

Staatskasse auflegt. Die Lehrer wünschen übereinstimmend, und haben wohl Grund dazu, daß die Staatskasse sämmtliche Alterszulagen zahle, denn das Herannahen des Termins, wo die Gemeindekasse ihnen einen erhöheten Gehalt zahlen muß, gestaltet sich namentlich für die Dorfschullehrer gewöhnlich zu einer Zeit der Trübsal. Anerkennung und Freundschaft verflüchtigen sich dort, wenn sie mit dem Gemeindesäckel in die geringste Berührung kommen; auch der beste Lehrer kommt dann zu leicht in eine schiefe Stellung, ganz besonders wenn andere Gemeindebeamte nicht nach denselben Grundsätzen in ihren Zulagen behandelt werden. Von manchen Gemeinden wird die Alterszulage umsomehr als eine drückende Last empfunden, wenn benachbarte wohlstehendere durch Sterbefälle oder den Eintritt anderer Vacanzursachen damit verschont bleiben. Die Uebernahme auf die Staatskasse fordert man als eine der Billigkeit entsprechende Gegenleistung für den vom Staatsgesetz anbefohlenen Schulzwang, aber der Staat weigert sich der bedeutenden Ausgabe, die z. B. im Königreich Sachsen eine jährliche Mehrbelastung von 312,000 Thlr. verursachen würde.*) Als der Mühler'sche Gesetzentwurf in Preußen 1869 eingebracht wurde, war darin die Bestimmung über Alterszulagen aus dem Bethmann-Hollweg'schen (s. oben) ausgelassen, „da sich kein nach allen Seiten hin unbedenklicher und annehmbarer Weg zur Befriedigung jenes Bedürfnisses (für ein solches hielt man es also doch!) darbiete, der Grundsatz aber in anderer Richtung ein großer Nachtheil für das Schulwesen sein würde". Das Ministerium Falk dagegen hat die Einführung von Dienstalterszulagen nach einem festen Systeme im Wege der Gesetzgebung verheißen. Vgl. Keller II, S. 651. Einstweilen hat es über die Verwendung des Credits zu persönlichen Bedürfniszulagen, welchen die Kammern in großer Liberalität bewilligt haben, als Verwaltungsgrundsätze aufgestellt, daß zwar zu deren Gewährung dem Staate keinerlei Verpflichtung obliege und zu deren Bezuge den Lehrern und Gemeinden kein Recht zustehe, daß sie aber nach Vollendung des 12. bezw. 22. Dienstjahres in Beträgen von 30 und 60 Thlr. an Lehrer und von 20 und 40 Thlr. an Lehrerinnen gewährt (eine weitere Erhöhung sei von einer speciellen ministeriellen Genehmigung abhängig), nirgends aber verabreicht werden sollen, wenn das Stelleneinkommen für „reichlich" erachtet werden müße, namentlich wenn es den doppelten Betrag eines für Stadt und Land provinziell angenommenen Minimalsatzes betrage, oder wo bei größeren Schulsystemen durch planmäßige Abstufung der Lehrergehalte für eine mit den Dienstjahren steigende Besoldung bereits gesorgt sei. Den Wünschen der preußischen Volksschullehrer entspricht das nicht. Sie haben durch ihren Vorstand eben (1874/75) bei dem Abgeordnetenhause petitionirt, daß die Alterszulagen nach 5 Dienstjahren auf 75, nach 10 auf 150, nach 20 auf 225, nach 25 auf 300 Mark erhöht und allen Lehrern gegeben werden möchten, deren feste Gehaltsscala über 2100 bezw. 2400 Mark nicht hinausgehe. So wird denn eine gesetzliche Regelung der Alterszulagen auch in Preußen dringend Noth, möchte sie nur nach richtigen Grundsätzen erfolgen! Fassen wir die am weitesten gehenden Wünsche der Volksschullehrer zusammen, soweit wir sie haben erkunden können, so kommen sie hinaus auf Gewährung von Alterszulagen, welche an jeder Stelle (ohne Unterschied der Schüler- bezw. Einwohnerzahl, des schwereren oder leichteren Dienstes) innerhalb eines größeren Verwaltungsbezirks (ohne Unterschied von Stadt und Land) in völlig gleicher Höhe aus der Staatskasse in periodischen Beträgen dergestalt ausgezahlt werden, daß das Maximum mit dem 20. Dienstjahre, von der ersten Anstellung an einer öffentlichen Schule gerechnet, erreicht wird. Sie sollen zum pensionsberechtigten Einkommen gehören, deshalb unwiderruflich sein und sollen höchstens durch tadelhaftes Verhalten und vollständige Mangelhaftigkeit der Leistungen, wenn beide ausreichend constatirt sind, verwirkt werden, aber erst, nachdem eine Androhung der Entziehung vorhergegangen. Wir halten diese Wünsche der Mehrzahl nach für über-

*) Nach der offiziellen Statistik bezogen in Württemberg vom 1. Januar 1875 2120 von 3480 Volksschullehrern pensionsberechtigte Alterszulagen aus der Staatskasse im Gesammtbetrage von 200,077 Gulden.

trieben und für unerfüllbar; ihre allseitige Gewährung würde nach unserer Meinung dem Schuldienste schwerlich förderlich sein.

Zunächst ist wohl die Frage erlaubt, woher die Berechtigung zu einer so ausnahmsweisen Besoldungsregulirung genommen werden will? Sie weicht nämlich gänzlich von derjenigen aller übrigen Staatsdienerkategorieen ab. Selbst die richterlichen Beamten, deren oben berührte Ausnahmestellung rücksichtlich ihrer Besoldungszulagen die Absicht verfolgt, die unparteiische Rechtssprechung zu sichern, sind in ihrem Avancement auf eintretende Vacanzen angewiesen. Auf eine mit den übrigen Staatsdienern übereinstimmende Beförderungsart haben die Lehrer der höheren Lehranstalten bisher ihre Wünsche beschränkt. Ihnen giebt, so viel wir wissen nur Württemberg eine Dienstalterszulage auf allen Stellen, 100 fl. nach dem 20. und 150 nach dem 30. Dienstjahre. Womit wollen die Volksschullehrer ihre viel weiter gehenden Forderungen begründen, sie, die jüngsten Glieder der Staatsdienergesellschaft? Wie mögen sie den Anspruch erheben, daß das Dienstalter zum alleinigen Maßstabe der Besoldung dienen solle, da bei der Zumessung derselben doch — wir sind eben mit dem Beweise beschäftigt, — noch andere erhebliche Momente in die Wagschale fallen müßen? Selbst in kleineren Schulbezirken darf das Dienstalter allein nicht maßgebend sein. Die neuerdings beliebte Besoldungsscala nach dem Dienstalter für alle Lehrer eines städtischen Elementarschulwesens ist principiell falsch, weil sie den natürlichen Zusammenhang zwischen der Bedeutung und der Schwierigkeit der Einzelstelle und der nach Maßgabe dieser Bedeutung und Schwierigkeit dafür auszuwerfenden Besoldung aufhebt. Der alte Grundsatz, daß jede Lehrerstelle als ein für sich bestehendes, mit einem festen bestimmten Wirkungskreise und Einkommen dauernd verbundenes Amt anzusehen sei, war wohlerwogen und förderlich den Schulinteressen, weshalb man ihn nicht so leichtfertig aufgeben sollte. Höchstens kann ein Gruppensystem zugegeben werden, weil dabei der Zusammenhang zwischen Lehramt und Besoldung in einem gewißen Umfange verbleibt. Dann werden nach ihrer Bedeutung und Schwierigkeit im wesentlichen gleichartige Stellen innerhalb eines städtischen Schulorganismus zu einer Besoldungsgruppe mit einer Mindest-, Mittel- und Höchstbesoldung vereinigt. Mögen die Mitglieder der Gruppe nach dem Dienstalter bei guter Führung zu diesen Besoldungen in bestimmten Zeiträumen aufsteigen, das Berufungsrecht der Lehrer aus einer in eine andere Gruppe sollte sich die Behörde nie nehmen lassen. Aehnliche Grundsätze hat früher die preußische Schulverwaltung befolgt, wie aus Stiehls Centralblatt 1869, S. 423, zu ersehen ist. Berufstreue Lehrer sowie die einsichtigen Freunde der Schule bedauern, daß sie neuerdings dieselben aufgegeben hat und hoffen, sie werde bald zu denselben zurückkehren. Vielleicht lassen sich die Gemeinden dazu bewegen, eine solche Errungenschaft wieder aufzugeben, wenn sie die enormen Kosten derselben gewahr werden. Da nur eine annähernde Berechnung der erforderlichen Summe möglich ist, denn der Tod läßt sich nicht berechnen, so sind Ueberraschungen bei der ungeahnten Steigerung des Schulbudgets unausbleiblich. Die vorhandenen Berechnungen über die wahrscheinliche Lebensdauer der einzelnen Stände passen für die Lehrer nicht mehr, seitdem man für bessere Schullocale, bessere Besoldung, leichteren Dienst bei einer verminderten Schülerzahl gesorgt hat und die Schulhygiene nach den verschiedensten Seiten hin berücksichtigt wird. Nach unseren Erfahrungen hat der Lehrer, sobald er in guter Gesundheit das 35. Lebensjahr erreicht hat, die besten Aussichten auf ein langes Leben. Wie? wenn zwei Drittel oder drei Viertel der städtischen Lehrer im Genuße der Höchstbesoldung stehen? Glaubt man etwa, es sei ein besonderer Vortheil für die Schule, möglichst viele alte Lehrer zusammen zu haben? Obendrein wird dann gewöhnlich zur Entlastung des Schulbudgets der Grundsatz angenommen, — und wirklich ist derselbe im hessischen Gesetz § 8 empfohlen! — bei eintretenden Vacanzen möglichst nur Lehrer jüngeren und jüngsten Alters zu berufen; das aber ist gerade sehr bedenklich, wie Dörpfeld, die freie Schulgemeinde S. 219 des Breiteren ausführt. Bei jenen jüngeren Lehrern, die eben erst ins Amt treten oder erst kurze Zeit amtirt haben, muß erst die

Folgezeit ergeben, ob und in welchem Grade sie sich bewähren werden. Ihre Berufung ist ein Ruf der Hoffnung. Wie leicht ist es möglich, daß sich diese Hoffnung nicht erfüllt! Wenn aber auch dies Schlimmste nicht eintritt, wer hat nicht schon städtische Lehrercollegien gesehen, die in ganz aparte pädagogische Eigenheiten und Einseitigkeiten hinein gewachsen sind? Ob auch die Eltern und Schulbehörden über die Schulzustände seufzen, es bleiben dieselben, und die neuberufenen jüngeren Lehrkräfte werden von den älteren bald in das alte Gleis und den alten Ton gezogen. Die Berufung tüchtiger, bereits selbständig bewährter Lehrer von mittlerer Dienstzeit würde bewirken können, daß die bedauerliche Stagnation einer erfrischenden Bewegung Platz mache; das auf einen kleinen Bezirk thatsächlich beschränkte Beförderungssystem nach dem Dienstalter hat diesen Weg versperrt. Ueber andere weitgreifende Schäden dieses Systems haben wir im Artikel Anstellung S. 186 ff. geredet und stehen, wie wir nachträglich gesehen, in Uebereinstimmung mit den Motiven, welche die hessische Regierung ihrem Volksschulgesetzentwurf von 1872 beifügte, wenn sie erklärt, daß ein gesetzliches Recht auf Zulagen nach einer gewißen Zeit, wenn es nur bei tadelhaftem Verhalten und völliger Mangelhaftigkeit der Leistungen verloren werden könne, bei einem nicht geringen Theile der Lehrer den Trieb nach Fortbildung hemme. Unsere Ansichten, wie ein Ascensionsrecht der Volksschullehrer einzurichten sei, das denselben von uns durchaus nicht vorenthalten werden soll, haben wir a. a. O. entwickelt. Dienstalterszulagen rufen wir zu Hülfe, wo und wann die Beförderung auf besser dotirte Stellen stockt oder sich ungebührlich verzögert, damit dem Lehrer auf jeder Stelle eine für dieselbe nach festen Grundsätzen normirte Maximalbesoldung bei tüchtiger Dienstführung und unsträflichem Lebenswandel binnen einer bestimmten Dienstzeit gesichert sei. In diesem Falle sollen dieselben auch unwiderruflich sein, bis das Vorrücken auf die besser dotirte Stelle möglich ist, und sollen bei der Berechnung der Pension in ihrem vollen Betrage wirksam werden. Wo die Gemeinden das Recht der freien Lehrerwahl besitzen aus allen durch ihr Prüfungszeugnis für wahlfähig erkannten Individuen, wo also der eine Lehrer früh, der andere spät zum Dienst kommt, je nachdem er so glücklich war früh oder spät gewählt zu werden, da kann es wohl Lebensalterszulagen geben als persönliche Zulagen, je nach dürftigen Lebensverhältnissen von verschiedener Höhe, Dienstalterszulagen sind das nicht.

f. Die Unterschiede in der Theuerung der nothwendigsten Lebensmittel nach den verschiedenen Gegenden eines größeren Bezirks (Provinz, Regierungsbezirks, ja Kreises), wie nach Stadt und Land. Auf einem gar naiven Standpuncte stehen und standen bisher die Schulgesetzentwürfe, welche derartige Unterschiede nicht beachten und sich begnügen, einen Minimalsatz für Stadt und Land in einem ganzen großen Reiche vorzuschreiben, der für die Lehrer in manchen Gegenden zu einer wahren Calamität führen muß. Oesterreich hat mit vollem Rechte die Festsetzung den einzelnen Provinzen überlassen. Das war auch in Preußen schon 1819 die Absicht. Der Süvern'sche Gesetzentwurf verwarf in § 45 einen allgemeinen Maßstab der Besoldung für jede Schulstufe durch den ganzen Staat und verlangte, daß in den einzelnen Provinzialschulordnungen ein den Verhältnissen jeder Provinz angemessenes Mindesteinkommen für Stadt und für das „platte Land" festgesetzt und periodisch revidirt würde, um dasselbe in möglichst richtigem Verhältnisse zu den Preisen der Lebensbedürfnisse zu halten. Hoffen wir, daß das Ministerium Falk zu diesen, wie auch zu andern Grundsätzen jener vortrefflichen Schulgesetzgebung zurückkehre! Einen Anfang dazu hat es bereits gemacht in dem von ihm 1874/75 ausgearbeiteten Verwendungsplan für den Staatszuschuß von 1 Million Thaler. Da sind die Minimalgehälter, auf deren Zustandekommen hingewirkt wird, in ihrer Höhe nicht etwa bloß nach Provinzen, auch nicht nach Regierungsbezirken, sondern nach den unter gleichartigen wirthschaftlichen Verhältnissen lebenden, notorisch billigen und theuren Gegenden der letzteren unterschieden. Es hat das zur Folge gehabt, daß der Satz in den 8 alten Provinzen zwischen 220 und 470 Thlrn., in einzelnen Regierungsbezirken (am Rhein) zwischen

260 und 385 Thalern variirt.*) Das ist, wie es scheint, nach den schlimmen Theurungsverhältnissen geordnet, die der Krieg von 1870 im Gefolge gehabt hat, die aber hoffentlich nicht bleiben, sondern wieder verschwinden werden mit den Ursachen derselben. Ebenso möglich ist es, daß in den jetzt als billig angenommenen Gegenden durch erhöhete Industriethätigkeit später eine größere Theuerung entsteht. Darum war die weitere Süvern'sche Forderung einer periodischen Revision in ihrem vollen Rechte. Wie aber, wenn infolge billigerer Preise das Mindesteinkommen dann verringert werden soll? Widerspricht das nicht dem ersten aller auch durch die deutschen Grundrechte ausgesprochenen Grundsätze, daß das Einkommen eines Lehrers ein festes sein soll, kein schwankendes? Ueber diese Bedenklichkeit kommt man nur hinaus, wenn man wieder zu einem alten Grundsatze zurückkehrt, den man, wie wir glauben, an vielen Orten leichtsinnig aufgegeben hat, statt ihn den Zeitverhältnissen entsprechend zu reformiren. Nach Eichhorn, deutsche Staats- und Rechtsgesch. § 549 Thl. IV. hat sich die Besoldung in Deutschland historisch aus den Beneficien entwickelt, sie war ursprünglich ein Nützungsrecht an Grundstücken. In Schweden ist diese Art der Besoldung noch jetzt in großem Maßstabe gebräuchlich. In der alten Art der Besoldung, jedem Lehrer freie Wohnung, so und so viel Scheffel Korn, Klafter Holz, Viertel Wein, sogar auch Ellen Tuch u. s. w. zu bestimmen, war ein durchaus gesundes Princip. Es schützte den Lehrer unter allen Umständen vor der drückendsten Noth, während ihn jetzt jede künstliche oder natürliche Steigerung der Preise einen Angstschrei ausstoßen läßt. Man behauptet, die Gemeinden würden sich zur Wiederaufnahme von solchen Naturallieferungen schwerlich bewegen lassen. Wir haben durchaus andere Erfahrungen gemacht, wenigstens bei den ländlichen Gemeinden. Wir fordern auch nicht die Wiederaufnahme in ihrem ganzen früheren Umfange; in Erinnerung der mancherlei damit verbundenen Plackereien und Beeinträchtigungen für den Empfänger würden wir dieselbe nicht für erwünscht halten, aber es kann ein anderer Weg eingeschlagen werden. Die Besoldung zerfällt wesentlich in zwei Haupttheile. Der Zweck des einen ist für die Nothdurft zu sorgen, der des andern die Arbeit zu honoriren. Die Besoldung muß demnach so zusammengesetzt werden, daß ein Theil davon für diese Zwecke in einer Weise bestimmt wird, daß der Lehrer bei den Schwankungen, denen die Preise der dahin einschlagenden Bedürfnisse unterworfen sind, nicht in Noth geräth, d. h. dieser Theil der Besoldung muß beweglich gemacht werden, wo es nicht möglich ist, durch Naturalleistungen zu sorgen. Es ist daher unter sorgfältiger Beachtung der socialen Stellung der Lehrer und an der Hand volkswirthschaftlicher Erfahrungen zu erheben, wie viel zum Unterhalt einer Familie von mittlerer Größe in Beziehung auf Wohnung, Feuerung und Nahrung nothwendig sei und dem Beamten für das, was nicht geliefert werden kann, eine Entschädigung festzusetzen, welche sich nach dem jeweiligen Preise der genannten Bedürfnisse richtet. Was zuerst die Wohnung betrifft, so sollte, wenigstens für den Lehrer auf dem Lande und in kleinen Städten, durchaus und unter allen Umständen für eine Amtswohnung nebst Garten gesorgt werden. Das Fehlen von angemessenen Wohnungen an Orten, in welchen Miethwohnungen schwer zu bekommen sind, bringt ihn sowohl wie die Schulbehörde in Noth und Verlegenheit und ist dem Amte nachtheilig, zwingt sogar oft den Sitz desselben zu verlegen. In größeren Städten ist allerdings eher eine Wohnung zu erhalten, ein Grund, weshalb die Magistrate jetzt so wenig willig sind, Lehrerwohnungen zu bauen, aber mindestens sollte darauf bestanden werden, daß solche

*) Genauer angegeben: 220—225 Thlr. in den billigen Gegenden der Regierungsbezirke Cöslin und Stettin, 240 in der theuren Gegend von Cöslin, 250 in den Provinzen Preußen, Posen, Sachsen, in der billigen Gegend von Westfalen und von den Regierungsbezirken Stralsund und Oppeln, soweit letzterer nicht zum Hüttendistrict gehört, 270—75 in Prov. Brandenburg, Regierungsbezirk Liegnitz, der theuren Gegend von Stralsund und Oppeln, 260—85 in der billigen Gegend am Rhein, 300—320 im Hüttendistrict von Oppeln und der theuren Gegend von Westfalen, 310—360 in der theuren Gegend von Coblenz-Aachen-Trier, 335—85 in der theuren Gegend von Cöln und 370—470 in desgl. von Düsseldorf.

für die Dirigenten aller Schulen und zwar im Schulhause oder in unmittelbarster Nähe beschafft würden. Den andern Lehrern ist eine nach den herrschenden Miethpreisen periodisch zu regelnde Hausmietheentschädigung zu leisten. Wird darauf bestanden, so werden die Magistrate schon williger werden bei dem steten Steigen des Grundbesitzes und werden es immer mehr beklagen, daß sie früher die Amtswohnungen oft für ein Billiges weggegeben haben; sie werden auch eher einwilligen, daß bei einem Neubau einer Schule sofort die nöthige Anzahl von Wohnungen ins Bauprogramm aufgenommen werde. Die Leipziger Lehrer haben eben selbst gebaut, um in Besitz von festen Wohnungen zu mäßigen Preisen zu gelangen. Vgl. d. A. Lehrer Ztg. 1873 S. 256. Sie werden wohl erfahren haben, daß eine Erhöhung ihrer Wohnungsvergütung stets eine erneuete Erhöhung der Miethen zu Folge hat. Wo es übrigens Dienstwohnungen giebt, da soll ein Regulativ bestimmte Normen dafür aufstellen, welche Wohnungsgelasse die Lehrer anzusprechen haben. Ein solches von Württemberg steht in Backhaus, Schulgesetzgebung der Gegenwart 1869 S. 192, von Sachsen in der d. A. L. Ztg. 1873 S. 176. — Was die Feuerung anbetrifft, so sorgten in alter Zeit dafür die Schulscheiter, welche dem Lehrer auf dem Lande jedes Schulkind wochenweise mitzubringen hatte. Nach der Aufhebung dieser alten Gewohnheit hat man einen gar dürftigen Ersatz im Gelde gewährt. Wo die Gemeinde im Besitz von Waldungen, Torflagern, Braunkohlenfeldern ꝛc. ist, da sollte sie durchaus gehalten sein, die Feuerung nach Bedarf dem Lehrer in natura zu liefern, wo aber dies nicht geschehen kann, da ist nach den laufenden Preisen eine Entschädigung für das Quantum zu geben, welches je nach seiner socialen Stellung der Lehrer für eine mittlere Familie nöthig hat. Wie vielen Streitigkeiten würde damit zwischen Lehrer und Gemeinde vorgebeugt werden, da die letztere den erstern so oft beschuldigt, zum eignen Bedarf von der für das Schulzimmer bestimmten Feuerung genommen zu haben. Besteht der s. g. Gemeindenutzen, den jeder Bürger zu beziehen hat, in Holz, so ist das eine Sache für sich. Wir erwähnen beiläufig, daß wir für jeden Volksschullehrer den Genuß des vollen Gemeindenutzens von der Zeit an verlangen, wo er in der Gemeinde durch seine definitive Anstellung das Bürgerrecht erlangt hat. Wohnung und Feuerung in natura oder ein Aequivalent gewähren dem Volksschullehrer die meisten neueren Gesetze, aber rücksichtlich der Nahrung hat nur Württemberg (s. d. Artikel in Band X. S. 507), soviel wir wissen, in seinem Schulgesetze von 1858 bzw. 1865 günstige Bestimmungen. Danach ist für jede Schulmeisterstelle ein Theil des Gehalts im Werthe von mindestens 50 fl. in Brodfrüchten oder Gütergenuß zu verabreichen, so zwar, daß statt der Früchte auch die durchschnittlichen Marktpreise nach Maßgabe der Preise des Sportelgesetzes gereicht und die Gütererträge nicht höher als zu 3 % des örtlichen aus dem Durchschnitt der örtlichen Kaufpreise aus den letzten 9 Jahren, bzw. durch besondere Schätzung zu ermittelnden Kaufwerths der Güter angeschlagen werden. Selbst der Unterlehrer hat dort 7½ Ctr. Dinkel oder deren laufenden durchschnittlichen Marktpreis, ein heizbares Zimmer mit dem unentbehrlichsten Mobiliar und 2 Raummeter Buchen Scheitholz oder ein Aequivalent von einer andern Holzgattung zu beziehen. Das ist alles bis ins Detail wohl erwogen, auch in einer Instruction genauer ausgeführt, welche Backhaus a. a. O. S. 161 mittheilt. Da ist nicht zu fürchten, daß die Bauern, wenn sie veranlaßt werden, z. B. gelegentlich von Consolidationen, ihrer Schuldotation einige Grundstücke einzuverleiben, den Werth derselben durch das Feldgericht so hoch schrauben und danach den Anschlag festsetzen, daß der Lehrer lieber auf alles verzichtet. Gut wäre es, wenn weiter verordnet wäre, daß alle Naturalbezüge dem Schulvorstande vorgewogen und vorgemessen würden, damit der Lehrer dabei möglichst außer dem Spiele bliebe. Was in Württemberg möglich ist, wird sich auch wohl in anderen Staaten ausführen lassen. Auch die Landschulordnung für das Herzogth. Lauenburg von 1868 hält an den Naturalbezügen fest (Backhaus a. a. O. S. 271). Frankfurt a/M. dagegen hat 1873 in seinem sonst so liberalen Regulativ für die Gehalte seiner Lehrer die Naturalbezüge an Holz, freier Wohnung ꝛc. aufgehoben, auch ein Recht auf den

Fortbezug derselben deren Inhabern nicht gestattet, sich vielmehr vorbehalten, dieselben gegen Vergütung der dafür in den Gehalt eingerechneten Anschlagssumme aufzuheben. Es wird auch dort wie in Nassau eine Zeit kommen, wo die Lehrer sehnsüchtig nach den früheren Naturalbezügen zurückschauen. Die Gymnasiallehrer in Wiesbaden hatten, wie alle dort wohnenden Staatsdiener, bis 1849 den s. g. Fruchtmehrbetrag d. h. den Ueberschuß des Anschlags von 15 Malter Gerste und 15 Malter Korn ad 100 fl., der sich nach den Martini-Marktpreisen eines jeden Jahres regulirte. Die Landstände schafften ihn ab als ein unbegründetes Vorrecht der Residenzler; es wäre vernünftiger gewesen, wenn man ihn auf sämmtliche Staatsdiener des Herzogthums ausgedehnt hätte. Auch Tycho Mommsen empfiehlt in der 12. von seinen 16 Thesen zur Frage über die Gymnasialreform (Preuß. Jahrb. Bd. 34 Hft. 2) eine solche relative Scala, damit der Beamtenstand nicht durch die Qualen und Sorgen um das tägliche Brod gepeinigt werde. Erst wenn dies frühere Princip, nach den Zeitverhältnissen modificirt, wieder zur Geltung gelangt ist, werden Darstellungen, wie sie F. Thiersch (über gelehrte Schulen III. S. 458) von dem traurigen Leben der bayrischen Gymnasiallehrer aus 1826 giebt und wie solche täglich noch von gar vielen Lehrern, insonderheit von denen der Volksschule wahrheitsgetreu gegeben werden, unmöglich sein. Erst dann ist auch das Mittel gefunden, durch dessen Anwendung das Mindesteinkommen der Volksschullehrer auch in einem großen Staate von gleicher Höhe für alle Provinzen übereinstimmend festgesetzt werden kann, insofern der bewegliche Theil der Besoldung überall mit derselben Anschlagssumme in das Besoldungsdecret aufgenommen und der über diese Summe überschießende Geldbetrag periodisch nach den Lebensmittelpreisen regulirt und durch Rescript für den bestimmten Bezirk auf eine Reihe von Jahren festgesetzt wird. Es ist das von einem nicht zu unterschätzenden Werthe, daß die Besoldungen derselben Dienstkategorieen nach dem Wortlaute des Dekrets auf gleichen Stufen auch auf gleicher Höhe stehen. Eine periodische Neuregulirung gerade dieses beweglichen Besoldungstheiles ist durchaus zu verlangen; das Eintreten derselben darf nicht von dem Belieben der Behörde abhängig gemacht werden. Für die betreffenden Formulare hat man die Rubriken vorgeschlagen: Preise im Mittel von 5 Jahren a. der Wohnungen (pro Fenster und □ Meter), b. der Lebensmittel nach den Martinipreisen (Roggen, Weizen, Gerste pro 50 Kilo, Kartoffeln pro 5 Liter, Rind- Schweine- Hammel- Kalbfleisch pro Pfund, Butter pro Pfund, Eier pro 25 Stück u. s. w.). Erst durch die Angabe des Preises für die nothwendigsten Lebensbedürfnisse erhält jede Besoldung ihre richtige Werthschätzung.

3. Wenn die Besoldungen der Lehrer nach den angegebenen sechs Momenten normirt sind, so erreichen sie das ihnen vorgesteckte Ziel, dem Lehrer ein Einkommen zu gewähren, das ihn nicht nur vor Nahrungssorgen sicher stellt, sondern ihm auch eine freudige Berufserfüllung möglich macht. Das Amt kann nicht wohl bestellt sein, wo der Beamte seine Gedanken und Sorgen allzusehr theilen muß zwischen Amtspflicht und Familie. Das Bestreben, das ungenügende Einkommen zu verbessern, führt zu leicht auf allerlei erlaubte und nicht erlaubte Nebenbeschäftigungen, welche dem Amt die rechte Kraft entziehen, den Diener öfters bloßstellen und in Versuchung führen. Der Lehrer, der suchen muß, um zu leben, durch Geschenke oder andere Begünstigungen der Eltern seiner Schulkinder, auch durch Privatunterricht (s. d. Art.) sein Einkommen zu verbessern, kann unvermerkt sogar zu parteiischer Behandlung der Jugend verleitet werden. Das einzige Mittel, allen hieraus entspringenden wirklichen Uebelständen zu begegnen, bleibt eine anständige, ausreichende Besoldung. Wir verlangen aber für den Angestellten auch die Möglichkeit, seinem Beruf mit Freudigkeit nachzukommen. Eifer und Freudigkeit für seinen Beruf bedarf jeder Beamte; der öffentliche Dienst ist übel bestellt, wo Gleichgültigkeit, Indolenz, Mismuth und Unzufriedenheit unter den Angestellten infolge des Umstandes herrschend werden, daß ihnen ihre Besoldung in einem Betrage zugemessen ist, bei welchem sie die rechte Frische und Freudigkeit im Berufe nicht bewah-

ren können, weil sie nicht nur auf zu viele Annehmlichkeiten und Bequemlichkeiten des äußeren Lebens verzichten, sondern auch alles das entbehren müßen, was das geistige Leben trägt, hebt und bildet. Am allermeisten aber bedürfen wohl die Lehrer, welche in beständigem Verkehr mit der Jugend stehen, diese anregen und beleben, bilden und erziehen, für das irdische Leben brauchbar und für das Reich Gottes tüchtig machen sollen, eines ungetrübten freudigen Muthes, einer innerlichen Wärme, eines höheren Schwungs, einer jugendlichen Frische und jener Heiterkeit, welche die philosophische Pädagogik als die einzig richtige Stimmung bezeichnet, die den Grundton in dem ganzen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler angeben soll. Allerdings hat die Heiterkeit des Lehrergemüths ihre vornehmste Voraussetzung in dem Frieden des guten Gewissens, in der Befriedigung, welche das Bewußtsein gewährt, ein treuer Arbeiter im Weinberge des Herrn zu sein, es kann und darf aber nach Beschaffenheit der menschlichen Natur auch die Zufriedenheit mit der Lebenslage sowie die Aussicht auf ein mögliches Wachsthum von Hab und Gut unter die wesentlichen Bedingungen jener Heiterkeit gerechnet werden. Als eine Schutzwehr gegen Mismuth und Kleinmuth der Lehrer empfahl Kohlrausch (das höhere Schulwesen in Hannover 1855 S. 28) die Beschränkung der Ansprüche, welche von der großen Menge an das Leben gemacht werden; und wer möchte nicht jene Genügsamkeit, Selbstbeherrschung und verständige Selbstbegrenzung empfehlen, ohne welche selbst in der glücklichsten Lebensstellung kein inneres Glück, keine Freude und Befriedigung zu finden ist? man soll aber nicht vornehmlich den Lehrer, wenn es ihm an irdischen Gütern fehlt, auf den innern Lohn hinweisen, ihm vor Andern zumuthen, Entsagung und Selbstverleugnung zu üben und Entbehrungen geduldig zu ertragen. Wir finden in dieser Zumuthung mehr eine durch die traurige Wirklichkeit abgedrungene Appellation an die Genügsamkeit des Lehrstandes als eine in dem Wesen des Lehrerberufs begründete Forderung. Warum stellt man dieselbe nicht auch an Beamte anderer Dienstzweige, Richter und Verwaltungsbeamte, die in ihrem Amte ebensoviele Mahnungen haben, ernst, besonnen und gemessen aufzutreten, sich selbst zu verleugnen und ein Beispiel nüchternen, ehrbaren und stillen Wandels zu geben? Hat der Jugendlehrer zu einer erfolgreichen Wirksamkeit mehr als andere öffentliche Diener gewiße Eigenschaften des Gemüths, wie Liebe und Geduld nöthig, auch die Kraft, sich selbst aufzugeben und in das Wesen und die Eigenthümlichkeit anderer hineinzuleben, so soll der Staat ihn sicherlich nicht hinter diejenigen in der Besoldung zurückstellen, an welche er jene Forderungen nicht stellt. Die Wichtigkeit der Besoldungsfrage für den Schulstand kann nicht stark genug betont werden. Will man gute Köpfe in den Lehrstand ziehen, einen regen Fleiß, zufriedene zuverläßige Stimmung in denselben erhalten, so muß man auch die Wege einschlagen, welche dazu führen: honos et praemium, ehrenhafte Stellung und ein ausreichendes und wie schon Piscator sehr richtig hinzu setzte (s. Steubing, Geschichte der hohen Schule zu Herborn S. 39), stets zu rechter Zeit zu verabreichendes Salarium. Wir wollen den ersteren Weg hier nicht weiter verfolgen, nur andeuten, daß der Volksschullehrer z. B. durchaus seinen Sitz im Localschulvorstande erhalten soll, der ihm noch immer in einzelnen Staaten vorenthalten wird; daß er von allen erniedrigenden Diensten, auch von erniedrigenden Einkommensbezügen befreit; daß ihm eine anständige Behandlung seitens seiner Patrone und Vorgesetzten (vgl. Palmer am Schluß des Art. Schule, ihr Verhältnis zum Staat, zur Kirche ꝛc.) zu Theil werden soll; daß seine bisherige Zwitterstellung zwischen Staat, Kirche und Gemeinde endlich eine seiner jetzigen Bildung angemessene Regelung finden muß. Das aber wollen wir ausdrücklich betonen, daß wir für die Lehrer aller Kategorieen eine ehrliche Gewährung der vollen Rechte der Staatsdiener beanspruchen, namentlich des Rechts auf Pension und auf Versorgung ihrer Wittwen und Waisen nach den bei allen übrigen Staatsdienern geltenden Grundsätzen, (vgl. d. Art. Pensionswesen, Wittwen- und Waisenversorgung. Wiese, Gesetze und Verordn. für die höheren Schulen in Preußen II S. 293. 348. Kirsch, das deutsche Volksschulrecht II, 292—293. III, 224—233) auch des Rechts auf Ersatz der Stellvertretungskosten bei

Erkrankungen, der Ueberzugskosten bei allen nicht von ihnen direct hervorgerufenen und in ihrem Privatinteresse liegenden Versetzungen. Wie mangelhaft darüber die Bestimmungen der Volksschulgesetze noch immer sind, wenn auch kaum noch in einem deutschen Lande die Ueberzugskosten ihnen ganz vorenthalten werden, darüber s. Kirsch, a. a. O. III S. 209. In Württemberg erhalten die unständigen Lehrer, Lehrgehülfen und Unterlehrer, wenn sie ohne ihr Verschulden und ohne Ansuchen versetzt werden, eine angemessene Reiseentschädigung aus Staatsmitteln (Schulges. v. 1836, Art. 33). Nach unserem Dafürhalten sollte den Gemeinden grundsätzlich diese Last überall abgenommen werden, wo nicht die Gemeinde die Berufung eines neuen Lehrers veranlaßt hat. Wenn ein Lehrer, wie es auf gering besoldeten, entlegenen, beschwerlichen Schuldiensten in der Regel der Fall ist, bald wieder eine Veränderung sucht, die in solchen Fällen immer eine Beförderung ist, warum sollen da die Gemeinden gehalten sein, die Nachtheile solcher gerade bei ihnen besonders häufigen Dienstwechsel, die nur im Interesse der Bediensteten, nicht aber im Interesse der Gemeinden geschehen, zu tragen? Diese Verpflichtung der Gemeinden hat da einen Sinn, wo diese den Lehrer selbst wählen und berufen, noch mehr wo sie ihn auch entlassen. Da ist es natürlich, daß sie den Gewählten auch herbeiholen, daß sie, wo sie den Abzug bewirken, auch die Kosten des Aufzugs bestreiten. In diesen Verhältnissen ist auch der Ursprung jener Verpflichtung zu suchen. Wo aber den Gemeinden ein Lehrer gesetzt, wo aus Gründen des allgemeinen Wohls oder gar des persönlichen Interesses der Diener versetzt, befördert, berufen wird, wo den Gemeinden wohl gar ein Tausch angesonnen wird, mit welchem sie nichts weniger als zufrieden sein können, da sollte der Gemeinde die Aufbringung der Umzugskosten erlassen bleiben, und es sollte dieselbe Regel gelten, welche auch in andern Zweigen des öffentlichen Dienstes zur Anwendung kommt, daß Beamte, welche mit einer größeren Besoldungserhöhung befördert, oder auf ihr Ansuchen oder infolge einer Schuld versetzt werden, die aus dem Stellenwechsel erwachsenden Kosten selbst zu tragen haben, daß aber, wenn sie im Interesse des öffentlichen Dienstes versetzt werden, die Umzugskosten von der Staatskasse getragen werden.

4. Sind denn nun nach diesen Grundsätzen die Besoldungen der Lehrer bereits überall geregelt? Es ist wenigstens in Deutschland ein guter Anfang dazu gemacht, ein besserer als in Frankreich, wo die Nationalversammlung 1875 auf Antrag von Maurice den Elementarlehrern 800—1200, den Lehrerinnen 600—800 Francs zugebilligt hat. Einige Beispiele mögen das beweisen. Sie mögen zugleich zeigen, welcher Betrag der Besoldungen dermalen von deutschen Regierungen und Volksvertretungen für ausreichend geachtet wird. Ihnen gegenüber wollen wir dann auch die Forderungen angeben, welche von größeren Delegirten-Versammlungen der Volksschullehrer rücksichtlich der Höhe ihrer Besoldungen gestellt worden sind.

a. Für die höhern Lehranstalten nehmen wir die preußischen Verordnungen. Die große Ungleichheit in den Besoldungen der Lehrer an diesen Anstalten, eine Folge ihrer geschichtlichen Entwicklung, hat man in Preußen schon 1863 durch Aufstellung eines Normalbesoldungsetats abzustellen gesucht, dessen allmähliche Durchführung verheißen wurde. Man unterschied drei Classen von Städten nach der Einwohnerzahl, nur Berlin und Schulpforta waren dabei ausgenommen, und normirte die Gehalte

in erster Classe

Director bis 1800 Thlr. Ordentl. Gymn.-Lehrer 1300—600. Durchschnittsgeh. 950 Thlr.

in zweiter Classe

Director bis 1600 Thlr. Ordentl. Gymn.-Lehrer 1150—550. Durchschnittsgeh. 850 Thlr.

in dritter Classe

Direct. 12—1400 Thlr. Ordentl. Gymn.-Lehrer 1000—500. Durchschnittsgeh. 750 Thlr.

Dieser Normaletat ist 1872 durch einen neuen ersetzt, nicht infolge eines eingetretenen Lehrermangels der sich bis dahin, wie Wiese III. S. 22 sagt, wenig be-

merklich gemacht hatte, sondern infolge einer von allen Staatsdienerclassen schmerzlich empfundenen Theuerung. Das Dreiclassensystem ist beseitigt, als den thatsächlichen Verhältnissen nicht entsprechend, weil die Einwohnerzahl für die Preise der wichtigsten Lebensbedürfnisse erfahrungsgemäß nicht maßgebend sein könne. Nur Berlin hat besondere Normen und ebenso rücksichtlich des Directorengehalts alle über 50 Tausend Civileinwohner zählende Städte. Demgemäß sollen die Directoren der Gymn. und Realschulen I. Ordn. beziehen in Berlin je 2200, in den Städten mit mehr als 50,000 Civileinwohnern 1700—2200 d. h. im Durchschnitt 1850, an allen übrigen Orten 1500—1800, im Durchschnitt 1650 Thlr.; die definitiv angestellten ordentlichen Lehrer incl. Oberlehrer in Berlin 700—1700 im Durchschnitt 1200 Thlr., an allen andern Orten 600—1500, im Durchschnitt 1050 Thlr.; die vollbeschäftigten Elementar-, Vorschul- und technischen Lehrer in Berlin 500—1000, im Durchschnitt 750, sonst 400—800, im Durchschnitt 600 Thlr. Die Remuneration der vollbeschäftigten wissenschaftlichen Hülfslehrer soll nach dem Besoldungsbetrag der letzten ordentlichen Lehrerstelle bemessen, die der nicht voll beschäftigten technischen Elementar- und anderer Hülfslehrer auf jährlich 30 Thlr. für die Wochenstunde bestimmt werden. Für die vollberechtigten Progymnasien und höheren Bürgerschulen ist eine Durchschnittsbesoldung von 950 Thlrn. (Rector [nicht Director genannt s. Centralblatt 1859, S. 681] 1500, Oberlehrer 1200, 4 ordentliche Lehrer mit 900—600 Thlr.) als Bedürfnis anerkannt. Eine angemessene Abstufung der Gehälter der Lehrer ist zwar üblich, auch (vgl. Keller III. S. 632) durch innere wie äußere Gründe gerechtfertigt, aber nicht mehr vorgeschrieben. Es kann vielmehr jeder Gehalt einer Oberlehrer- oder ordentlichen Lehrerstelle auf den Durchschnittsgehalt von 1050 Thlrn. gesetzt werden. Der Normaletat soll nur die Tendenz haben, daß die Besoldungen aller Lehrer der Summe entsprechen, welche sich ergiebt, wenn man die Zahl der in Betracht kommenden Stellen multiplizirt mit dem Durchschnittsgehalt von 1050 Thalern.

Zu den obigen Besoldungen treten seit 1873 Wohnungsgeldzuschüsse, bemessen nach dem mit der Amtsstellung verbundenen Dienstrange und nach der Oertlichkeit, beide sich in 5 Classen abstufend. Für die Directoren, die Rectoren, die etatsmäßigen Oberlehrer (Beamte der 4. und 5. Rangclasse) sind 400 (Berlin), 300, 240, 200, 180 Thlr. ausgeworfen, für alle übrigen (Beamte, welche zwischen denen der 5. Rangclasse und den Subalternen der Provinzialbehörden rangiren) 180, 144, 120, 100, 72, 60 Thlr. Der Tarif steht bei Keller II. S. 363. Der hier getroffene Unterschied zwischen Oberlehrern und andern ordentlichen Lehrern ist schwer empfunden worden, ist auch unbillig (s. d. Art. Anstellung), hat aber eine gute Folge gehabt. Das frühere Princip nämlich, wonach die Zahl der Oberlehrer zu der der ordentlichen an derselben Anstalt sich in der Regel wie 3 zu 4 verhalten sollte, ist aufgegeben und das Zahlenverhältnis der Oberlehrerstellen zu den ordentlichen nunmehr so normirt, daß die Hälfte aller wissenschaftlichen Lehrerstellen, einschließlich der des Directors, Oberlehrerstellen sein sollen. Rücksichtlich der Tagegelder und Reisekosten wie der Pension sind die Lehrer und Beamte der höheren Unterrichtsanstalten den unmittelbaren Staatsdienern gleich gestellt.

Man hat in dieser neuen Gehaltsregulirung nicht sowohl eine Verbesserung in der Lage der Lehrer als nur die nöthige Ausgleichung der Besoldungen mit der inzwischen eingetretenen Theuerung aller Lebensbedürfnisse finden wollen und strebt weitere Gehaltsverbesserungen an. Mit welchem Erfolge, wird die Zeit lehren. Glücklich die Lehrer, welche an staatlichen Anstalten fungiren, denn nur für diese ist der Besoldungsetat sofort zur Ausführung gekommen, die übrigen sind auf den guten Willen der Magistrate und Privatpatrone angewiesen, denen zur Gleichstellung der Besoldungen nur ein Zuschuß aus der Staatskasse verheißen ist. Das Ministerium Falk läßt es nicht an Mahnungen fehlen, daß die Privatpatrone den Normaletat zur Richtschnur nehmen, auch nicht an Drohungen (s. Keller III. S. 632), aber alles dieses wird erst das Gesetz ordnen können. In demselben werden auch die Lehrer der Realschulen II. Ord-

nung und der höheren Bürgerschulen nicht mehr vergessen sein. Die Unterrichtscommission des Abgeordnetenhauses hat im Mai 1875 die Regierung aufgefordert, den Gehalt der Rectoren an diesen Anstalten auf 1500 und die Durchschnittsbesoldung der wissenschaftlichen Lehrer auf 900 Thlr. zu erhöhen.

Zum Vergleiche der Besoldungen der Gymnasial-Lehrer in Süddeutschland verweisen wir auf die Artikel Baden in diesem und Württemberg im zehnten Bande der Encyklopädie.

b. Als Beispiel der Besoldungsverhältnisse der Seminarlehrer nehmen wir zunächst die in Bayern 1874 erfolgte Regulirung. Vgl. Keller III. S. 583. Dort besteht die Anfangsbesoldung der „Seminarschullehrer" in einem „Hauptgeldbezuge" von 720 fl. nebst 100 fl. Miethzinsentschädigung. Dienstalterszulagen erfolgen wie bei den Volksschullehrern 5 mal je 50 fl. vom 10. bis 35. Dienstjahre alle 5 Jahre, so daß der Gehalt auf 1020 fl. steigen kann. Der Functionsbezug der Hülfslehrer besteht im Genuß freier Wohnung (eines Zimmers) Beleuchtung und Beheizung im Seminargebäude und in einem jährlichen Geldbezuge von

600 fl. vom 1. bis vollendeten 3. Dienstjahre
700 „ „ 4. „ „ 5. „
800 „ „ 6. „ „ 10. „
100 „ mehr für jedes zurückgelegte weitere Quinquennium.

Für freie Verpflegung in der Anstalt werden 300 fl. in Aufrechnung gebracht. Besser gestellt ist das Lehrerpersonal an den österreichischen staatlichen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten seit 1872 (Keller I. S. 169). Hauptlehrer, (befugt den Titel k. k. Professor zu führen) in Wien 1000, sonst 800 fl. nebst 150 fl. Localzulage an den Orten, wo Staatsmittelschulen I. Classe bestehen, dazu Quartiergeld von 300 fl. Alle 5 Jahre bis zum 25. der Dienstleistung an einer staatlichen Bildungsanstalt je 200 fl. Zulage. Director außerdem eine in den Ruhegehalt einrechenbare Zulage von 400 resp. 300 fl., nebst Naturalwohnung oder ein nach den Localverhältnissen zu bemessendes Quartiergeld. Directoren und Hauptlehrer, welche sich durch hervorragende Leistungen auf dem wissenschaftlichen oder pädagogisch-didaktischen Gebiete ausgezeichnet haben, können eine Verdienstzulage bis zum Betrage von 500 fl. auf Activitätsdauer erhalten.

Fügen wir zum Vergleiche noch den neuesten preußischen Normaletat für die Directoren, Lehrer und Lehrerinnen an den Schullehrer- und Lehrerinnen-Seminaren aus 1873 bei, durch welchen diejenigen von 1864 und 1872 hinfällig geworden sind. Vgl. Keller II. S. 298 und 577.

	a. Berlin	b. an den andern Semin.		
Director . . .	1800 Thlr.	1200—1600, im Durchschn. 1400		nebst freier Wohnung oder Entschädigung mit 10 % der Besoldung.
erster Lehrer . .	1400 „	800—1100	950	
die übrigen .	600—1200 „ im Durchschn. 900 Thlr.	450—800	600	
Uebungsschullehrer u. vollbeschäft. Hülfslehrer		400—800		
Lehrerinnen		250—500	375	

Das gesammte Lehrerpersonal aller preußischen Seminare soll in drei Kategorien getheilt sein und innerhalb jeder Kategorie soll sich das Diensteinkommen nach dem Dienstalter der Lehrer richten „unter Berücksichtigung der Bedeutung der Anstalten." Das ist ein bedenklicher Zusatz. An einer Rücksicht auf die hervorragende Tüchtigkeit der Lehrer würde niemand etwas aussetzen können, aber die Rücksicht auf die Bedeutung der Anstalten verwandelt die Alterszulagen in Local- resp. Theurungszulagen.

c. Für die Besoldung der Volksschullehrer nehmen wir zunächst Sachsen. Vgl. Keller I. S. 139. III. S. 203. Die Bestimmungen datiren aus 1872 und 1874. Die Gemeinden sind eingetheilt in 3 Classen nach der Einwohnerzahl.

	I. bis 5000 Einw.	II. bis 10,000 E.	III. über 10,000 E.
Mindestgehalt der ständigen Lehrer . . .	280 Thaler.		300.
Dienstalterszulagen, vom 30. Lebensjahre an fünfmal	310—430	330—530	370—570
	nur 290—350 bei weniger als 40 Schülern		
Directoren	600	750	900

Daneben überall freie Wohnung oder ein Aequivalent nach den örtlichen Verhältnissen. Das Einkommen von einem Kirchendienst kommt nur in Anrechnung, wenn es die Summe von 200 Thalern übersteigt. Hülfslehrer überall mindestens 180 Thaler nebst Wohnung und Heizung oder einem Aequivalent.

In Hessen (vgl. Keller I. S. 179) ist seit 1872 ebenfalls eine Dreitheilung der Gemeinden angenommen.

	I. bis 2000 Seelen.	II. bis 6000 S.	III. über 6000 S. (einschl. der Garnison)	
Mindestgehalt für definit. angestellte Lehrer . .	400—500 fl.	3 Abtheilungen. 550. 650. 800 fl.	4 Abtheilungen. 650. 800. 1000. 1200 fl.	
Außerdem Wohnung mit Garten möglichst in natura, sonst ein beim Ruhegehalt nicht berechnetes Aequivalent von	50—75	100	unverheir. 100	verheir. 200 fl.

Jeder Abtheilung sind möglichst gleich viele Schulstellen zuzutheilen. Die Einreihung in die Abtheilungen steht nach Anhörung des Gemeinderaths dem Ministerium des Innern zu. Schulstellen in Gemeinden deren Einwohner sich vorzugsweise mit Ackerbau beschäftigen, sind mit Garten-, Acker- und Wiesenbau auszustatten, deren Anschlag vom Baargehalt abgezogen wird. Kirchendienste kommen in Anrechnung, soweit sie 50 fl. übersteigen. Dienstalterszulagen, welche beim Ruhegehalt eingerechnet werden, nur für Lehrer bei gewissenhafter und tadelloser Dienstführung, welche nicht 600 fl. beziehen, nach 10 Dienstjahren, von der ersten dienstlichen Verwendung seit der bestandenen Definitorialprüfung gerechnet, 100 fl. und nach weiteren 5 Jahren weitere 50 fl. Bei Beförderungen auf einträglichere Stellen kommen dieselben in Wegfall, insoweit sie durch den höheren Gehalt gedeckt werden. Decretmäßig angestellte Lehrerinnen beziehen mindestens den Minimalgehalt der ersten Abtheilung, Schulverwalter erledigter Stellen neben freier Wohnung oder Entschädigung mindestens die Hälfte des Gehalts der von ihnen verwalteten Stelle, nie weniger als 300 fl.; die Annahme ständiger Schulverwalter ist übrigens nur in Gemeinden mit wenigstens 8 Schulstellen und höchstens bis zu dem vierten Theile sämmtlicher Schulstellen gestattet und ihnen ein Gehalt von mindestens drei Viertheilen des Gehalts der betr. Stelle zugesprochen. Endlich ist unter bestimmten Bedingungen in Gemeinden mit einer größeren Anzahl von Schulstellen ein stufenweises Aufsteigen im Gehalt nach Dienstjahren bei gewissenhafter und tadelloser Dienstleistung für „zulässig" erklärt.*)

*) Nachdem das Obige bereits zum Druck fertig ist, erhalten wir Kunde von einem neuen den hessischen Landständen vorgelegten Gesetzentwurfe, welcher die Mindestgehalte für I. und II. Classe auf 1000 Reichsmark (900 nur in Ausnahmefällen), für III. Classe auf 1200 erhöht ohne Anrechnung etwaiger Vergütungen für Unterricht an Fortbildungsschulen oder für die Functionen als Oberlehrer; die Wohnungsvergütungen für I. Classe auf 100 (unverheir.) und 150—200 (verheir.), für II. Cl. auf 175 bzw. 200—250, für III. Cl. auf 200—250 bzw. 400—550 Reichsmark fixirt; auch jedem definitiv angestellten Lehrer nach 10jähriger Dienstzeit 1100 Mark, nach 15jähriger 1200, nach 20jähriger 1300 Mark bei gewissenhafter und tadelloser Dienstführung zusichert, eventuell als Alterszulage aus der Staatskasse.

Sachsen-Meiningen hat größere Unterscheidungen für den „geringsten designationsmäßigen Ertrag" des Diensteinkommens der definitiven Volksschullehrer seit 1869.

1. in Städten	I. Classe (5 namentl. bezeichn. Städte)	II. Cl. (2)	III. Cl. (10)
Rectoren	900 fl.	800 fl.	600 fl.
2 untere Stellen . . .	400		350
2 höhere „ . . .	475		400
alle übrigen „ . . .	550		450
außerdem als Cantor, Organist, Kirchner mindests.	75	50	25
Dienstalterszulagen nach 15jähriger pflichtgetreuer Dienstleistung . .	50 fl.		25 fl.
Dienstalterszulagen nach 30jähriger pflichtgetreuer Dienstleistung . .	70		35

2. auf dem Lande	mit 300 u. mehr Einw.	mit weniger E.
Stellen mit 1 Lehrer ohne Kirchendienst	350 fl.	275 fl.
„ „ „ mit „	400	350
„ „ 2 Lehrern, der erste . . .	400	
„ „ „ der zweite . .	275	
„ „ 3 u. mehr Lehrer, einer .	275	
einer	325	
alle übrigen	400	

Dienstalterszulagen wie bei Städten dritter Classe. Weiteres über diese sehr ins Einzelne gehende Gesetzgebung findet sich bei Keller I. S. 153 und 159.

Aus dem badischen Besoldungsregulativ von 1874 (s. Keller II. S. 150; III. S. 211 u. vgl. Art. Baden) wollen wir nur hervorheben, daß es 5 Classen von Gemeinden unterscheidet, aber gestattet, daß nach Vernehmung der Gemeinden die Lehrerstellen eines Orts nach dem Preise der Lebensmittel und nach sonstigen örtlichen Verhältnissen auch bei geringerer Einwohnerzahl in die nachfolgende höhere, oder bei größerer Einwohnerzahl in die vorhergehende niedere Classe gesetzt werden.

	I. bis 500 Ew.	II. bis 1000	III. bis 2500	IV. bis 10 Tausend	V. über 10 Tausend
Minimalgehalt der Hauptlehrer *) in **Reichsmark**	durchschn.	durchschn.	durchschn.	durchschn.	durchschn.
a. an Geld, Natural- oder Schulgut .	780	840	960	900	1080
				keiner weniger als	keiner weniger als
bei 2 Lehrern .	900 u. 780	1020 u. 900		840	900
„ 3 „ .	1080. 960. 840				
„ 4 „ .	1140. 1020. 900. 780				
„ 5 „ .	1200. 1020. 960. 840. 780				
b. an Miethsentschädigung **) .	120	150	180	240	420 bzw. 540
c. Schulgeldaversum mindestens ***) .	140		180		

*) So heißen in Baden nicht die ersten dirigirenden Lehrer, sondern man unterscheidet dort Haupt- und Unterlehrer. Zum Antritt einer Hauptlehrerstelle ist die Ablegung der Dienstprüfung erforderlich.

**) Der erste der Hauptlehrer (bzw. wo nur einer fungirt, dieser), kann verlangen, daß ihm eine angemessene Wohnung angewiesen oder gemiethet werde. An Orten, in denen die Miethspreise dauernd eine die obigen Ansätze beträchtlich übersteigende Höhe erreicht haben, kann die Entschädigung höher bestimmt werden.

***) Sonst nach der durchschnittlichen Schülerzahl dreier Jahre auf drei Jahre zu aversiren. Wo mehrere Lehrer fungiren, geschieht die Vertheilung so, daß jeder Hauptlehrer fünfmal so viel als ein Unterlehrer erhält.

Personalzulagen (Alterszulagen) erhalten nur die Hauptlehrer u. nur insoweit das Einkommen aus dem festen Gehalte und dem Schulgelde nicht 1300 Mark beträgt. In diesem Falle erhalten sie nach 5jährigem Verweilen auf derselben Stelle als Hauptlehrer für die fernere Zeit des Verbleibens auf eben dieser Stelle 60 Mark vom Ablauf des Gehaltssemesters an, in welchem die 5jährige Dienstzeit erfüllt war, wenn sie hinsichtlich ihres sittlichen Verhaltens sowie ihrer Leistungen unbeanstandet sind. Ebensoviel nach je weiteren 5 Dienstjahren auf derselben Stelle, bis 1300 Mark erreicht sind.

Die lauenburg'sche Landschulordnung von 1868 kennt keine Alterszulagen, sichert aber einen auskömmlichen Gehalt auf jeder Stelle dadurch, daß sie nach §. 43 die Diensteinnahmen einer jeden ordentlichen Schullehrerstelle in der Regel bestehen läßt: 1. in freier Wohnung nebst einem von der Schulcommune in Befriedigung zu haltenden wenigstens 1/2 Morgen großen Garten; 2. in freiem Feuerungsmaterial, das in genügender brauchbarer Quantität frei anzuliefern ist und zwar für die Schulstube, sämmtliche bewohnte Stuben des Schulhauses und die Haushaltung des Lehrers oder, jedoch nur im Einverständnis mit dem Lehrer, in einem dem Werthe desselben entsprechenden Holzgelde; 3. in der Nutznießung von wenigstens soviel frei zu bearbeitendem Dienstlande, als zur Gräsung und Winterfütterung einer Kuh erforderlich ist, oder wo Dienstland nicht herzustellen ist, anstatt dessen in entsprechender freier Weide neben Auslieferung des erforderlichen Winterfutters; 4. in Naturalien, als Schulbroden u. dgl. wo solche herkömmlich sind; 5. in dem von den Eltern schulpflichtiger Kinder zu zahlenden Schulgelde. Nur 3. 4. 5 werden bei dem Mindesteinkommen nach einem billigen Anschlage in Geld angerechnet, letzteres aber nach der Schülerzahl auf 200, 240 und 280 Thlr. festgesetzt. Die Geldeinnahmen und Naturalien für Kirchendienste werden nicht mitberechnet.

Besonders beachtenswerth ist die österreichische Gesetzgebung über die Rechtsverhältnisse des Volksschullehrstandes an den öffentlichen Schulen seit 1869. Das Reichsgesetz stellt für das Diensteinkommen in §. 55 folgende Grundsätze auf: 1. Die Minimalbezüge sollen so bemessen sein, daß Lehrer und Unterlehrer frei von hemmenden Nebengeschäften ihre ganze Kraft dem Berufe widmen und erstere auch eine Familie den örtlichen Verhältnissen gemäß ernähren können. 2. Die Lehrer erhalten ihr Diensteinkommen unmittelbar, d. h. ohne mit der Erhebung des Schulgelds belästigt zu werden. 3. Ueber die rechtzeitige und befriedigende Verabfolgung der Lehrerbezüge wachen und entscheiden die Schulbehörden. Den Landesgesetzen ist die speciellere Regelung des gesetzlichen Diensteinkommens und der Art des Bezugs überwiesen. Wir heben aus dem für Oesterreich unter der Enns 1870 und 1873 gegebenen Gesetzen hervor: 1. Eintheilung der Schulgemeinden nach den örtlichen Theurungsverhältnissen in 3 Classen; dieselbe ist von 10 zu 10 Jahren, nach Bedürfnis früher, zu revidiren. 2. Mindestbetrag für I. Classe 800, II. 700, III. 600 fl., erhöht um 100 fl. an Bürgerschulen für jeden Lehrer, der für den Unterricht an Bürgerschulen geprüft ist. 3. Für alle genannten Lehrer, die mit entsprechendem Erfolge gewirkt haben, ohne Unterschied der Classe alle fünf Jahre 50 fl. Alterszulage bis zum vollendeten 30. Dienstjahre, (vor 1873 hieß es: 10 % des Mindestgehalts der Gemeinde, in welcher der Lehrer fungirt). 4. Directoren (Oberlehrer) erhalten in I. Classe 200, II. 100 und III. 50 fl. Functionszulage, sowie Wohnung oder Quartiergeldentschädigung mit 30 % des Gehalts. Lehrer haben nur, wenn sie bisher Wohnung gehabt, Anspruch auf eine solche. Eine mit Grundstücken dotirte Lehrerstelle giebt Anspruch auf die Benutzung der erforderlichen Wirthschaftsräume. 5. Unterlehrer vor Erlangung des Lehrbefähigungszeugnisses eine Remuneration in I. Classe von 400, II. und III. von 350 fl., mit demselben in I. Classe 600, in II. 500, in III. 400 fl. 6. Lehrerinnen (für Knaben nur in den vier unteren Jahresstufen gestattet) 80 % des Normales für Lehrer.

d. Als Beispiel eines städtischen, sehr liberalen, Besoldungsstatus geben wir den 1873 in Frankfurt a/M. verkündigten. Die Stadt ist dadurch der Ziel-

punct aller tüchtigen Lehrer der Nachbarstädte geworden; die letzteren werden sich, da sie nicht über solche Mittel verfügen, vergeblich anstrengen, es ihr gleich zu thun.

Acht Gehaltsclassen der ordentlichen Lehrer. Die der ersten sieben haben je drei Stufen (die geringste für die ersten 5 Dienstjahre, die mittlere für die zweiten, die höchste vom eilften Dienstjahre) nämlich

die 1.	(Directoren des Gymnasiums u. der Realsch. I. Ordn.)	5900	6200	6500 Mk.
„ 2.	(„ der Realsch. II. O. u. der höh. Bürgersch.)	5200	5500	5800 „
„ 3.	(Lehrer I. Ordn. am Gymn. u. Realschule I. Ordn. u. Dirigenten höherer Töchterschulen)	4500	4800	5100 „
„ 4.	(Dirigent der mittl. Bürgerschule u. der Bürgerschulen)	4200	4500	4800 „
„ 5.	(Lehrer II. O. am Gymnasium u. Realsch. I. Ordn. „ I. „ an Realsch. II. O., höheren Bürgersch. und höheren Töchterschulen)	3500	3800	4100 „
„ 6.	(Lehrer III. O. am Gymnasium u. Realschulen I. O. „ II. „ an Realsch. II. O., höh. Bürgersch. und Töchterschulen)	2800	3100	3400 „
„ 7.	(Lehrer III. O. an Realschulen II. O., höh. Bürger- und Töchterschulen)	2600	2900	3200 „

Die Lehrer der 8. Gehaltsclasse (Elementarlehrer, ohne Unterschied ob sie an Realschulen, höheren Bürger- und Töchterschulen, an der mittleren oder an den anderen Bürgerschulen fungiren) beziehen 1800, 2150, 2500, 2850, 3200 Mrk., so zwar, daß sie in den ersten 5 Jahren den geringsten Gehalt haben und nach je weiteren 5 Jahren in den nächst höheren, demnach vom 20. Dienstjahre in den höchsten Gehaltssatz ihrer Classe eintreten.

Alle Gehalte vierteljährig prænumerando. Die Dienstzeit wird rücksichtlich der Gehaltsstufen von dem ersten Tage des Quartals gerechnet, welches auf den Eintritt des Lehrers in den Gehaltsbezug folgt. Seit 1874 Wohnungszulage provisorisch auf $16\frac{2}{3}$ % des Gehalts fixirt. Pension während der ersten zehn Dienstjahre $\frac{1}{3}$, während der zweiten $\frac{1}{2}$, während der dritten $\frac{2}{3}$ des zuletzt bezogenen Gehalts, bei mehr als 30jähriger Dienstzeit der ganze Gehalt. Nach Ablauf von 40 Dienstjahren kann jeder Lehrer, auch ohne dienstunfähig zu sein, sein Amt mit Beibehaltung seines vollen Gehalts niederlegen. Pension der Wittwen und Waisen (unter 18 Jahren) $\frac{1}{4}$ des zuletzt bezogenen Dienstgehalts, doch nie mehr als 750 Gulden, wogegen der Lehrer 3 % seines Gehalts oder seiner Pension jährlich zu zahlen hat, von Gehalten über 3000 fl. nur den dieser Summe entsprechenden 3 procentigen Betrag.

Die „Honorare" der ständigen Hülfslehrer sind für jede wöchentlich zu ertheilende Lehrstunde fixirt auf 140, 110, 90 und 66 Mark, je nachdem sie an Stellen von Lehrern der 3., 5., 6., 7. und 8. Gehaltsclasse fungiren, der ständigen Fachhülfslehrer in fremden Sprachen, Gesang und Zeichnen innerhalb der ersten 5 Dienstjahre auf 90 Mrk., der zweiten auf 105, der dritten 5 und weiteren auf 120 Mrk., in Turnen und Schreiben ähnlich auf 70, 90 und 105 Mark.

e. Stellen wir diesen gesetzlich ausgeworfenen Besoldungen einige laut gewordenen Wünsche von Delegirten-Versammlungen und Conferenzen gegenüber, so ist die 1873 nach Berlin berufene Conferenz der Directoren, Lehrer und Lehrerinnen an höheren Töchterschulen (die Protocolle sind im Centralblatt 1873 Nr. 10 veröffentlicht) über nichts so schnell einstimmig gewesen, als über die ihnen gebührende Besoldung. Die Directoren und Oberlehrer wollen in Gehalt denen an Gymnasien gleich stehen, die ordentlichen Lehrer und die Lehrerinnen ohne Unterschied einen Mindestgehalt von 400 Thalern mit steigender Scala haben. Diese Forderung geht selbst über das oben angeführte Frankfurter Statut hinaus, aber Geldmittel sind bei Töchterschulen in der Regel flüßig, da das Schulgeld in denselben hoch gehalten werden kann und dennoch nicht die hohen Sätze der Privatinstitute erreicht. Mit den bisher in

Preußen rücksichtlich der Organisation der höheren Töchterschulen geläufigen, zuletzt wieder in den Falk'schen Regulativen zum Ausdruck gelangten Ansichten ist die Forderung schwerlich in Einklang zu bringen.

Die preußischen Seminarlehrer rechnen auf die Erhöhung ihrer Medialbesoldung von 600 auf 800 Thaler, weil sie sonst selbst hinter Elementarlehrern zurückständen.

Eine Petition der Delegirten von Lehrercorporationen größerer Städte der preußischen Monarchie verlangt eine Eintheilung nach der Einwohnerzahl in 6 Classen und als „Mindest-, Normal- und Höchstgehaltsätze"

in 6. Cl.	(unter 10 Tausend Einw.)	300	500	700	Thlr.	nebst freier Wohnung oder Wohnungsgeld, dessen Betrag den Servis-zuschüssen der Staatsbeamten entspricht.
5. „	(bis unter 25 Tausend Einw.)	330	575	800	„	
4. „	(„ „ 50 „ „)	350	650	900	„	
3. „	(„ „ 100 „ „)	370	700	1000	„	
2. „	(„ „ 200 „ „)	400	750	1100	„	
1. „	(mit mehr als 200 Tauf. E.)	400	800	1200	„	

Das Aufrücken von dem Mindest- zum Höchstgehalt soll nach dem Dienstalter erfolgen, so daß von 3 zu 3 Jahren der fünfte Theil der Differenz zwischen Normal- und Mindestgehalt einerseits und dem Normal- und Höchstgehalt andererseits gewährt wird. Als Dienstzeit gilt die ganze Zeit vom Tage der Anstellung an, sofern dieselbe an einer öffentlichen Schule oder an einer Privatschule, welche in Städten, in denen für das öffentliche Volksschulwesen nicht in ausreichendem Maße Sorge getragen ist, eine öffentliche Schule vertritt oder sofern sie auf einer staatlichen Bildungsanstalt behufs weiterer Ausbildung für den Lehrerberuf zurückgelegt ist. Von 5 zu 5 Jahren (Zählperiode) Revision und Neuregulirung, doch ist die Staatsregierung jederzeit befugt, Städte, in denen besondere locale Verhältnisse obwalten, ohne Rücksicht auf Einwohnerzahl, einer höheren Gehaltsgruppe zu überweisen. Hauptlehrer für ihre besondere Mühewaltung je nach Classenzahl und Arbeitslast eine Remuneration von 100—400 Thlr. jährlich.

Der allgemeine Lehrerverein des Regierungsbezirks Wiesbaden verlangt eine Gehaltsscala für Dorfstellen von 200—550 Thlrn. In Ortschaften mit städtischen Verhältnissen soll ein Zuschlag von 25 % erfolgen, das Maximum durch Quinquennalzulagen von je 50 Thlr. mit dem 35. Dienstjahre erreicht sein. Die Gehaltsscala für Städte soll sich gleicherweise zwischen 250 und 700 Thlr., für Städte mit großstädtischen Verhältnissen zwischen 300—870, in Wiesbaden zwischen 400 und 1100 Thalern bewegen, Bezüge für Kirchendienst außer Berechnung bleiben, Wohnung, Schulgut, Naturallieferungen mäßig veranschlagt werden. Die verschiedenen Land- und Stadtschulen sollen nach 7 Gehaltsstufen classifizirt werden, ebenso die activen Lehrer nach ihren Dienstjahren. Die einzelnen Altersstufen rücken allmählich vor. Der fachmännischen Auszeichnung zwar eine bevorzugte Berücksichtigung, aber sonst Fortrücken nach dem Dienstalter. Revision sämmtlicher Schulcompetenzen von 5 zu 5 Jahren.

5. Die Aufbesserung der Lehrerbesoldungen ist unabweisbar geworden. Sie verlangt schon jetzt bedeutend größere Mittel als früher, und das wird sich noch steigern, wenn die periodischen Revisionen derselben eintreten werden, welche, wie oben gesagt, sich jede Schulverwaltung angelegen sein lassen soll. Da ist die Frage wohl berechtigt, woher sollen diese größeren Mittel kommen? Wer soll sie liefern? Man ist sehr geneigt, in erster Reihe den Staat vorzuschieben. Allerdings ist die Schule, ursprünglich aus Mitteln der Kirche oder der Gemeinden und der Privaten gestiftet, zur Staatsanstalt geworden oder doch auf dem besten Wege dazu. Wenn dies auch nicht überall so bestimmt ausgesprochen ist, wie in den Motiven zu dem Entwurf des württembergischen Schulgesetzes vom J. 1836 (s. Eisenlohrs Sammlung der württemb. Schulgesetze S. LXIII) oder in der preußischen Verfassung, in welcher die Lehrer für Staatsdiener erklärt sind, so liegt diese Ansicht doch in der Richtung der Zeit, und die Schulgesetzgebung fügt auf diesem Grunde einen Stein auf den andern in den Bau des Schulorganismus ein. Der Staat sorgt für die Bildung der Lehrer und bringt da-

für bedeutende Opfer, er stellt die Lehrer entweder unmittelbar an oder behält doch in letzter Instanz deren Anstellung in der Hand (s. d. Art. Anstellung), er übt Fürsorge für die dienstuntüchtig gewordenen Lehrer und deren Hinterbliebene, er bestimmt den Gehalt der Lehrer, macht die Gemeinden durch Gesetze verbindlich, bis auf einen gewißen Grad dafür zu sorgen, er trägt endlich theils als Rechtsnachfolger der Kirche einen ansehnlichen Theil der Lehrerbesoldungen, theils schießt er aus den gewöhnlichen Staatsmitteln Gelder zum Unterhalt hoher und niederer Schulen bei, und in allen diesen verschiedenen Beziehungen wird, wer dem Gange der Gesetzgebung mit Aufmerksamkeit folgt, eine fortschreitende Erweiterung der Staatsfürsorge warnehmen. Aber trotz der immer größeren Kreise, welche das Schul- und Unterrichtswesen in dem Leben der modernen Staaten beschreibt, verweigert es die Staatsgewalt, daraus die weitere Consequenz zu ziehen, nun auch die Besoldungen der Lehrer auf die Staatskasse zu übernehmen, und nicht allein deshalb, weil dazu ganz erstaunliche Mittel erforderlich sein würden, sondern „weil die ganze geschichtliche Entwicklung des Volksschulwesens und die Natur der Sache darauf hinweisen, daß dasselbe nur dann gedeihen kann, wenn derjenige prästationsfähige corporative Verband die Kosten trägt, der das nächste Interesse daran hat, daß das in ihm heranwachsende Geschlecht eine solche Ausbildung in Kenntnissen und Fertigkeiten und eine solche religiöse und sittliche Entwicklung empfängt, wie sie die Jugend befähigt, einst nützliche und wirksame Glieder des Staats und der in ihm geordneten Gemeinschaften zu werden" (aus der preuß. Ministerialverfügung vom 22. April 1875 bei Keller IV S. 522). Darum werden die Kosten der verschiedenen Schulkategorieen den näheren oder ferneren Interessenten derselben zugewiesen, soweit dieselben nicht durch alte Stiftungen bestritten werden, auch durch neue, denn bei dem größeren Interesse, welches die Gegenwart der Schule wieder zuwendet, fehlt es auch an solchen nicht nach Ausweis der Programme der Gymnasien ꝛc. und der Publicationen in den Staatsanzeigern. Confessionelle Bestrebungen sind allerdings dabei besonders wirksam, wie die von Bonifacius- oder von den Gustav-Adolf-Vereinen alljährlich begründeten Schuldotationen zeigen können. Noch immer giebt es einzelne höhere Schulen, die Dank der guten Verwaltung ihres Stiftungsvermögens in der Lage sind, den größten Theil ihrer Ausgaben mit den Einkünften desselben zu decken, auch manche Volksschule hat reiche Einkünfte aus solchen Stiftungen, während eine große Zahl derselben sie verloren hat, ganz oder theilweise, sowohl infolge schlechter Verwaltung, wie infolge neuerer volkswirthschaftlicher Grundsätze, die eine gesetzliche Geltung erhalten haben. Welch bedeutende Verschlechterungen sind dort eingetreten z. B. durch die Umwandlung der Naturalbesoldung in Geldbesoldung, durch die zwangsweise Ablösung der Zehnten, der Grundabgaben und Gülten, namentlich wenn der Stelle bloß die Zinsen des Ablösungscapitals zugewiesen wurden, statt daß die Gemeinde als Eigenthümerin hätte den ganzen Verlust decken müßen, durch die Abtrennung des Schuldienstes von den niederen Kirchendiensten, durch die Ueberweisung der Schulgüter an die Gemeinden, wenn die letzteren nicht gezwungen waren, dieselben zu erhalten für die Schule und die Einkünfte derselben ausschließlich im Interesse der letzteren zu verwenden. Wie manche stiftungsgemäße Schuldotation ist dadurch verschlechtert, daß man den alten Schulverband trennte und aus einer Schulstelle mehrere machte, oder dadurch, daß man bei der durch die Schülermenge hervorgerufenen Nothwendigkeit, eine zweite Lehrerstelle zu gründen, nicht die neue Besoldung mit neuen Mitteln fundirte, sondern auf die alte Dotation anwies, so daß dieselbe nunmehr für zwei Lehrer ausreichen mußte! Wer einmal an eine Neuregulirung der Lehrerbesoldungen herangetreten ist und zwar auf Grund aller dabei in Frage kommenden und actenmäßig zu ermittelnden Momente, der wird zahlreiche Beweise zur Hand haben.

Wer sind denn nun die Interessenten der Schule, denen, abgesehen von den Einkünften aus Stiftungen und aus dem alten Schulvermögen die Kosten der Schule insgesammt, insbesondere aber der Lehrerbesoldungen zugewiesen werden dürfen? Hier ist

zu unterscheiden zwischen einem gemeinsamen und einem speciellen Interesse; jenes hat die Gemeinde, sei's als politisches Ganzes oder in einzelne Kirchengemeinden getrennt, und kann der Kreis, die Provinz und der Staat an dem Bestehen einer Schule haben, dieses die einzelnen Familien, die Personen, Eltern und Angehörige, denen die Erziehung des Kindes obliegt. Das persönliche Interesse bleibt dasselbe bei allen Schulen, welche von den betreffenden Personen benutzt werden müßen, das gemeinsame nicht. Jede Ortsgemeinde hat ein lebhaftes Interesse daran, daß eine Volksschule in ihrer Mitte sei, die den Kindern den für jeden Menschen erforderlichen Unterricht gewährt. Ihr wird daher die nächste Sorge obliegen, für die Kosten derselben aufzukommen. Das Interesse, welches der Kreis an der Erhaltung derselben hat, ist schon geringer, noch geringer das des Bezirks und der Provinz, aber in gewißen Grenzen ist es doch vorhanden und nach der Größe desselben bemißt sich die Pflicht, zu den Kosten der Erhaltung der Volksschulen beizutragen, wenigstens insoweit, als die Einzelgemeinde dafür allein nicht aufkommen kann. In größere Mitleidenschaft werden die Kreis- und Provinzialkassen gezogen bei den höheren Lehranstalten. Es liegt im Interesse dieser größeren Bezirke, daß deren so viele in ihnen vorhanden sind, als das nachgewiesene Bedürfnis erheischt. Zu der Unterhaltung derselben, nicht aber beliebig vieler, einen Beitrag zu geben, — der Verpflichtung werden sie sich nicht entziehen können. Dem großen Interesse entsprechend, welches der Staat an einem geordneten Schulwesen hat, wird derselbe seine Zuschüsse nach allen Seiten hin zu geben haben, wo dieselben zur Erreichung eines solchen hohen Zieles erforderlich sind. Ihm liegt die Pflicht ob, aus seinen Mitteln für Anstalten zu sorgen, auf denen seine öffentlichen Diener sich das von ihm für den Dienst vorgeschriebene Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten erwerben können, auch die Lehrer und Lehrerinnen aller Kategorieen. Er wird sich bei der Bestimmung der Zahl dieser Anstalten (Universitäten, polytechnische Schulen, Seminare für Lehrer und für Lehrerinnen, auch für Industrielehrerinnen, u. dgl.) zunächst durch das Bedürfnis leiten lassen, es können dabei in zweiter Linie aber auch andere Momente, nationale Interessen in die Wagschale fallen. J. B. Meyer hat in Heft 48 der deutschen Zeit- und Streitfragen von v. Holzendorf und Oncken S. 99 darüber geredet. Es liegt ferner im Interesse des Staates, daß eine seiner Einwohnerzahl und der Vertheilung derselben innerhalb der Theile des Landes entsprechende Anzahl von höheren Schulen vorhanden sei. Diesem Interesse entspricht es, daß er zu deren Unterhaltung beisteuert, abgesehen davon, daß ihn dazu in Einzelfällen überkommene Verpflichtungen zwingen. Letzteres haben schwerlich die neueren Ankläger der preuß. Staatsregierung bedacht, wenn sie auf den Unterschied der Summen hinweisen, welche den einzelnen Provinzen zur Erhaltung ihrer Gymnasien aus der Staatskasse zufließen. Jene Verpflichtungen beruhen auf bedeutenden Fonds, welche der Staat eingezogen hat, oder auf gesetzlichen Bestimmungen, die erst durch ein Gesetz, wenn nicht aufgehoben, doch anderweit normirt werden können, oder auf beiden. Insofern endlich der in einer Volksschule ertheilte Unterricht ohne Zweifel nicht bloß den jene Schule benutzenden Kindern und Familien, sondern auch der Gesammtheit zu Gute kommt, welche in der Erziehung und Bildung aller ihrer Glieder unerläßliche Bestandtheile ihres communalen, provinziellen, nationalen Reichthums erkennt, hat auch der Staat die Verpflichtung, zu dem Unterhalte derselben beizutragen, zumal er die Organisation derselben vorschreibt und die Ausführung derselben überwacht, überhaupt das ganze Schulregiment in seinen Händen hat. Die Besoldungen der Lehrer machen den beträchtlichsten Theil der Unterhaltungskosten einer Schule aus, also werden die genannten Interessenten alle auch verpflichtet sein, in einem gewißen Verhältnis zu denselben beizutragen. In welchem? muß der Specialgesetzgebung überlassen bleiben. In Anhalt (Gesetz von 1873 bei Keller IV S. 529) hat der Staat, soweit nicht Schulfonds helfen, die Kosten der Besoldung und Pensionirung der Volksschullehrer übernommen und den Gemeinden nur den Realaufwand an Schulgebäuden ꝛc. zugewiesen. In Braunschweig haben die Landstände 1873 durchgesetzt, daß der Beitrag des Staats aus dem unter dessen

Verwaltung stehenden Kloster- und Studienfonds zu den Besoldungen der Volksschullehrer im Gesammtbetrage auf dieselbe Summe gesetzt werde, auf welche sich der Gesammtbetrag der Einzelgemeinden des Herzogthums beläuft. In Württemberg, wo vor dem Jahre 1803 die Schulen fast ausschließlich aus Mitteln örtlicher Kassen und Stiftungen oder aus den Kirchenfonds unterhalten wurden, dürfte es nur wenige Gemeinden geben, die nicht aus Staatsmitteln größere oder kleinere Zuschüsse zu ihren Schulen erhielten, während einzelne größere Anstalten, Akademien, Gymnasien, Seminare, Convicte, Schulen ganz auf Kosten des Staats (das Schulgeld abgerechnet) unterhalten werden. Die Erhöhung der Volksschullehrergehalte ist unter erklecklicher Beihülfe aus Staatsmitteln geschehen, zu den Schulhausbauten werden namhafte Summen aus der gleichen Quelle bewilligt, die Dotation von neu errichteten Real- und Oberreallehrstellen ist bei letzteren ganz, bei ersteren durchschnittlich zu einem Drittheil auf Staatskosten erfolgt, die Erhöhung der Gehalte der Präceptoren, Collaboratoren und Elementarlehrer ist erfolgt und erfolgt, wo der Fall eintritt, immer durch namhafte Beiträge des Staates, welche man den Gemeinden in Aussicht stellt, um sie dadurch zu entsprechenden Leistungen aufzumuntern, die mit so vielem Dank aufgenommenen Alterszulagen der Präceptoren, Reallehrer und Elementarlehrer werden ganz aus Staatsmitteln gereicht, die neu errichteten Pensionskassen der Lehrer, ebenso die Wittwenpensionskassen sind aus Staatsmitteln dotirt worden. Analog sind die Verhältnisse in anderen Ländern, wenngleich die öffentlichen Mittel nicht überall mit gleicher Liberalität gespendet werden.

Viele Institute, Körperschaften, aus denen früher die Dotationen floßen, haben aufgehört, oder der Staat ist in die Erbschaft ihres Vermögens getreten. Die fürstliche Munificenz für Schulen, Kunst und Wissenschaft hat in Deutschland seit Auflösung der Reichsverfassung mit der Verminderung der Zahl geistlicher und weltlicher Fürsten und Residenzen, in Frankreich seit der Revolution bedeutend abgenommen. So wie aber hier viele Quellen localer Natur versiegt sind, so sind die Anforderungen, welche das Leben, die Zeit und damit die Regierungen und Schulbehörden an die Schule machen, in bedeutendem Maße gestiegen. Nicht nur sind Anstalten nöthig geworden, von welchen man früher nichts wußte, Real-, Bürger-, landwirthschaftliche-, Kunst-, Fortbildungsschulen, polytechnische-, Lehrerbildungsanstalten ꝛc., sondern der Kreis der Schulfächer hat sich auch in den alten Anstalten erweitert, die Methode ist vervollkommnet, die Wissenschaften haben auf allen Gebieten eine tiefere Begründung und einen ausgedehnteren Umfang gewonnen, und damit sind die an die Lehrer aller Kategorieen zu stellenden Forderungen natürlich von selbst gewachsen; endlich hat mit der steigenden Bevölkerung die Zahl der Schulen überall bedeutend zugenommen. Es ist kein Wunder, daß dadurch die Leistungen aus örtlichen Mitteln ungenügender geworden sind, daß man die entfernteren Interessenten herbeizieht, auf die Mitwirkung der Kassen der Kreis- Communal- und Provinzialverbände ebenso reflectirt, wie auf diejenige der Staatskasse. Dörpfeld (die freie Schulgemeinde S. 222) bestimmt den Leistungsantheil zu den Besoldungen der Volksschullehrer dahin, daß $^3/_{12}$ der Staat bzw. die Bezirksfonds, $^4/_{12}$ die politische Gemeinde, $^1/_{12}$ die Kirchengemeinde, $^4/_{12}$ die Schulgemeinde durch Schulgeld aufzubringen habe. In Preußen, wo nach dem allgemeinen Landrecht die Dotirung der Volksschule den sämmtlichen zur Schulsocietät gehörigen Mitgliedern nach Maßgabe des durch die Verwaltungsbehörden anerkannten Bedürfnisses obliegt, war für 1875 der Gesammtbetrag der Gehalte der Volksschullehrer auf $17^1/_3$ Millionen Thaler geschätzt, wozu $10^1/_3$ Millionen die Gemeinden, $3^3/_4$ der Staat und $3^1/_4$ die Schulgemeinden durch Schulgeld beitrugen.*) Nach Artikel 25 der Verfassung sind die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksschule von den Gemeinden, im Falle des nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise vom Staate

*) 1864 lauteten diese Zahlen 804,200; 522,900; 295,000 und 2,516,000. Vgl. Gneist, über die Schulgeldfrage, 1869, der für die Aufhebung des Schulgelds eintritt.

aufzubringen. Bei den großen Summen, welche dadurch der Staatskasse zur Last fallen müßen, nachdem die Kosten der Volksschule sich so bedeutend gesteigert haben, sucht man nach anderen als den bisherigen corporativen Verbänden, und will dieselben durch das Unterrichtsgesetz als prinzipale Träger der Unterhaltungspflicht aufstellen lassen. Man ist dazu um so mehr gezwungen, als Artikel 25 der Verfassung die Erhebung eines Schulgelds ausschließt und der Antrag des Ministeriums auf Beseitigung dieses Artikels im Februar 1869 vom Abgeordnetenhause mit 202 gegen 134 Stimmen verworfen worden ist, obwohl derselbe nicht die Verpflichtung zur Erhebung eines Schulgelds, sondern nur die Möglichkeit einer solchen in Aussicht genommen hatte. Somit würde eine Summe von 3¼ Millionen Thaler, welche der Ertrag des Schulgelds bisher abwirft, anderweit zu decken sein. Die Frage, ob das Schulgeld durch eine auf die politische Gemeinde zu legende Schulsteuer ersetzt werden solle, ist bisher nur bei der Volksschule aufgeworfen. Sie ist in unserer Encyklopädie erschöpfend von Ficker im Art. Schulgeld behandelt. Die mehrerwähnten neueren deutschen Volksschulgesetze behalten das Schulgeld als eine Einnahmequelle bei; wir glauben, mit vollem Rechte. Nassau, das 1817 dasselbe aufgehoben hatte, sogar auch für die höheren Schulen, hat es 1862 nach einer fast fünfzigjährigen Erfahrung wieder gesetzlich gestattet, und alsbald haben von dieser Erlaubnis die meisten Gemeinden Gebrauch gemacht. Dort entschied man sich für Schulgeld und Schulsteuer, ließ das Schulgeld zur Deckung der Kosten des Unterrichts ergänzend mitwirken, bestimmte aber auf dem Wege der Gesetzgebung die Grenzen, innerhalb deren ein Schulgeld zulässig sei und sicherte die unvermögenden Classen gegen Bedrückung, sowie alle mit einer großen Kinderzahl gesegneten Familien gegen Ueberlastung durch Ermäßigung des Schulgelds für jedes dritte und weitere die Schule gleichzeitig besuchende Kind. Wir halten das für das Richtige, wie es eben auch im Darmstädter Schulgesetz adoptirt ist, setzen aber dabei voraus, daß die Schulgeldfreiheit für Unvermögende zwar beibehalten, aber nicht als ein Theil der Armenpflege behandelt und daß das Schulgeld nicht von dem Lehrer selbst erhoben werde, sondern von dem Gemeinderechner zu Gunsten der Schulkasse, aus welcher der Gesammtaufwand für die Schule bestritten wird. In Oesterreich gestattete das Volksschulgesetz von 1869 die Erhebung eines Schulgelds: aber in einzelnen Landestheilen, z. B. in Niederösterreich 1871 und in Steyermark 1874 hat man dieselbe gesetzlich untersagt; auf wie lange, wird die Zeit lehren. Auch in Frankreich beschloß einst die Constituante von 1789 und der Convent 1793 die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, aber das stand nur auf dem Papiere. Das erste Kaiserreich beschränkte sie auf einen bestimmten Theil der Schuljugend, das zweite verfügte 1853, daß alljährlich der Präfect auf Vorschlag der Centralräthe ein Maximum der unentgeltlich zu unterrichtenden Schüler in jeder Schule festsetze und 1866, daß alle bedürftigen Schüler freien Schulunterricht erhalten sollten. Damit ist man dort bei dem bisher in Deutschland gebräuchlichen Standpunct angekommen, welchen auch Levasseur in der Sitzung der Pariser Akademie des sciences morales et politiques vom 29. Mai 1875 als den allein richtigen anerkennt. Das Drängen der Republikaner auf instruction gratuite hat hauptsächlich das Ziel im Auge, dadurch die Segnungen des bis jetzt dort unerreichbaren Schulzwangs zu gewinnen und die Alleinherrschaft der Kirchen- und Ordensschulen zu beseitigen. Vgl. Firnhaber „Schulgeld oder Schulsteuer?" im Allg. Schulblatt für den Regierungsbezirk Wiesbaden, 1869 S. 105. Die empfehlenswerthen Grundsätze der württembergischen Schulgesetzgebung über die Erhebung des Schulgelds in den Volksschulen stehen bei Backhaus a. a. O. S. 140. Die Aufhebung des Schulgelds in allen über die Unterrichtssphäre der gewöhnlichen Volksschule hinausgehenden Schulen wird nirgends verlangt, man ist vielmehr bemüht, in der Steigerung desselben die Einnahmequelle für die Steigerung der Lehrerbesoldungen zu suchen und den Zuschuß aus der Staatskasse von jener abhängig zu machen. Vgl. Keller II S. 40. Gleichwohl wird dieselbe auch ihre Grenze finden müßen, welche durch das Gesetz gezogen sein sollte, will man den Besuch dieser Schulen nicht zu einem Monopol der Reichen machen.

Ob es sich mehr empfehle, den Kreis, den Amtsverband, die möglichst umfangreich zu construirende Schulgemeinde (Miquel in Allg. d. Lehrerztg. 1875 S. 276) oder die politische Ortsgemeinde zum prinzipalen Träger der Unterhaltungspflicht für die öffentlichen Volksschulen hinzustellen, ist eine schwierige Frage. In Oesterreich bleibt es die politische Gemeinde, es hat aber nach § 53 des Volksschulgesetzes für Oesterreich unter der Enns v. 1870, wenn die Umlage für Volksschulzwecke die Ziffer von 10 % der directen Steuern (mit Ausschluß der außerordentlichen Zuschläge) übersteigt, die Deckung des Mehrbedarfs aus dem Landesfonds zu erfolgen. Wir constatiren mit Befriedigung, daß das Ministerium Falk (Keller IV S. 524) auch die Consequenz ins Auge faßt, daß das Vermögen der öffentlichen Volksschulen und derjenigen öffentlich-rechtlichen Verbände, denen bisher die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen obgelegen hat, soweit dasselbe bisher zu diesen Schulzwecken verwendet worden, mit allen darauf ruhenden Verpflichtungen an denjenigen Verband übergehe, welchem die Unterhaltungspflicht der betreffenden Schulen gesetzlich überwiesen wird. Wir haben im Art. Anstellung S. 189 die Ansicht ausgesprochen, auf solche Eingriffe in historisch gewordene Zustände werde ein Abgeordnetenhaus in jetziger Zeit schwerlich eingehen. Sollte es der Fall sein, so würden wir nicht den Kreis, sondern den Regierungsbezirk, insofern derselbe der größere Bezirk für die Schulverwaltung verbleibt, zum prinzipalen Träger der Unterhaltungspflicht machen. Wir sind der Meinung, es würden sich damit große Ersparnisse erzielen lassen, worüber unten 6, d noch weiter gesprochen werden wird, abgesehen von anderen daraus für die Schulverwaltung, in spec. für das gleichmäßige Avancement der Lehrer erwachsenden Vortheilen.

Auch die Kirchengemeinde wird sich der Verpflichtung nicht entschlagen können, zu den Besoldungen der Lehrer beizutragen, so lange sie die letzteren zu den Diensten als Religionslehrer, Organisten, Vorsänger, Vorbeter verwendet. Eine Sparsamkeit in diesen Dingen ist übel angewendet, ganz verwerflich aber das Streben, die gut bezahlten kirchlichen Dienste dem Schuldienste abzunehmen, ihm dagegen die kümmerlich bezahlten zu belassen. Auch hier thut eine gesetzliche Regelung dringend noth, wie solche in Baden mit Glück versucht worden ist. Dort unterliegt die Leistungspflicht der kirchlichen Fonds zur Lehrerbesoldung in streitigen Fällen der Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofs. Vgl. Keller III S. 198. Bloße Empfehlungen an die Liberalität der Kirchengemeinden helfen erfahrungsmäßig nicht viel.

Erwähnenswerth erscheint die in Oesterreich gebräuchliche Einführung eines Schulbeitrags aus allen Verlassenschaften (Erbschaften), welche die Summe von 300 fl. übersteigen. Das Gesetz vom 18. Dec. 1871 für Oesterreich unter der Enns bestimmt denselben für den reinen Nachlaß von 300—1000 fl. auf die fixe Gebühr von einem Gulden, für einen solchen von 1000—5000 fl. auf 25 Kreuzer von jedem Hundert, von 5 bis 10 Tausend auf 30 Kreuzer u. s. w. und läßt diesen Schulbeitrag um 50 % steigen, wenn der Erblasser weder einen Notherben noch einen Ehegatten hinterläßt. Aehnliche Gesetze für die Bukowina, für Kärnthen und Böhmen s. bei Keller II. S. 329 und III. S. 271 IV. S. 223. — Erwähnenswerth erscheint ferner das dort erlassene Gesetz vom 28. Novbr. 1868, betreffend die Errichtung und Erhaltung der gewerblichen Fortbildungsschulen, insofern es in §. 12 die Kosten derselben zu 50 % den Gewerbetreibenden des betreffenden Gewerbeschulbezirks nach Maßgabe ihrer Erwerbsteuer auferlegt, zu 20 % dem Landesfonds, zu 15 % den Gemeinden des Gewerbeschulbezirks und zu 15 % den zur Handels- und Gewerbekammer beizutragen verpflichteten Gewerbsleuten.

6. Bei der gewaltigen Steigerung der Schulbudgets, hauptsächlich infolge der Erhöhung der Lehrerbesoldungen, der infolge derselben gesteigerten Pensionen und der Wittwen und Waisenunterstützungen ist es kein Wunder, daß man auf eine Entlastung derselben sinnt und die Frage aufwirft, wie eine solche ohne Schädigung der Schulinteressen zu bewerkstelligen sein werde. Wir wollen schließlich auch auf diese

Frage eingehen, denn Berechnungen, wonach in Leipzig der Aufwand für den Unterricht eines Elementarschülers seit wenig Jahren von 22 auf 37 Thaler gestiegen ist (vgl. Barth, das Schulwesen in größeren Städten. Pädag. Jahrbuch 1873. V.) machen kopfscheu, der anderen nicht zu gedenken, welche von Socialdemokraten und Ultramontanen am gehörigen Orte verwerthet werden, daß der Schüler höherer Schulen einen noch viermal größeren Aufwand verlange. Wer möchte eine weise Sparsamkeit auch auf diesem Gebiete verargen wollen? Die materiellen Interessen der Lehrer bleiben doch immer bedingt durch die Leistungsfähigkeit des Volks.

a. Da ist nun in erster Linie zu fordern, daß man die alten Schulstiftungen und Schuldotationen zähe festhalte, umsichtig verwalte und nicht so leichtsinnig fortgebe, wie es an manchen Orten geschehen ist. Als Kaiser Joseph II. das Wetterläuten in Oesterreich verbot, welches der Schullehrer zu besorgen gehabt hatte, verfügte er gleichzeitig, es sollten die dafür bisher bezahlten Gebühren gleichwohl der Schulstelle verbleiben. Diesen Standpunct hat das österreichische Cultusministerium auch 1870 mit Glück festgehalten, als einzelne Ordinariate diese Gebühren als Theile des Meßnerdienstes reclamirten, nachdem die Uebernahme des letzteren gesetzlich dem Lehrer untersagt ist. Ein gleiches Verfahren wird allerdings an anderen Orten schwierig sein, so gewiß es auch sein mag, daß die in den alten Schulcompetenzen für Meßner- (Küster) dienste ausgeworfenen Summen keineswegs allein zur Bezahlung dieser Dienste bestimmt gewesen sind, sondern auch zur Bezahlung des Schuldienstes, den der Küster zu besorgen hatte. Eine Unkenntnis dieser Verhältnisse hat manche Schulstelle deteriorirt. Reuß j. L. gestattet 1870 §. 50 auf Antrag des Lehrers die Entbindung vom Läuten der Kirchenglocken, Aufziehen der Uhr, wie auch von „sonstigen niedern Kirchendiensten" unter Wegfall der Vergütung dafür, aber verlangt, daß der Ausfall bis zur gesetzlichen Mindestbesoldung durch die Gemeindekasse gedeckt werde. Meiningen 1869, Art. 10, gestattet, daß der Lehrer das Läuten, Uhraufziehen, Reinigen der Kirche und Kirchengeräthe, Herbeiholen des Abendmahlsweins ꝛc. nach Vereinbarung mit der Gemeinde weiterhin besorgt. Auch Sachsen 1873 §. 21 stellt es nur in die Befugnis des Lehrers, ob er den Glöcknerdienst abgeben oder gegen Abzug der dafür ausgeworfenen Summe beibehalten will. Das sind vernünftige Bestimmungen. Nicht generelles Verbot der Uebernahme der Kirchendienste durch den Lehrer, nicht Losreißung der Schuläcker von den ländlichen Schulstellen, sondern umsichtige Abwägung soll eintreten, inwieweit die Versehung des Kirchendienstes und die Selbstbewirthschaftung der Schuläcker mit dem Lehramte vereinbar sei. Das Volksschulgesetz in Oesterreich von 1869 bestimmt, daß das Einkommen der Normalschulfonds, des Studienfonds und sonstiger Stiftungen für Unterrichtszwecke ohne Rücksicht auf das Glaubensbekenntnis, also nicht mehr ausschließlich für die Katholiken verwendet werde. Das ist eine liberale Maßregel und als solche begrüßt. Sollte dieselbe aber auch auf unzweifelhaft-confessionelle Schulstiftungen ausgedehnt werden, wie das einst in Nassau geschehen, so würden wir doch rathen, den confessionellen Ursprung derselben in den darüber zu führenden Rechnungen präsent zu halten, damit bei andern politischen Strömungen darauf zurückgegriffen werden könne.

b. An diese Forderung, die nach dem, was wir oben unter 5 gesagt haben, einer weiteren Ausführung nicht bedarf, schließen wir die zweite, die Zahl der Schulanstalten und ihrer Classen auf das unumgänglich Nöthige zu beschränken. Die Statistik zeigt in den letzten Jahren eine erhebliche Vermehrung der höheren Schulen. In Preußen ist vom Mai 1868 bis Novbr. 1873 die Zahl der höheren Unterrichtsanstalten von 352 bis auf 379, also in 5 Jahren wieder um 27 gestiegen. Im Regierungsbezirk Nassau sind auf kleinem Raume zwei neue Gymnasien und eine ganze Reihe neuer höherer Bürgerschulen und Realschulen entstanden, meistens unter Beihülfe des Staats, in demselben Nassau, das sich von 1817 bis 1844 mit einem Gymnasium und drei Pädagogien von je 4 Classen begnügt hatte und das die dann ins Leben gerufenen 3 Gymnasien 1856 aus Rücksichten der Sparsamkeit von je 8 Classen auf solche von 7 reducirte und weitere Reductionen auf Drängen der Land-

stände noch kurz vor der Annexion ins Auge faßte; in demselben Nassau, wo die städtischen Behörden zur Vergrößerung ihrer Schulbudgets durch Gründung oder Erweiterung von höheren Schulen früher so schwer zu bestimmen waren. Dazu hat nicht der innere Drang nach höherer Ausbildung geführt, sondern vorwiegend ein äußeres Motiv, die an bestimmte Schulkategorieen und an deren Classenzahl geknüpften Berechtigungen, vor allem die des einjährigen Militärdienstes. Auch in den alten Provinzen hat diese Berechtigung einst wunderbar gewirkt, als innerhalb 7 Jahren infolge derselben z. B. die Zahl der Realschulen von 26 auf 56 stieg (vgl. Realschulen in Band VI. S. 684). Gar manche Stadt hat sich dadurch verleiten lassen, eine für ihre eigentlichen Schulbedürfnisse nicht einmal passende Schule zu errichten und vermag sie bei den bisherigen Kosten derselben kaum zu erhalten, selbst bei einem Staatszuschuß, viel weniger wenn die Kosten sich so bedeutend steigern und wenn bei einer Ausdehnung der Berechtigungen auf andere als höhere Schulen, wie eine solche dringend verlangt wird, die Schülerzahl sich bei ihnen mindern wird. Man wird dem Unwesen städtischer Gymnasien in kleinen und unbemittelten Orten wieder zu steuern haben. Wo es Mittelschulen gab für beide Geschlechter, da hat man der prinzipiellen Forderung auf Trennung der Geschlechter nachgegeben, sicherlich oft ganz ohne Noth. Man wird zu dem früheren Systeme zurückkehren können, wie man es gethan hat, indem man das Princip der confessionellen Scheidung fallen ließ, man wird auch wieder Gymnasien und Realschulen zu Gesammtanstalten mit Bifurcation zusammenlegen, überhaupt alle nicht absolut erforderlichen Trennungen auf dem Gebiete des Unterrichts beseitigen. Ebenso wird man an eine Reduction der Zahl der Classen denken können, unter Scheidung der Lectionen, in denen ein Zusammenunterrichten verschiedener Schülerjahrgänge keinem Anstande unterliegt, von denen, wo solches nicht angeht, und unter Festsetzung der Zahl der Schüler, welche in den einzelnen Classen sitzen dürfen; man wird sich bedenken auf Forderungen einzugehen, welche z. B. von der Berliner Conferenz für das Mädchenschulwesen 1873 aufgestellt sind, daß jede höhere Töchterschule mindestens sieben gesonderte Classen und in keiner derselben mehr als 40 Schülerinnen in den oberen sogar noch weniger habe; man wird, und nicht wegen des Kostenpunctes allein, an die Wiederaufrichtung des alten Gymnasiums denken dürfen als der gemeinsamen Bildnerin der männlichen Jugend der höheren Gesellschaftsschichten, wie eine solche neuerdings von Bonitz (preuß. Jahrbb. Februar 1875) und Laas (deutsche Zeit- und Streitfragen, Heft 49 und 50) u. a. gefordert wird, früher oft genug von umsichtigen Schulmännern vergeblich sollicitirt wurde und in der nassauischen Schulorganisation von 1817 zum Ausdruck gelangte. Und bei der Warnehmung, daß der Besuch der Oberclassen der höheren Lehranstalten in keinem natürlichen Verhältnisse zu dem der Unterclassen steht, wird auch die Frage nicht abgewiesen werden dürfen, ob nicht schwach besuchte höhere Lehranstalten eines bestimmten Umkreises sich auf weniger Classen beschränken und in einen ihnen allen gemeinsamen Oberbau ausmünden können. In Nassau waren durch das Edict von 1817 4 Pädagogien mit je 4 Classen angeordnet, welche ihre Schüler mit dem 15. Lebensjahre an das eine im Mittelpunct des Landes belegene Landesgymnasium mit 4 Classen abgaben. Dort gab es auch bis zur Annexion keine Realschulen mit obligatorischem Latein, sondern nur solche, wie sie in den Hofmann'schen Mittelschulen eben wieder zum Vorschein kommen, von den wirklichen Bedürfnissen des Volks gefordert.

Auch auf ein bedenkliches Anwachsen der Zahl der Volksschulen und ihrer Classen kann man hinweisen, hervorgerufen theils durch die principielle Theilung nach Confessionen oder nach Geschlechtern, theils durch Zerschlagung der Gesammtschulverbände in viele Einzelschulen, um möglichst jedem Ort eine Schule zu geben, theils durch Erhöhung des Unterrichtszieles, welches nur in Classen mit verminderter Schülerzahl erreicht werden kann. Das Volksschulgesetz für Oesterreich unter der Enns von 1870 bestimmt in § 8 richtig: die Vervielfältigung der Schulen darf niemals auf Kosten der zweckmäßigen Einrichtung und gedeihlichen Fortführung der nothwendigen Schulen statt-

finden. Es wird im Interesse des Kostenpunctes in Frage kommen dürfen, ob die principielle Trennung nach Geschlechtern und Confessionen wirklich nothwendig sei. Die erstere wird in den sog. Falk'schen Regulativen von 1872 bereits auf Schulen mit drei und mehr Lehrern beschränkt und auch dort nur rücksichtlich der oberen Classen für „wünschenswerth" erachtet. Merkwürdig! In America weiß man nicht genug den erziehlichen Einfluß zu rühmen, der bei einer gemeinsamen Beschulung von den Mädchen auf die Knaben ausgehe und nicht wenige deutsche Auctoritäten schließen sich dieser Auffassung an. Zu den im Art. Geschlechtstrennung genannten sind neuere gekommen, zuletzt auch Gneist über die Arbeiterfrage. Nur in den katholischen Gegenden hält man, wie in Frankreich, an der Geschlechtertrennung unverbrüchlich fest. Die christliche Simultanschule aber, nicht confessionslos, sondern interconfessionell, nicht religionslos, sondern mit besonderem Religionsunterricht an jede der in der Schule vereinten christlichen Confessionen, hat in einigen Ländern Deutschlands bereits ein halbes Jahrhundert bestanden, hervorgerufen durch die große Mischung der Confessionen, und wird in anderen aus denselben Anlässen zur Nothwendigkeit, so daß ihre facultative Zulassung — und über diese soll man nicht hinausgehen! — dort in den neueren Schulgesetzen ausgesprochen ist, während sie wieder in anderen von dem sog. Culturkampfe begünstigt wird, als Mitstreiterin gegen hierarchische Machtgelüste. Hier ist allerdings noch viel zu sichten, wie die „Wehr-, Klär- und Lehrschrift eines Protestanten über die neue österreichische Volksschulgesetzgebung und die protestantische Opposition. Wien, Schlieper" zu zeigen vermag, und es ist am wenigsten denen nachzugeben, welche auch dort nach Simultanschulen rufen, wo eine Confessionsschule den gegebenen Verhältnissen entspricht, wo wie Hauber im Artikel Volksschule Bd. X. S. 33 sagt, in ihrer Einrichtung, in dem Geist, welcher sie durchweht, nur der religiöse Glaube der Gemeinde selbst sich widerspiegelt. *) Es wird in Frage kommen dürfen, ob nicht durch Herabsetzung des schulpflichtigen Lebensalters die Schülerzahl vermindert werden könne. Württemberg hat bekanntlich mit einer Ermäßigung desselben auf sieben Jahre begonnen. In andern Staaten ist wenigstens eine solche Ermäßigung nach oben hin schon lange zuläßig für die tüchtigen Schüler oder für die ins Alter der Pubertät tretenden Mädchen. Die der Volksschule in der Jetztzeit gestellten Aufgaben lassen sich schwerlich anders erreichen, als wenn man dieselbe in eine organische Verbindung mit Vorschulen (Kindergärten. Oesterreich hat sie bereits in den Organismus der Volksschule seit 1872 eingereiht!) und Fortbildungsschulen bringt, auch Nachhülfestunden für die Nachzügler einer jeden Schule einrichtet. Bei einer solchen Gliederung sind die bisherigen Bestimmungen über die Dauer des schulpflichtigen Lebensalters ohne Zweifel einer Milderung fähig. Vgl. den Artikel Aufnahme. Es wird in Frage kommen dürfen, ob in größeren Städten die Classenzahl der Volksschulen nicht nach oben reducirt werden könne, wenn die bessern Schüler derselben sich in einer Selecta sammeln dürfen, welche für eine Anzahl von Schulen als ein Oberbau anzusehen wäre. Einen dahin gehenden Vorschlag hat neuerdings Schulrath Hofmann in Berlin gemacht. Das nassauische Schuledict von 1817 gieng von ähnlichen Vorstellungen aus, als es in Städten die besten der Volksschüler in ein-, auch zweiclassige „Realschulen" für Schüler vom 12. bis 14. Lebensjahre sammeln wollte. — Es wird in Frage kommen dürfen, wie viele Schüler einem Lehrer zum gemeinsamen Unterricht überantwortet werden dürfen, worüber die Bestimmungen der neueren Schulgesetze verschieden, oft sehr unbestimmt und nichtssagend lauten, gerade als wenn sie sich gescheut hätten, der Sache recht ins Auge zu sehen. Die Juristen haben allerdings darüber oft gar seltsame Ansichten, für sie ist die ganze Frage nichts als ein Divisionsexempel, die Fachmänner gehen aber in ihren Forderungen zu weit. Es giebt genug Lehrer, die im Stande sind, einclassige Schulen mit mehr als 80 Schülern zu besorgen. Warum also die Festsetzung der Schülerzahl auf 80, was z. B. allein für die Provinz Brandenburg die Gründung von 245 neuen Schulen

*) Wir verweisen auf den Artikel Confessions- und Communalschule. D. Red.

zur Folge haben würde? Es ist ein Mittelweg zu suchen, unter allen Umständen aber dabei der Unterschied zwischen ein- und mehrclassigen Schulen ins Auge zu fassen. Und da auch bei solch einem Unterschiede die Entscheidung dieser Frage von der Größe der der Volksschule gestellten Aufgabe abhängt, so wird erwogen werden dürfen, ob denn wirklich nicht eine principielle Unterscheidung zwischen Volksschulen mit höheren und niedrigeren Zielen von den realen Lebensverhältnissen gefordert werde. Wir fürchten, der sog. Culturkampf treibe zu unerfüllbaren Forderungen. Unter gewißen Bedingungen würden wir selbst von der sog. Halbtagsschule einen größeren Gebrauch machen lassen, denn nach unseren Erfahrungen ist sie in weiterem Umfange zuläßig, als man gewöhnlich annimmt, es muß für dieselbe nur ein anderer und besserer als der bisher gebräuchliche Lehr- und Stundenplan aufgestellt werden; 12 und 18 wöchentliche Stunden für die beiden je in halbtägigem Unterricht besorgten Classen sind nicht ausreichend. Hier bedürfen sowohl die österreichischen wie die neueren preußischen Bestimmungen einer Ergänzung. Auch auf die schleswig-holsteinische frühere wechselseitige Schuleinrichtung (s. d. Artikel) wird man einen Blick werfen dürfen. Wie die richtige Vertheilung der Schülerabtheilungen auf die einzelnen Lehrer einer mehrclassigen Volksschule zur Minderung des Kostenaufwandes zu führen vermöge, nicht minder die Einführung der Versetzung nach den Kenntnissen statt nach dem Lebensalter, endlich die richtige Ausmessung der für jedes Unterrichtsfach verwendbaren Zeit, wollen wir hier nur kurz andeuten.

c. Als die dritte, theils mit der zweiten in einer gewißen Verbindung stehende, theils selbständige Forderung stellen wir auf: die Beschränkung des Lehrerpersonals nach quale und quantum auf das wirklich Nothwendige. Das ist ein heikles Thema in jetziger Zeit, wir wissen es, und dennoch ein unabweisbares, denn es sollen die Rechte und die Pflichten der Lehrer in das richtige Verhältnis zu einander gebracht werden. Die Erhöhung der Besoldungen darf unter Umständen auch eine Erhöhung der Dienstpflicht nach sich ziehen. Eine Rückkehr zu den Zeiten, wo der Rector der Neubrandenburger Schule, Dankert, wöchentlich 38 Stunden zu ertheilen hatte, wo J. H. Voß in Otterndorf in demselben Raume gleichzeitig Schüler von 12 bis 18 Jahren in 32 wöchentlichen Stunden unterrichtete (Herbst, das Leben J. H. Voß' I, S. 38 und 232), wo Nizhaub in Idstein vom frühen Morgen bis zum späten Abend ausschließlich seinen Schülern lebte, beseelt von der Liebe zu seinem Fach und dem Ehrgeize, sein Gymnasium auf die Höhe der Zeit zu bringen: eine Rückkehr zu solchen Zeiten kann nicht verlangt werden. Solche Märtyrer, die ihr Herzblut tropfenweise im Dienste der Gesellschaft vergießen, denen selbst die schwerste Berufsstellung keine Last, sondern eine Lust, keine Bürde, sondern eine liebe Würde war, giebt es nicht mehr. Aber es kann doch gefragt werden, ob man andererseits in der Beschränkung der Dienstpflicht nicht zu weit gegangen ist, ob man nicht darin den Forderungen der Lehrer zu viel nachgegeben hat. Wer hat in früheren Zeiten daran gedacht, sich die Verwaltung der Gymnasialbibliothek mit etlichen Stunden auf die Dienstpflicht anrechnen zu lassen? Damals fand man die Belohnung in der freiesten Disposition über die vorhandenen Bücherschätze zu seinen literarischen und Berufsarbeiten, wie in den Klöstern die eine Individualität sich lieber zum Bibliotheks- als zum Kellereidienste verwenden ließ. Ist nicht das Streben ersichtlich, die Lehrthätigkeit auf die möglichst wenigen Unterrichtsstunden zu beschränken, namentlich die häuslichen Correcturen ganz zu beseitigen, es sei denn, daß dieselben, wie in Rußland, besonders honorirt werden? Sollte sich jetzt wohl noch, d. h. mit dem jetzt nach und nach gebräuchlich gewordenen Maße der Dienstpflicht der Anspruch auf die längeren Ferien begründen lassen, welche der Lehrer vor allen Berufszweigen voraus hat? Das Maß der Dienstpflicht, welches die Conferenz der Directoren, Lehrer und Lehrerinnen an höheren Töchterschulen 1873 in Berlin aufgestellt hat, müßen wir als zu gering bezeichnen. Wir meinen überhaupt, es sei das bisher nach und nach gebräuchlich gewordene Maß nicht sowohl zu kürzen, als vielmehr zu steigern, auch bei dem Volksschullehrer. Der Protest der Leipziger Lehrer

gegen die bei ihrer Besoldungserhöhung verfügte Erhöhung ihrer wöchentlichen Lehrstunden von 24 auf 28 als eine Schädigung ihrer materiellen Lage und ihrer Lehrfreudigkeit — wie viel Misbrauch wird doch mit diesem Worte getrieben! — kann zu einem Commentar der vielfach gehörten Behauptung gebraucht werden, die Lehrer wollten möglichst kleine Classen, möglichst wenige Stunden aber möglichst viel Gehalt. Der Chemnitzer pädagogische Verein hatte doch 1867 wenigstens 30 zulassen wollen. Vgl. Backhaus a. a. O., S. 307. Die preußische Unterrichtsverwaltung hat sich mit vollem Rechte bisher nicht auf eine allgemeine Beantwortung der Frage eingelassen, zu wieviel wöchentlichen Lehrstunden ein Volksschullehrer verpflichtet werden dürfe (Keller II, S. 715). Württemberg und Oesterreich legen ihm 30, Weimar und Baden 32 auf, ohne mit dieser Beschränkung der Dienstpflicht auch die Grenze der Dienstfähigkeit ausdrücken zu wollen. Die Erfahrung zeigt zur Genüge, daß die letztere größer ist. Darum kann das württembergische Gesetz dem Lehrer daneben die unentgeltliche Haltung der Sonntagsschule und die Ertheilung des Abtheilungsunterrichts in besonders remunerirten Stunden auflegen (auf dem Lande 21 fl., in Städten 31½ bez. 42 fl. für jede über 30 Stunden überschießende Unterrichtsstunde) und das österreichische eine besonders zu remunerirende Mehrleistung über 30. Das badische Gesetz aber erklärt es für zuläßig, daß außer der regelmäßigen Dienstpflicht von 32 wöchentlichen Stunden der Lehrer bis 4 Stunden der Fortbildungsschule gegen eine Remuneration von 40 bis 80 Thalern widme und weitere Turnstunden gegen Remuneration übernehme, auch verpflichtet sei zur Vertretung erkrankter Collegen, zur unentgeltlichen am Schulorte auf einen Zeitraum von zwei Monaten, zur remunerirten nach dieser Zeit und wenn die Vertretung des Collegen eines Nachbarorts gefordert wird. Ein zu geringes Maß der Dienstpflicht ist namentlich für den jüngeren Lehrer in mehr als einer Hinsicht schädlich. Bei einem auskömmlichen Gehalt kann man vom Lehrer eine volle und ungetheilte Hingabe an den Beruf verlangen. Die alten Schulordnungen reichen dafür nicht mehr aus, denn sie hatten mit dem traurigen Umstande zu rechnen, daß der Lehrer rücksichtlich seines Lebensunterhalts auf Nebenbeschäftigungen angewiesen war. Die neueren werden, wenn anständige Lehrerbesoldungen gezahlt werden, den ganzen Umfang der Dienstfähigkeit ausnutzen dürfen, theils für Vorschulen, theils für Fortbildungsschulen, theils für Ertheilung von Nachhülfeunterricht für die zurückbleibenden Schüler, theils für die Aufrechterhaltung der Disciplin in und außer der Schule, theils für die Gesundheitspflege der Schüler, theils für die Stellvertretung erkrankter Collegen oder in erledigten Lehrerstellen (Keller III, S. 421, 617) u. s. w. Auch die neueren Schulordnungen werden die Privatstunden den Lehrern nicht, wie es die Stadt Emden eben bei der Aufbesserung der Besoldungen gethan hat, zu verbieten, sondern innerhalb bestimmter Grenzen zu gestatten haben, sogut wie andere Nebenbeschäftigungen, vgl. den Artikel Amtsinstruction; sie werden aber die ganze Verwendbarkeit des Lehrers für den öffentlichen Schuldienst beanspruchen, sie werden wie das Maß der Besoldung, so dasjenige der Dienstleistungen erhöhen dürfen.

Wenn wir oben die Beschränkung des Lehrerpersonals auch nach dem quale erwähnten, so geschah das in der Erinnerung, daß oft ein unnöthiger Luxus getrieben wird in der Herbeiziehung von Lehrern höherer Stufen, wo solche geringerer Stufen nicht allein ausreichen, sondern viel besser am Platze sind. Wir bezeichnen es als einen Luxus, wenn man für die Directorate höherer Töchterschulen und für die Lehrerstellen an den obersten Classen höherer Bürgerschulen glaubt Lehrer berufen zu müßen, welche die Facultas für die Oberclassen der Gymnasien erworben haben, obwohl sie in eben jener Stellung, für welche man sie herbeizieht, entweder gar nicht in die Lage kommen, von dieser Facultas einen ausgiebigen Gebrauch zu machen, oder, wenn sie dazu Gelegenheit suchen, die Schüler über den Standpunct der Schule in Sphären hinaufzutreiben, welche mit dem Lebensalter derselben nicht übereinstimmen. Da entstehen dann die kostspieligen Versuche, die Schulcurse zu erweitern, z. B. bei Töchterschulen Selecten einzurichten, wohl gar Seminarclassen aufzusetzen, so daß die Lehrthätigkeit

der obersten und höchstbezahlten Lehrer denjenigen Classen entzogen wird, deren Unterricht ihnen die Hauptsache sein müßte. Es gab eine Zeit, wo man die Anstellung eines Elementarlehrers an den Gymnasien möglichst fernzuhalten suchte. Sowie man davon zum Segen der Schüler der unteren Gymnasialclassen zurückgekommen ist, auch zur Erleichterung der Schulkasse, so wird der Verzicht auf manchen ähnlichen Luxus gestattet und befördert werden können.

d. Eine Ermäßigung der Kosten ist weiter zu erzielen durch eine solche Organisation der obersten Schulbehörden, daß ihnen, d. h. einem einzigen Centralpunct innerhalb einer größeren Schulprovinz die Anstellung, Außerdienstsetzung und Beförderung der Lehrer überantwortet, den Lehrern aber eine bestimmte Beförderungsordnung gesichert wird. Der Weg des öffentlichen Ausschreibens der erledigten Lehrstellen wird, so scheint es, den Lehrkräfte suchenden Patronen doch immer bedenklicher, weil immer unsicherer. Wiese, das höhere Schulwesen ꝛc. III, S. 9 schreibt, es habe sich das Bedürfnis geltend gemacht, ein Auskunftsbureau zur Vermittlung zwischen den die Lehrkräfte und den die Lehrstellen Suchenden zu errichten. Nun! mögen sich die staatlichen Schulbehörden bald wieder das meistens nur durch verwerfliche Agitationen der Untergebenen oder durch einzelne Persönlichkeiten in den Behörden verscherzte Vertrauen der Patrone erwerben, denn gerade sie sind und bleiben die besten, weil über alle einschlagenden Verhältnisse am besten unterrichteten Auskunftsbureaus. Der Zustand ist auf die Dauer unhaltbar, daß die Patrone sich gegenseitig durch höhere Angebote von Besoldungen die Lehrkräfte zu entziehen trachten. Jedes Concurrenzausschreiben zerstört die eben geordneten Verhältnisse einer Schule und läßt den Stachel der Unzufriedenheit bei denen zurück, die in der Bewerbung unglücklich gewesen sind oder die sich trotz gleicher Tüchtigkeit und Begabung in der Besoldung hinter die ihnen im Dienstalter nachstehenden gesetzt sehen. Vgl. den Artikel Anstellung. Bei einem geordneten Beförderungssysteme, wie es sonst bei den Staatsdienern besteht, ist es möglich, verschiedene Stufen des Lehrdienstes eintreten zu lassen, die ein jeder öffentliche Lehrer von unten auf durchzumachen hat, und die Bedingungen für die Erreichung der einzelnen Stufen vorzuschreiben. Dann kann man auch den Volksschullehrerdienst beginnen lassen mit dem Lehrgehülfendienst an der Seite und unter Leitung und Verantwortlichkeit eines tüchtigen Lehrers, fortsetzen mit dem Unterlehrerdienst unter eigener Verantwortlichkeit, theils an mehrclassigen Schulen theils an kleineren einclassigen und endigen lassen mit dem Lehrer- bez. Oberlehrerdienste, aber für alle sich auszeichnenden Lehrkräfte weitere Bahnen eröffnen. In manchen Staaten ist zur Anregung des wissenschaftlichen und pädagogischen Strebens schon jetzt den Volksschullehrern die Möglichkeit gegeben, ihre Tüchtigkeit für die Stufen des höheren Schuldienstes darzuthun, aber man soll weiter gehen, man soll ihnen die Bahn eröffnen zu den Stellen von Schulinspectoren, von Schul- und von Seminardirectoren, von Regierungs- und Schulräthen. Es ist gänzlich ungeeignet, weil kränkend, wenn die besten Stellen des Volksschullehrerdienstes mit sog. Literaten besetzt werden, oft mit solchen, welche in ihrem eigentlichen Berufe nicht als tüchtig befunden worden sind. Jütting a. a. O. S. 25 behauptet, der siebente Theil der besten Volksschullehrerstellen sei in Preußen mit solchen Literaten besetzt. Die schleswig-holsteinschen Lehrer wünschen, es möchten die Familienstellen, d. h. Stellen, auf denen der Lehrer eine Familie gründen kann, in solcher Anzahl vorhanden sein, daß der Lehrer darauf rechnen könne, mit dem 28. Lebensjahre in den Besitz einer solchen zu gelangen. Gewiß ein bescheidener Wunsch! Aber derselbe und ein noch früherer Termin für die Erreichung solcher Stellen kann nur dort, sogar unter Verringerung der Kosten, gewährt werden, wo eine richtige Beförderungsordnung besteht. Die Kosten müßen sich natürlich dort ins Ungemessene steigern, wo man in Ausübung falscher Verwaltungsgrundsätze bemüht ist, alle Volksschullehrerstellen wie Familienstellen zu dotiren, so daß der Anfänger im Dienst bezahlt wird, wie der darin Ergraute. Wir glauben, es werde, wenn nichts anderes, doch der Kostenpunct die Gemeinden dazu williger machen, auf ihr unbeschränktes Anstellungsrecht zu verzichten.

e. Privatschulen können in großen Städten das Schulbudget bedeutend erleichtern, während sie dasselbe in kleineren Orten (vgl. den Artikel Winkelschulen S. 370) durch Entziehung eines den öffentlichen Schulen gehörenden Contingents leicht beeinträchtigen. In Berlin wurden 1874 in 94 Privatschulen mit 228 Knaben- und 507 Mädchenklassen 27498 Kinder unter 14 Jahren, fast ein Drittheil der gesammten dortigen schulpflichtigen Jugend unterrichtet. Müßte für die 16885 Mädchen unter ihnen ein öffentlicher Unterricht organisirt werden, so würde dafür ein Aufwand von 5 Millionen Reichsmark kaum ausreichen. Derselbe kann gespart werden, vorausgesetzt, daß die Privatschulen in ihrer ganzen Organisation sich den für die öffentlichen Schulen geltenden Verordnungen anschließen und einer geregelten Beaufsichtigung dergestalt unterliegen, daß ihnen die staatlichen Berechtigungen zugesprochen werden können. — Auch durch Herbeiziehung anderer als der gewöhnlichen Lehrkräfte hat man die Kosten zu ermäßigen gesucht. In Frankreich wird die Hälfte der Privatschulen, $^1/_4$ aller Knaben- und $^2/_3$ aller Mädchenschulen von kirchlichen Genossenschaften besorgt (33546 Nonnen!). Die thun es allerdings billiger, wie würde sonst z. B. die Stadt Paris bei einem Budget von 307 Millionen Francs mit 9 Millionen für instruction primaire ausreichen! Eben ist 1875 in Rouen dem Stifter der frères des écoles chretiennes, I. B. de la Salle (geb. 1648 † 1719) unter großer Theilnahme ein Denkmal gesetzt. In Bayern widmeten sich 1873 der Jugenderziehung 18 weibliche Genossenschaften mit 4006 Mitgliedern. Die Ersetzung derselben durch weltliche Lehrer würde den Kostenaufwand für die Besoldungen erheblich steigern. In Elsaß-Lothringen und Preußen wird eben diese Erfahrung gemacht. Ihre Ausschließung muß dort aus politischen, nicht aus didaktischen Gründen erfolgt sein; wäre es anders, so würden wir auf den Artikel Schulbrüder verweisen. Aber muß von den kirchlichen Genossenschaften abgesehen werden, so kann doch die Anstellung von weltlichen Lehrerinnen in einem gewißen Umfange befürwortet werden, wie es durch neuere Volksschulgesetze geschehen ist. Vgl. den Artikel Anstellung S. 176. Preußen hält für dieselben einen Gehalt von 120—200 Thlr. für ausreichend (Keller II, S. 250). Oesterreich bewilligt ihnen 80 Procent der Lehrerbesoldungen, Sachsen sogar dieselben Besoldungen wie den Lehrern, was wir für überflüßig erachten, Darmstadt den Mindestgehalt der Gehaltsscala. Der Ausschluß der Frauenarbeit vom Handwerk datirt erst aus dem 18. Jahrhundert, wie bei Stahl, das deutsche Handwerk I, S. 64 zu lesen ist, man sucht ihr mit Erfolg in der Jetztzeit wieder die gebührende Stellung zu geben. In Mecklenburg und dem Fürstenthum Würzburg stand einst verordnungsgemäß die Frau des Lehrers als Gehülfin im Lehrgeschäft ihrem Manne zur Seite. Vgl. Heppe IV, S. 129 und 319. Lange Zeit ist sie nur auf die Functionen einer Industrielehrerin für die weibliche Jugend beschränkt gewesen. — Auch die Herbeiziehung der Ortspfarrer zum Lehrgeschäft könnte manchmal die Anstellung eines zweiten Lehrers überflüßig machen. Sie wäre dort, wo ihnen, wie seit 1872 in Oesterreich die unentgeltliche Ertheilung des gesammten Religionsunterrichts gesetzlich obliegt, auch aus didaktischen Gründen zu empfehlen. Preußen dachte 1799 daran, auf einzelnen Dörfern die „Schulhalterstellen" ganz einzuziehen und bei Einsetzung eines neuen Pfarrers diesem den Schuldienst mit allen Emolumenten desselben zu übertragen. S. Heppe, Geschichte der deutschen Volksschule III, S. 80. In nicht wenigen vom Gustav-Adolf-Vereine unterhaltenen Diaspora-Gemeinden ist es nicht anders, aber freilich die Sehnsucht, in einem Lehrer einen Gehülfen des Amts zu finden, so verbreitet wie erklärlich.

Zum Schluß wollen wir die Versuche nicht unerwähnt lassen, welche in verschiedenen Ländern von wohlwollenden Regierungen gemacht worden sind, um die Lehrer zur genossenschaftlichen Selbsthülfe anzuregen. Mecklenburg-Schwerin hat einen Lehrer-Lebens- und einen Lehrer-Feuerversicherungsverein und beabsichtigt einen Lehrer-Consumverein ins Leben zu rufen. Billige Procentsätze in Lebensversicherungen und billige Nähmaschinen sucht die königl. Regierung in Posen den Lehrern zu vermitteln (Keller II, S. 4). Einen Sterbekassefonds für alle nassauischen Real- und

Elementarlehrer hat die nassauische Regierung 1855 gegründet. Der Zutritt zu demselben ist für jeden Lehrer obligatorisch, er hat jährlich anderthalb Gulden Beitrag zu zahlen. Dafür erhält bei seinem Tode seine Familie sofort eine bestimmte Summe ausgezahlt, dermalen 180 Mark. Die Adolfstiftung für Ausbildung nassauischer Lehrerwaisen, welche nach zehnjähriger Wirksamkeit im Stande ist, aus den Zinsen fast Tausend Mark auf Stipendien zu verwenden, zahlreiche Pestalozzivereine, Nachweisebureaus zur Unterbringung von Lehrerkindern in passende Lehr- oder Dienstverhältnisse, Spar- und Vorschußvereine gehören ebenfalls hieher. **Hirzel †. — Firnhaber.**

Besoldungsbeschreibung, s. Schulacten.

Besonnenheit, s. Ausgelassenheit.

Besserungsanstalten, s. Rettungshäuser.

Bestätigung, s. Anstellung, Besetzungsrecht.

Bestallung, s. Anstellung, Besetzungsrecht.

Betten, s. Körperliche Erziehung.

Beurtheilung der Leistungen, s. Aufgaben.

Bewahrschule, s. Kleinkinderschule.

Bewegung, s. Körperliche Erziehung.

Bewegungsspiele. Bei jedem Spiele der Jugend sind Seelen- und Leibeskräfte in einer mehr oder weniger muntern Thätigkeit. Diese Thätigkeit geht immer von der Seele aus; aber das Maß, in welchem diese auch den Leib mit in ihren Dienst zieht, ist verschieden. Bald ist die Seele fast allein handelnd, und der Leib bleibt mehr in Ruhe; solche Spiele nennt man deshalb Ruhespiele; bald sind die Bewegungen und Handlungen des Leibes, seine Kraft, Gewandtheit, Sicherheit oder Beweglichkeit das Vorherrschende; für solche hat man den Namen Bewegungsspiele. (Vgl. d. Art. Spiele.)

Das Spielen spielt in der Jugendzeit eine höchst bedeutende Rolle. Man hat dasselbe in der Pädagogik der früheren Zeit mit großem Unrecht viel zu sehr außer Acht gelassen. Die Jugend hat zwar zu allen Zeiten gespielt und ihr natürliches Recht dazu geltend gemacht; aber die Pädagogik hat weniger Notiz davon genommen, hat auf die verspielte Zeit mit scheelen Augen geblickt und im Spiele mehr eine Kinderei gesehen („Man kälbere, weil man ein Kalb ist!"), oder hat auch das Spiel noch in den Dienst der Arbeit zu ziehen gesucht, wie man denn in den höheren Schulen z. B. lateinische Schauspiele durch die Schüler aufführen ließ, damit ja die Spielzeit auch für das Gedeihen der Latinität ausgekauft werde (vgl. d. Art. Dramatische Aufführungen). — Es ist ein unverkennbares Verdienst der philanthropischen Richtung in der Pädagogik, daß diese auch vom Spiele der Jugend mehr Kenntnis genommen und der Pflege desselben eine eingehendere Sorgfalt gewidmet hat. Namentlich hat Guts-Muths in Schnepfenthal durch sein treffliches Buch: „Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes, für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden" (durchgesehen und neu eingeführt von F. W. Klumpp) wesentlich dazu mitgewirkt, die Anschauung zur Geltung zu bringen, daß die Spiele der Jugend nichts weniger als bloße Kindereien seien. Wenn Guts-Muths die Langeweile als die Veranlassung der Spiele ansieht, die den vorhandenen Thätigkeitstrieb reize, so mag dies zwar, praktisch genommen, richtig sein; der Grund des Spielens selbst dürfte aber doch tiefer im Wesen des werdenden Menschen überhaupt zu suchen sein und sich so gut als der Grund der ernsten Thätigkeit als ein vom Schöpfer gegebener und also göttlich geordneter erkennen lassen. (Vgl. d. Art. Arbeit.)

Schon das junge Thier spielt; die in Fülle vorhandene Lebenskraft ergreift allerlei Gelegenheiten, um sich zu üben, zu stärken, um Festigkeit und Sicherheit zu gewinnen. Wer hätte dem Gebahren eines Kätzleins, dem spielenden Kämpfen und Ringen, Beißen und „Barren" junger Hunde, oder — wenn es ihm schon geglückt — junger Löwelein, wie die Kreuzberg'sche Menagerie sie vor etlichen Jahren zeigte, nicht mit behaglicher Theilnahme zugesehen? In diesem Spiele reifen die jungen Thiere zur ernsten Ver-

wendung ihrer Kraft. — Das Leben, zu dem der Mensch geschaffen, ist ein unendlich reicheres, als das auch der vollkommensten Thiere; darum ist auch seine Spielzeit eine viel längere und die Art und Zahl seiner Spiele eine unendlich mannigfaltige, aber auch für ihn ist das Spiel etwas von der Natur erfordertes, von seinem Schöpfer vorbedingtes, der Weg zum Ernst.

Spiel und Ernst, das sind die zwei Kreise, in denen das geistige und leibliche Leben des Menschen sich bethätigt. Im früheren Kindesalter fallen diese beiden Kreise noch in eins zusammen. Aller Ernst, alle Arbeit des jungen Kindes ist Spiel, es fliegt wie die Biene von einer Blume der Beschäftigung zur andern und trägt den Honig seiner Erfahrungen und Fertigkeiten in die geheimnisvollen Zellen seines geistleiblichen Wesens ein. Aber alles Spiel des jungen Kindes ist auch hinwiederum Ernst, ist Arbeit, ist Berufserfüllung; denn das Kind ist ein werdender Mensch; Werden, Wachsen, Zunehmen an Kraft, an Geschick, an Fähigkeit und Fertigkeit ist sein nächster Beruf. Wie reckt und streckt nicht schon das unmündige Kind seine Gliedmaßen! Wie beschreibt es nicht nach und nach alle möglichen Wendungen und Stellungen, recht wie der reifere Knabe etwa auf dem Turnplatze seine elementarischen Vorübungen treibt, nur unendlich viel freier und feiner, als es dort geschieht. „Die gewöhnlichen Spiele der Kinder, sagt Jean Paul in der Levana I. 163, sind — ungleich den unsrigen — nichts als die Aeußerungen ernster Thätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern." So hat die Weisheit des Schöpfers, die ihre Lust hat bei den Menschenkindern, den Ernst der Arbeit in die Blumenhülle des Spieles verhüllt. Das Kind ist zuerst ein spielendes und in seinen Spielen fröhliches und seliges Kind, und das Geschäfte der Erziehung ist zunächst nur, diese spielenden Regungen und Bewegungen desselben nicht zu hemmen, nicht zu stören, sondern möglichst zu fördern durch allerlei der Entwicklungsstufe desselben entsprechendes Spielzeug und andere Handreichung.

Mit der fortgehenden Entwicklung des Kindes zum Bewußtsein werden seine Spiele mannigfaltiger, sie bekommen Gesetz und Regel, aber es tritt auch allgemach eine Scheidung ein zwischen Spiel und Ernst. Das Menschenkind soll nicht eine Blume sein, die nur für sich wachsend und blühend ihren Inhalt entfaltete, sondern hat die Bestimmung zum Leben in der Gemeinschaft; darum treten nun auch diejenigen, an die es im Leben der Gemeinschaft zunächst gewiesen ist, Eltern und Erzieher, selbst bestimmend und maßgebend ein und legen der jungen Kraft Aufgaben vor nach ihrem Dünken. Das spielende Kind wird nach und nach zur Arbeit gezogen (vgl. „Arbeit" S. 197). Allein wie sehr auch diese dem Bedürfnisse abgelauscht, dem Vermögen angepaßt sein möge, sie erscheint dem Kinde doch als etwas nicht aus ihm und seinem eigensten Leben quellendes, sondern als etwas fremdes, häufig störendes, unbequemes. Die Arbeit fordert Selbstverleugnung. Die Arbeit ist nun der Ernst; aber das heitere Spiel geht noch immer neben ihm her. Die Kreise des Ernstes und Spieles haben sich geschieden; sie liegen nicht mehr in einander, sondern neben einander und wechseln mit einander ab, und diese Abwechslung ist keine unberechtigte, sondern sicherlich eine gottgewollte und für das wahre Gedeihen nothwendige. Beständiges Spiel würde den jungen Menschen nicht zur vollen Entwicklung seiner Kraft gelangen lassen und ihn im Zustande der Kindheit zurückhalten; beständige Arbeit würde ihn vor der Zeit erschöpfen, die originale Lebenskraft erschlaffen, die Schwungkraft von Leib und Seele lähmen, stumpf und dumpf machen. Kinder ohne das Salz ernster Arbeit bleiben kindisch, Kinder ohne entsprechende Spiele werden alt vor der Zeit. Ja, so tief liegt das Bedürfnis des Spieles in der Natur des Menschen, daß auch die großen Leute desselben ohne Schaden für Leib und Seele nicht entbehren können, wenn es gleich bei diesen nicht gerade mehr in der Form des jugendlichen Spieles, sondern mehr als Erholung auftritt.

Es dürfte namentlich vom Standpuncte christlicher Erziehung aus ernste Erwägung verdienen, wie weit in dieser Beziehung der Natur ihr Recht auf das jugendliche Spiel zu lassen, wie weit dieselbe im Interesse christlicher Zucht einzuschränken sei. Einseitige

Askese so wie gutmeinende, aber etwa nicht tiefer blickende Frömmigkeit versieht es manchmal darin, daß sie in den munteren Spielen der Kinder etwas zum Ernste des Christenthums nicht stimmendes, ja etwas unartiges, sündliches findet, daß sie dem Knaben den Spielplatz, dem Mädchen die Puppe sammt Zugehör möglichst frühe versagt. Wahrhaft christliche Weisheit geht auch hierin dem Werke Gottes in der Kindesnatur nach und fügt sich demüthig in seine Wege, freilich ohne dabei zu übersehen, daß auch im Kinde schon etwas wohnt, das nicht von Gott stammt. Die Natur im Kinde soll nicht niedergetreten, sondern mehr und mehr vom Geiste Gottes überwunden, durchdrungen, erneuert und geheiligt werden. — Unsere Christenkinder mögen darum immerhin ihre muntern, wenn nur sonst unschuldigen und guter Ordnung nicht widerstrebenden Spiele treiben; diese werden ihre Herzen dem Ernste christlicher Wahrheit und christlichen Lebens nicht verschließen, eher vielleicht einem gesunden Wachsthum des innern Menschen und seiner Bethätigung im Leben vorarbeiten.

Wie sehr das Spiel der Jugend aus ihrem innersten, eigensten Leben hervorgehe, ergiebt sich auch aus der Beobachtung, daß bei ihr die Kreise des Ernstes und Spieles ihre Rollen nicht selten zu vertauschen scheinen. Das Spiel ist dem Kinde Ernst, so sehr Ernst, daß es oft darüber die ernsthaftesten Dinge, wie Essen, Trinken, Arbeiten vergißt, während es den Ernst der Arbeit als etwas ihm fremdes, seiner Natur aufgedrungenes ansieht und im günstigen Falle eben im Gehorsam treibt. Mit welchem Jubel begrüßen nicht auch die besseren und sonst fleißigen Kinder (und zwar nicht bloß die kleinen!) die Verwandlung einer Lehr- oder Arbeitsstunde in eine Spiel- oder Freistunde! da sind sie reich und glücklich, wie Könige, und solch ein Ausfall an Lern- und Arbeitszeit dünkt ihnen baarer Lebensgewinn! Und mit welchem Eifer, mit welcher Anstrengung, Unermüdlichkeit, Beharrlichkeit liegen nicht echte Kinder ihren Spielen ob! — Aus alle dem sieht man: Hier ist das Herz dabei; das Spiel ist ihnen Ernst. So geht das Arbeits- und das Herzensleben neben einander her, das eine im Sollen, das andere im Wollen, und diese Doppelwirthschaft, bei der es nicht ohne mancherlei Uebergriffe des wollenden Princips in das Gebiet des sollenden abgeht, hört nicht auf, als bis der junge Mensch in fortschreitender geistig-sittlicher Entwicklung von dem in jedem tüchtigen Arbeitsstoffe liegenden Lebenselemente erfaßt und besonders in christlich freier Unterordnung unter den Willen Gottes die Arbeit mehr und mehr als göttliche Ordnung lieb gewinnt und sie in seinen Willen und sein Herzensleben aufnimmt, bis er von Herzen arbeitet. Der gereifte Mensch, der Christ wartet seines ihm gewordenen Lebensberufes mit derselben Lust und Freudigkeit, mit derselben unermüdlichen Ausdauer, mit der er in seiner Jugend sein Spiel getrieben. Der Virtuos, der, wie Rückert, „Schwierigkeiten sucht und findet keine", ist ein Spieler. Die getrennten Kreise des Spieles und der Arbeit haben sich in dem göttlich geschulten Virtuosen, dem in Werk und Wegen Gottes geübten Gotteskinde, wieder geeinigt. Das Spiel der Jugend war ihm Weissagung auf das, was kommen sollte. Und dennoch bei aller Versöhnung von Spiel und Ernst in dem christlich gereiften Menschen bleibt ihm ein Sehnen aus dem wenngleich ihm liebgewordenen Joche der auferlegten irdischen Arbeit und Mühe heraus nach einem weiteren, jenseitigen Leben, das wir, was Innigkeit, Freudigkeit und Seligkeit betrifft, vielleicht mit nichts so treffend als mit der lebensvollen Lust der spielenden Jugend vergleichen können.

Bei dieser Stellung der Spiele zum Leben der Jugend leuchtet von selbst ein, daß ihnen in der Erziehung alle Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu widmen ist. Spiele sind Spiegel des Charakters für die Jugend, wie sie es sind für die Völker. Schüler versprechen gar manchmal, was sie im Leben nicht halten, und umgekehrt. So wichtig das Verhalten der Jugend in ihrem Arbeitsleben auch ist und so bezeichnend für den Charakter, doch tritt dieser letztere doch auf dem Spielplatze in der Regel freier und klarer heraus, und diejenigen Eigenschaften, durch die man im praktischen Leben namentlich etwas tüchtiges wird und leistet: Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Beharrlichkeit ꝛc., sie machen sich häufig schon auf dem Spielplatze bemerklich. Ein Knabe, der von

ganzem Herzen spielt, trägt in der Regel den Kern eines tüchtigen Charakters in sich; es kann mit ihm fehlschlagen; denn die Einflüße, die das Leben auf ihn üben, sind mannigfaltig; aber im ganzen kann man sagen: Wer in seiner Jugend von Herzen spielt, aus dem kann etwas tüchtiges werden; wer herzlos spielt, wird in der Regel nie etwas rechtes in seiner Art. In lusu veritas läßt sich vielleicht mindestens mit demselben Rechte sagen, als man sagt: in vino veritas.

Wie sie aber den vorhandenen Charakter der Jugend abspiegeln, so sind gute Spiele andererseits auch wieder Bildner desselben. In den Bewegungsspielen namentlich findet sich eine treffliche Schule der Schnelligkeit, Kraft, Biegsamkeit und Gewandtheit des Körpers, der Abhärtung gegen Schmerz und Ungemach, der Uebung der Sinne, der Aufmerksamkeit, der Beobachtung, der Besonnenheit u. dgl.; sie sind die freien Vorübungen für das Leben. Besonders haben die gesellschaftlichen Bewegungsspiele, bei denen sich die Spielenden selbst zum Spielmaterial hergeben, einen großen Werth für das künftige sociale Leben. Jedes gute Spiel hat nämlich Gesetze und Regeln, und je strenger diese eingehalten werden, desto schöner, ergetzlicher und nachhaltig erfreuender ist es. Hier lernt aber Knabe wie Mädchen im Spiele, was ihm für sein späteres Leben eine Grundbedingung seines Glückes wird: die Kunst, sich willig unter ein Gesetz, unter eine höhere Ordnung zu stellen und innerhalb der gegebenen Schranken sich fröhlich zu bewegen: hier lernt der junge Mensch sich verleugnen, für sich und die Seinigen fürchten, hoffen, wagen, streiten und leiden. So wird das Spiel zur Schule (ludus) für das Leben, wenn es gleich oft genug mit dem Schiller'schen Worte seine Richtigkeit haben mag: „das du im Spiele doch ehrst, fliehst du im Handeln: das Maß."

Wie sehr aber auch die Jugend bei ihren Spielen ihr eigenstes Wesen herauslebt, so würde man doch irren, wenn man meinte, sie ohne weiteres ihrem eigenen Spielgenius überlassen zu dürfen. Auch der Spieltrieb will gepflegt sein, theils, was die Auswahl der Spiele, theils was ihre Betreibung anlangt. — Es ist unter den unzähligen Spielen, auf welche der Spieltrieb die Jugend schon geführt hat, ein großer Unterschied. Nicht alle sind der ernsten Bedeutung des Spieles im jugendlichen Leben gleich würdig. Von Spielen mit unsittlichem Gehalt z. B. bloßen Geldgewinnspielen versteht sich das von selbst. Auch alle Spiele, in denen bloße Tändelei oder Zufall die Hauptrolle spielt, verdienen keine Empfehlung. Eben so wenig empfehlen sich diejenigen Spiele und beziehungsweise Spielzeuge, welche wenig oder keine Handlung und Verwandlung von Seiten des spielenden Kindes zulassen, und die Kinder reicher Leute sind oft wegen ihrer kostbaren Spielzeuge, die sich eben nur ansehen lassen und sind, wie sie sind, wahrhaft zu bedauern (vgl. d. Art. Beschäftigung). Je mehr das Spielmaterial dem Spielenden die Möglichkeit läßt, den aus allem alles machenden poetischen und plastischen Trieb der Jugend zu befriedigen, je mehrseitiger der Spielende selbst angeregt, je energischer seine Kraft angesprochen, je lebhafter sie in Thätigkeit versetzt wird, desto zweckmäßiger ist das Spiel. Darum haben denn auch die geselligen Bewegungsspiele einen so großen Vorzug vor allen anderen, weil sie einerseits dem Spieler in dem Mitspielenden selbst ein Spielzeug der beweglichsten und vielseitigsten Art liefern, andererseits Augen und Ohren, Arme und Beine und den ganzen Leib in muntere Thätigkeit setzen und zugleich den Geist in einer beständigen Spannung, Aufmerksamkeit und Uebung erhalten.

Bewegungsspiele sind es auch, die schon bei den Alten eine vorzügliche Pflege erfahren haben. Wie wichtig das ganze Volk der Griechen seine nemeischen, isthmischen, olympischen Spiele nahm, ist bekannt. Diese fanden denn ihre vielfache Nachahmung in den Spielen der Knaben und Jünglinge. Das kriegerische Wesen trat bei den Römern schon in ihren Knabenspielen hervor. Kaiser Justinianus hob durch ein Gesetz die Hazardspiele auf und verordnete dafür das Spielen von Bewegungsspielen, namentlich Frei- und Stabspringen, Werfen mit dem stumpfen Wurfspieße, Wettrennen und Ringen. — Karl der Große und Ludwig der Heilige gaben Spielgesetze. Karl V von Frankreich empfahl gleichfalls seinem Volke reine Bewegungsspiele, und diese für das

Volk im ganzen gegebenen Gesetze wirkten natürlich immer auch auf die Jugendspiele zurück. — Das Mittelalter hatte seine Turniere und ritterlichen Uebungen, die an den Höfen der Fürsten wie in den Kreisen der Bürger fleißig geübt wurden. Gieng auch die Richtung derselben, wie schon bei den Alten, hauptsächlich auf kriegerische Wehrhaftigkeit, so war doch auch bei der Jugend ein reiches Feld für gesunde Befriedigung ihres Spieltriebes geboten. — Luther schreibt hierüber unter anderem: „Darum ist es auch sehr wohlbedacht und geordnet, daß sich junge Leute üben und etwas ehrliches und nützliches vorhaben. — Derhalben gefallen diese zwei Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel, oder Leibesübungen mit fechten, ringen, laufen, springen ꝛc., unter welchen das Erste die Sorgen des Herzens und die traurigen Gedanken vertreibt, das Andere macht feine, geschickte, starke Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn sonderlich bei Gesundheit."

Für die von Luther so dringend empfohlene Musica wäre auch in unserer Zeit noch manch gutes Wort einzulegen. Sie beschäftigt als Gesang zunächst Ohr und Mund, zieht als Instrumentalmusik die Hände in lebhafte Betheiligung, übt den Noten gegenüber den Blick (ein geschickter Notenleser überschaut mit einem Blicke ganze Reihen von Tönen) und führt, während sie bald allein, bald mit anderen getrieben wird, als angenehmstes Bewegungsspiel (unsere Instrumente werden ja sämmtlich „gespielt"), in das Reich der Kunst, daher wir diese Art des Spieles hier nicht weiter verfolgen. Nur zwei Worte Luthers bringen wir hier noch dafür in Erinnerung: „Musica ist eine halbe Lehr- und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmüthiger und vernünftiger macht." — „Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen; denn sie macht feine und geschickte Leute."

Die von demselben großen Jugendfreunde empfohlenen Leibesübungen mit Fechten, Ringen, Laufen, Springen ꝛc. sind mit dem Verschwinden des ritterlichen Geistes und des kräftigen Bürgerthums aus dem Volksleben mehr und mehr auch bei der Jugend zurückgetreten. Die Universitäten trieben ihre Waffenübungen mehr im Dienste des verlebten Duells; die Gymnasien und Lateinschulen nahmen von den Spielen ihrer Schüler wenig Kenntnis, noch weniger die Volksschule. Erst mit dem Aufkommen des Turnens durch Jahn, das nach der einen Seite gesehen im Grunde ein in System gebrachtes, mannigfach gegliedertes Bewegungsspiel war, während es durch die darin hervortretende Absichtlichkeit doch wieder über den Charakter des Spieles hinausgieng, trat, vorbereitet durch die Philanthropine, eine Wendung der Dinge ein. Zunächst sammelte sich auf den Turnplätzen die spiellustige Jugend freiwillig, später wurde das Turnen, von ungehörigen Zuthaten gereinigt, erst in Privaterziehungsanstalten, dann, auch hie und da in Staatsanstalten und ganzen Ländern als Theil der Jugenderziehung angesehen und mit allgemeiner Verpflichtung dazu eingeführt, wie in Preußen, Bayern, Württemberg. Das Turnen wurde in den Lehrerseminaren grundsätzlich geübt, und es ließ und läßt sich in der That an, als sollte Jean Pauls Vorschlag von Freuden- und Spielmeistern als Vor- und Flügelmännern des Schulmeisters (Levana I, 183) sich erfüllen; wenigstens könnte er sein eigener Flügelmann werden. — Weil aber auf diese Weise das Turnen auch nach dieser Seite als Schulfach über den Bereich des Spieles hinausgegangen und zu einer Kunst und Schule kräftigender Körperbildung geworden ist, so enthalten wir uns, auch dieses hier weiter zu verfolgen (s. Leibesübungen). Dagegen sei noch erwähnt, daß unserer Jugend durch das Turnen eine Reihe von Bewegungsspielen neu gebracht oder unter ihr wieder erweckt worden ist, die der sorgfältigsten Pflege von Seiten der Erzieher werth sind.

Gepflegt aber und oft mit aufopfernder, hingebender Liebe gepflegt will auch diese Seite des Jugendlebens werden, wenn es nicht, wie ein sich selbst gelassenes Bäumlein, verkümmern oder in wilde Schößlinge vergeilen soll. Es sollte keine Schule sein zu Stadt und Land, die nicht ihren Spielplatz hätte und wo die Jugend, mehr oder weniger unter den Augen eines erwachsenen und spielfreundlichen Freundes, ihre Spiele triebe; denn obwohl die Jugend bei ihren Spielen in ihrem Elemente ist, so

thut ihr doch, besonders bei Spielen, an denen mehrere Antheil nehmen, eine Ueberwachung, eine oberste Leitung und Hülfe gegen spielverderbende Vorkommnisse gar wohl, und sie ist auch dem Manne, der sich ihrer Spiele annimmt, immer doppelt dankbar. — Rector Meierotto am grauen Kloster in Berlin ließ mit Bitten und Anklopfen bei König Friedrich Wilhelm II. von Preußen nicht nach, bis ihm derselbe für seine Schüler einen Spielplatz kaufte, der 30,000 Thaler kostete. Geld, Zeit und Mühe, welche auf die Einführung und Pflege guter Bewegungsspiele gewendet wird, belohnt sich reichlich.

Die greifbarste Eintheilung der zahlreichen Bewegungsspiele ergiebt sich wohl aus dem Stoffe, welcher zum Spielen dient; daher ergeben sich Ballspiele, Kugel- und Scheibenspiele und, da der Mensch sich dem Menschen auch selbst zum Stoffe des Spieles hergiebt, Gesellschaftsspiele, bald mit, bald ohne weitere Herbeiziehung von Spielmitteln. Wir begnügen uns, unter Verweisung auf Guts-Muths, zum Schluße einige derjenigen gesellschaftlichen Bewegungsspiele zu nennen und, soweit es der Raum gestattet, zu beschreiben, die ganz besonders eine Empfehlung für die männliche Jugend verdienen.

1. Kreisball. Beliebig viele Spieler bilden in gleichmäßigem Abstande mit bezeichneten Plätzen einen Kreis, so weit, daß man von einem Puncte der Peripherie nach dem gegenüberliegenden bequem im Kernwurfe mit einem nicht zu schweren, ziemlich weichen Balle treffen kann. Es ist ein Krieg aller gegen alle mit dem Bestreben, einen der Mitspielenden um den andern nach den Gesetzen des Spiels in den Kreis zu bringen. Wer sich allein außer demselben erhalten hat, darf alle in den Kreis Gebrachten durch Ballwürfe matt oder todt machen; gelingt es ihm, so hat er das Spiel gewonnen. — Der Ball wird zu Anfang von den im Kreise stehenden Personen beliebig zugeworfen. Der erste, der ihn nicht fängt, A, muß in den Kreis. Auf ihn wird nun mittelst des Balles Jagd gemacht, der immer möglichst rasch einem in der Nähe des A stehenden Spieler zugeworfen wird. Fällt ein Wurf und fehlt den A, so muß der Fehlende auch in den Kreis, so daß nun zwei und im gleichen Falle immer weitere in denselben kommen und sich, dem Balle ausweichend, darin tummeln. Wird aber A getroffen, so ergreift er möglichst schnell den Ball, während alle übrigen von ihren Plätzen fortlaufen. Den Ball berührend ruft A: „Halt!" — und alle Laufenden stehen, wo sie sind. A wirft nun nach demjenigen, welchen er am ehesten treffen zu können meint; doch darf er das nur vom Kreise aus. Trifft er, so muß der Getroffene zu ihm in den Kreis; fehlt er, so ist die Mühe verloren, alle treten wieder auf ihre Plätze, A wieder in den Kreis und die Jagd auf ihn geht weiter. Sind mehrere im Kreise, so hat immer nur der Getroffene das Recht vor den anderen, nach den Entflohenen zu werfen; doch kann er seinen Wurf auch einem besser Werfenden übertragen. Jeder Mitspieler seiner Partei muß ihm den Ball möglichst schnell in die Hände zu bringen suchen. — Sind alle bis auf einen im Kreis, so umläuft dieser denselben von einem Male zum andern, auch wohl den Kreis durchschneidend, darf aber nur von einem Male aus werfen. Jeder Getroffene ist matt oder todt und verläßt den Kreis. Fehlt jener aber, so geht es in oben bezeichneter Weise auf ihn. Macht er alle im Kreise nach einander matt, so ist er Sieger; wird er getroffen, so ist das Spiel verloren. Beim neuen Spiel kommt er zuerst allein in den Kreis.

Dieses Spiel kann auch schon von jüngeren Knaben gespielt werden und hat auch noch Reiz genug für Jünglinge. Die Spielenden sind in einer beständigen Aufmerksamkeit, Thätigkeit und Spannung, bald jagend, bald gejagt. Angreifen, Ausweichen, schnelle Flucht und schnelle Besonnenheit zum Angriff, scharfe Beobachtung, rechtzeitiges Ergreifen des Vortheils, Schnelligkeit und Gewandtheit im Laufen, Kraft und Sicherheit im Wurfe finden dabei ihre Rechnung.

Zusammengesetzter und schwieriger, aber auch Hand und Fuß, Blick und Aufmerksamkeit, Besonnenheit, Schnelligkeit und Gewandtheit noch in höherem Maße bildend und deshalb von hohem und nachhaltigem Reize für ältere Knaben und Jünglinge ist

2. das deutsche Ballspiel oder Ballschlagen. Schreiber dieses hat dasselbe von den Zöglingen einer größeren Erziehungsanstalt wochen- und monatelang Tag für Tag mit ungeschwächter Theilnahme spielen sehen. Eine hinreichend genaue Beschreibung desselben würde indes hierorts zu viel Raum einnehmen; darum sei nur hier auf dasselbe als auf ein Kleinod der spielenden männlichen Jugend und, was die nähere Beschreibung betrifft, auf Guts-Muths S. 54 ꝛc. verwiesen.

Als eine Art Auszug aus dem größeren, von 12 bis 16 und mehr Spielern zu spielenden Deutschballspiel kann das Dreiball gelten, das nach denselben Grundgedanken des Streites zwischen Herrschenden und Dienenden nur von drei Knaben gespielt wird. Da die Beschreibung kurz ist, mag sie hier folgen.

Drei Knaben losen unter sich, wer den ersten Schlag erhalten soll; die beiden anderen dienen; somit sind immer zwei Dienende gegen einen Schläger. (Das Schlagen geschieht mit einem starken fichtenen Stab, der am dünnen Ende einen mit Bindfaden umwickelten Handgriff hat; der Ball sehr elastisch, etwas schwer und mit Leder überzogen.) — Die Lager der beiden Parteien, A und B, sind höchstens 30 Schritte von einander entfernt. Der eine Dienende steht im Schlagmal, A, der andere im Fangmal, B. Der Schläger in A hat das Recht zu drei Schlägen, zu denen ihm der bei ihm stehende Dienende „aufgeben," d. h. den Ball vor ihm stehend schlaggerecht in die Höhe werfen muß. Auf jeden Schlag, der getroffen hat, kann er nach dem Male B laufen; ja er kann ablaufen, ohne den Ball geschlagen zu haben; nur ist er dann in Gefahr, von einem der Dienenden, der den Ball am schnellsten ergreift, geworfen zu werden. Kommt er ungetroffen nach B, so geschieht hier ganz dasselbe. Der Dienende bei B giebt ihm den Ball auf und er sucht durch einen Schlag sich wieder nach A zu verhelfen. So geht es von einem Male zum andern. Sein Zweck ist, sich möglichst im Recht des Schlagens und die anderen in seinem Dienste zu erhalten. Mit diesem Schlagrechte aber ist es aus, wenn er sich werfen läßt, oder wenn er dreimal schlägt und den Ball nicht trifft, oder der von ihm geschlagene Ball gefangen wird, oder endlich, wenn er den Ballstock beim Laufen nicht mitnimmt, sondern im Male läßt, wo er eben geschlagen hat.

Dagegen gewinnt von den Dienenden derjenige den Schlag, welcher 1. den Laufenden trifft, 2. welcher den Ball fängt, 3. der Aufgeber, bei dem der Schläger dreimal nicht getroffen hat, 4. der Aufgeber, in dessen Male der Ballstock liegen bleibt.

Eben so verdiente

3. das englische Cricket oder Thorball mehr, als bisher geschehen ist, auf deutschem Boden geübt zu werden. In England ist es förmliches Nationalspiel; keine Schule, da es nicht gespielt würde, kein englischer Knabe, der es nicht verstünde, und mancher Mann, der sich dessen nicht schämt. Oft fordern Dörfer und Städte einander auf harmlose Cricketkämpfe heraus, und Hunderte sehen ihren auserlesenen Spielern mit gespannter Theilnahme zu (vgl. Voigt, Mittheil. üb. d. Unterrichtswesen Engl. u. Schottl. Halle 1857 S. 107 ff. Hughes Tom Brown's Schuljahre. Aus dem Engl. von E. Wagner. Gotha 1867.). Englands Jugendspiele geben den Schlüssel zu manchen seiner ernsten Thaten. — Indes würde auch von diesem schönen Spiele eine nähere Beschreibung hier zu weit führen.*)

Vor allen gesellschaftlichen Spielen aber verdient der Fürst der Jugendspiele, eine Art Schachspiel mit lebenden Figuren, genannt und bekannt und geübt zu werden, wir meinen

4. das Barlaufen. Auch dieses hat in sich so viel nachhaltigen Reiz und solche Mannigfaltigkeit, daß es wochen- und monatelang von einer spieltüchtigen Jugend und

---

*) Kohl in „Land und Leute der brit. Inseln" III, 361 ff. gesteht von dem verwickelten Spiele trotz aller Erklärungen fast nichts verstanden zu haben; die Engländer verweisen auf eine Menge Schriften darüber, wie „the principles of scientific cricket," „remarks on the theory and practize of cricket," „the boys own book." D. Red.

selbst vom Manne noch, der sich Jugendfrische bewahrt hat, Tag für Tag gespielt werden kann. In Schwaben ist es unter der Jugend unter dem Namen Obah (au bar) bekannt, da es uns wahrscheinlich von unseren westlichen Nachbarn zugekommen ist. Wir geben hier eine möglichst gedrängte Beschreibung, auf die ausführlichere Dr. Phil. Wackernagels bei Guts-Muths verweisend.

Spielplatz: ein längliches Rechteck auf einem ebenen, freien, auch wohl mit einem und dem andern Baum, Strauch ꝛc. besetzten Platze, je nach dem Alter der Spieler mehr oder weniger lang. Die zwei schmalen Seiten des Rechtecks sind die beiderseitigen Lager. Zahl der Spieler zwischen 16 und 32. Verschiedenheit an Alter und Gewandtheit ist kein Hindernis. Theilung in zwei möglichst gleiche Parteien. Zwei gleich gute Spieler treten zur Wahl zusammen. Erste Wahl wird entweder einfach durchs Loos bestimmt oder auch durch einen Stock, den der eine dem andern zum Fangen zuwirft und dann mit ihm Faust um Faust bis zur Spitze abgreift. Wer den letzten Griff hat und gegen einen Schlag des Gegners mit der Hand an den Stab behauptet, hat die erste Wahl. Jeder wählt, mit dem andern abwechselnd, aus der zu wählenden Masse, auf eine dem andern entgegengesetzte Seite tretend, immer den, der ihm der tüchtigste Spieler scheint. Der Gewählte tritt aus der in der Mitte beisammenstehenden Menge sogleich zu seinem Wähler. Wahl des Lagers durchs Loos, etwa ein in die Höhe geworfenes Geldstück.

Die Parteien nehmen ihr genau bezeichnetes Lager ein, in einer Reihe neben einanderstehend. Drei gestreckte Schritte vor diesem, je an der rechten Grenze, wird durch die Wähler das Gefangenenmal mit einem Steine bestimmt. Das Spiel beginnt. Der Wähler von der ersten Wahl aus Lager A läuft gegen das feindliche Lager B, um zu „fordern". Er tritt vor irgend einen der Gegner, die rechte Fußspitze an der des andern, und giebt ihm drei Schläge auf die in beliebiger Weite vorgestreckte flache Hand. Nach dem dritten läuft er schnell davon, seinem Lager A zu, der Geschlagene ihm nach. Trifft er ihn mit der flachen Hand, so ist dieser „geschlagen" — und muß als Gefangener auf das Gefangenenmal vor B treten, dessen Stein er mit dem linken Fuße berührt, während er mit dem rechten möglichst weit ausgrätschend die rechte Hand nach dem Lager der Seinigen zu als ein Hülfebittender ausstreckt. — Damit aber der anfangende Spieler aus A nicht geschlagen werde, kommt ihm sogleich einer der Seinigen zu Hülfe und geht auf den Verfolger desselben aus B, auf diesen wieder einer aus A, auf diesen wieder einer aus B, und so entwickelt sich das Spiel nach der Grundregel, daß jeder von dem einen Lager jeden aus dem andern, der früher als er herausgelaufen ist, schlagen darf. Laufen mehrere zugleich aus einem Lager, was nicht eben wünschenswerth, aber auch nicht verboten ist, manchmal im Drange der Umstände sogar nothwendig wird, so muß jeder Auslaufende genau darauf achten, welche vor ihm und welche nach ihm herausgelaufen sind; denn nur über die ersteren hat er ein Schlagrecht, die letzteren haben es gegen ihn.

Fällt ein Schlag, so ruft der Schläger: Halt! Der Geschlagene geht auf das Gefangenenmal. Wird ein zweiter geschlagen, so tritt er, mit dem linken Fuße den Malstein berührend, an den Ort des ersten Gefangenen, der dafür nach vornen zu tritt; beide halten einander mit den Händen und berühren sich mit den Füßen. Sind der Spieler wenige, so ist es erlaubt, daß der erste Gefangene seine Stelle verläßt und sich wieder am Spiele betheiligt, während der zweite in der ihm gebührenden Stelle bleibt. Kommt zu zwei Gefangenen ein dritter, so ist das Spiel gewonnen und ein neues beginnt in der oben bezeichneten Weise. Welche Partie die meisten Spiele gewinnt, ist Meister. — Ueber das Lager darf keiner vortreten; er wird sonst angesehen, als sei er herausgelaufen, kann daher selbst nicht schlagen, wohl aber geschlagen werden. Wer über die Seitengrenzen der Bahn hinausläuft, so wie wer seinen Weg hinaus hinter den Gefangenen nimmt, er sei Freund oder Feind, gilt als gefangen.

Sind Gefangene gemacht, so bekommt das Spiel einen neuen Reiz durch das Bestreben jeder Partei, ihre Gefangenen zu „erlösen." Erlöst wird ein Gefangener,

wenn einer der Seinigen ihn ungeschlagen mit der Hand (an der ihm entgegengestreckten Hand) berührt. Stehen zwei Gefangene, so sind beide erlöst, der Erlöser mag den ersten oder zweiten berührt haben, wenn diese Fuß an Fuß (und Hand in Hand) stehen; ohne das zieht die Erlösung des einen die des andern nicht nach sich. — Schlägt ein Spieler einen andern, der, weil nach ihm herausgelaufen, ihn schlagen dürfte, so gilt der mit Unrecht schlagende nur dann als geschlagen, wenn er wirklich von des Berechtigten Hand einen Schlag bekommt. — Durch jeden Schlag und jede Erlösung wird das Spiel unterbrochen und kann allein gültigerweise von dem, der geschlagen oder erlöst hat, wieder begonnen werden. So ist auch der, welcher den letzten entscheidenden Schlag zu Gewinnung des Spiels gethan, allein der Fordernde, welcher das neue Spiel beginnt. — Gelingt es einem Spieler, sich ungeschlagen in das Lager hinter dessen Linie zu retten, so ist er nicht gefangen, sondern darf entweder alsbald zu den Seinen zurückkehren, oder, was dem Spiele eine weitere Verwicklung gewährt, — er bleibt abgeschnitten im feindlichen Lager, bis er sich die Gelegenheit zum Davonlaufen ersieht, wobei er einerseits, sobald er die Linie des feindlichen Lagers überschritten hat, geschlagen werden, aber auch die etwa auf dem Male stehenden Gefangenen erlösen darf. Sein Entkommen oder gar dieses Erlösen zu verhindern, wird nun ein passender Spieler zu seiner Bewachung oder vor die Gefangenen zum Schutze gegen ihn aufgestellt.

Soll das Spiel gut gespielt werden, so muß immer, wie auch sonst im Leben, der rechte Mann auf dem Platze sein zu Schutz oder Trutz. Daß die Spieler nach der Reihe herauslaufen, ist darum nicht zu empfehlen; aber es gehört eine beständige Aufmerksamkeit der Mitspielenden dazu, um zu beurtheilen, welche Kraft eben auf den Platz gehöre, und es gilt da, rasch entschlossen im Gefühle seiner Kraft zuzufahren oder in Selbstverleugnung zurückzustehen, wenn ein anderer schon die Stelle eingenommen, oder sich nach seinen Kräften zu bescheiden. Gewandte Spieler können manchmal länger außen bleiben, auf dem Platze schwärmen, plänkeln, locken; die schwächeren begnügen sich, auf schwächere zu gehen, verfolgte Mitspieler durch rechtzeitiges Auslaufen zu „decken", die Erlösung der Gefangenen zu verhindern u. s. w.

Streitigkeiten, ob jemand geschlagen, erlöst sei oder nicht, können das Spiel leicht verderben. Zur Schlichtung derselben dient entweder, wenn man ihn haben kann, ein unparteiischer und sachverständiger Zuschauer, oder Wort und Vertrauen: daß man nämlich das Wort dessen, der geschlagen oder erlöst zu haben behauptet, unbedingt gelten läßt, auch auf die Gefahr hin, daß er sich einmal irren sollte. In solchen Fällen gilt es, Unrecht leiden um des Friedens willen. Der Schläger wäge sein Wort, aber es ist entscheidend. In Fällen, wo der Thatbestand nicht zu ermitteln ist z. B. ob zuerst geschlagen oder erlöst worden sei, wo der Schläger selbst zweifelnd ist ꝛc. hebt man die Sache auf und es tritt der vorherige Stand der Dinge ein.

Selten vereinigt ein Spiel so vieles, um es der spielenden Jugend eben so angenehm als nutzbringend zu machen. Es fordert immer die ganze Aufmerksamkeit eines jeden, ja ein guter Spieler muß in jedem Augenblick das ganze Spiel übersehen, nicht nur wie es auf dem Platze eben gestaltet ist, sondern auch wie es vermöge der vorhandenen Kräfte sich im nächsten Augenblicke gestalten kann. Und dieser Blick über das Spiel, dieses Wissen, was in jedem Augenblicke gethan oder nicht gethan werden müße, fordert dann den schnellen, bald den gewandten Lauf, bald den rasch entschlossenen, bald den vorsichtigen, bald ein Verweilen und Herumschweifen auf dem Platze, bald ein augenblickliches Zurückgehen ins Lager, ja, was für den guten Läufer oft eine schmerzliche Versagung ist, ein längeres Ausharren daselbst, um dadurch auch schwächere Spieler aus der Ferne zu schützen oder zur Bewachung der Gefangenen aufmerksamer beizutragen.

Bei dieser Aufführung einzelner Spiele ist hauptsächlich an die männliche Jugend gedacht. Auch die weibliche Jugend hat ihre Spiele; der Raum aber verbietet hier besonders auf sie einzugehen. Wenn in neuerer Zeit auch für diese vieles geschehen ist und geschieht, um ihr den Segen guter Bewegungsspiele zuzuwenden, wenn man, wie

z. B. Spieß, Kloß auch das Turnen dem weiblichen Wesen anbequemt und mit der Uebung und Kräftigung des Leibes zugleich die anmuthige Form in Stellung und Bewegung verbindet und das fröhliche Hüpfen, Springen und Tanzen des Mägdleins zu einem sich schön verschlingenden und lösenden Bewegungsspiel kunstmäßig ordnet und veredelt, so dürfte von Seiten einer gesunden Pädagogik in der Hauptsache dagegen nichts einzuwenden sein. Taktvolle Behandlung ist freilich dabei wesentlich. Die Frage über das eigentliche Tanzen aber wollen wir dem Artikel „Tanzen" selbst überlassen. (Gute Bemerkungen und Nachweisungen über die Bewegungsspiele finden sich auch in Schnell, die organische Erziehungspflege 1856 S. 58—74.) **Strebel.**

Bewegungstrieb, s. Thätigkeitstrieb.

Bewußtsein ist nur da vorhanden, wo die Seele sich selbst von demjenigen, was nicht sie selbst ist, unterscheidet, wo sie als Subject sich ein Object gegenüberstellt. Dabei muß natürlich das von uns Verschiedene, außer uns Befindliche irgend wie auf uns wirken, um im Bewußtsein von uns unterschieden werden zu können: dasselbe wird als eine äußere Wirkung auf uns d. h. als eine von unserer eigenen Selbstthätigkeit unabhängige Bestimmung derselben von uns unterschieden; hierin allein besteht der Unterscheidungsgrund zwischen Subject und Object. Alles Bewußtsein setzt daher eine wahre Selbstthätigkeit in einem Wesen voraus, aber auch eine innere Empfänglichkeit für äußere Einwirkungen; nur die lebendige Selbstunterscheidung des Wesens in seiner Selbstthätigkeit von einer irgendwie bestimmten Empfänglichkeit ist die Quelle des Bewußtseins, der Unterscheidung des Subjectiven und Objectiven. So hat Fichte bereits das eigentliche Wesen des Bewußtseins richtig erkannt, indem er den Act des Bewußtseins als den Act der Entgegensetzung des Ich gegen das Nichtich bestimmte; denn das Ich ist ein schlechthin selbstthätiges Wesen, welches sich der von ihm unabhängigen Beschränkung seiner Selbstthätigkeit — als dem Nichtich — entgegensetzt, und damit zugleich seiner Selbstthätigkeit als Ich und der Beschränkung seiner Selbstthätigkeit, worin das Wesen des Objectes besteht, bewußt ist. Bei einer bloßen — an sich einfachen, mit sich identischen — Selbstthätigkeit ist kein Bewußtsein möglich; dazu gehört eine innere Differenz, ein innerer Gegensatz; aber auch umgekehrt: da, wo ein Wesen sich aus den äußeren Einwirkungen nicht herausziehen, sich als frei und nach eignen inneren Impulsen thätig gegen dieselben behaupten kann, ist kein Bewußtsein möglich. Aber eine innere Differenz im Seelenwesen ist nothwendig, wenn dasselbe sich zum Bewußtsein erheben soll; es darf sich also doch nicht bloß wie in jenem Fichte'schen Gegensatz als es selbst einer ihm äußern Beschränkung, welche eigentlich nicht sein, aufgehoben werden soll, entgegensetzen, sondern es muß an ihm selbst empfänglich für äußere Einwirkungen sein, sich positiv, hingebend zu denselben verhalten, um dieser seiner irgendwie bestimmten Empfänglichkeit im Unterschiede von seiner Selbstthätigkeit bewußt zu werden; und es ist klar, daß dadurch allein das Bewußtsein einen bestimmten objectiven Inhalt bekommt, ohne daß derselbe zu einer bloßen unbestimmten Negation der eigenen Selbstthätigkeit wird. Die Herbart'sche Definition der Vorstellung (und das heißt doch: des Actes des Bewußtseins, weswegen in der Herbart'schen Psychologie die Verdunkelung, Hemmung der Vorstellungen eben eine Verdunkelung des Bewußtseins ist) als Selbsterhaltung des Seelenwesens gegen äußere Störungen ist nur eine Wiederholung des Fichte'schen Begriffs, nur mit dem Unterschiede, das dem Fichte'schen Ich die Entgegensetzung gegen das Nichtich selbst wesentlich ist, dem Herbart'schen Seelenwesen aber die äußeren Störungen und damit auch die Selbsterhaltung gegen sie zufällig ist, (so daß in dieser Beziehung der Fichte'sche Begriff dem von uns geforderten innern Gegensatze im Seelenwesen als der Bedingung des wahren Begriffs des Bewußtseins näher steht) und daß die Störungen des Seelenwesens durch die mannigfachen andern Wesen außer ihm und damit auch die Selbsterhaltung gegen sie die Vorstellungen, selbst mannigfacher Art sind, indem bei Herbart an die Stelle des unbestimmten Nichtich, wonach das Objective keine selbständige Realität hat, sondern nur eine negative, nur die Negation der alleinigen Realität des Ich ist, realistisch eine Menge

selbständiger realer Wesen treten, mit welchen das Seelenwesen in Wechselwirkung tritt. Es ist jedoch nicht einzusehen, wie, indem der Act des Bewußtseins eine bloße Selbsterhaltung des Seelenwesens gegen jene wenngleich mannigfachen Störungen ist, eine Mannigfaltigkeit von Acten des Bewußtseins, von Vorstellungen entstehen soll, indem damit doch keineswegs von außen etwas in die Seele hinein kommt; und es ist überhaupt nicht einzusehen, wie damit ein Act des Bewußtseins, eine Vorstellung von Gegenständen möglich sein soll, denn die bloße Selbstthätigkeit oder Selbsterhaltung macht eine solche Vorstellung, macht ein Bewußtsein überhaupt noch nicht möglich; im bloß mit sich Identischen, das keine innere Differenz in sich selbst hat, entsteht kein Bewußtsein. Es kommt also für diesen Begriff alles darauf an, nicht die Glieder des Fichte'schen Gegensatzes, Ich und Nichtich, vollends auseinanderfallen zu lassen in ein schlechthin mit sich identisches gegensatzloses Seelenwesen und eine äußere zufällige Störung desselben, sondern sie vielmehr zu einer inneren Einheit zu verknüpfen, um den wahren Begriff des Bewußtseins zu haben. Dies wird dadurch geschehen, daß wir das zweite Glied des Gegensatzes — das Nichtich — nicht als die bloße Negation des Seelenwesens fassen, wo dann allerdings der Begriff einer bloß äußeren Störung desselben consequent ist, sondern als eigentliche Receptivität, als lebendige, hingebende Empfänglichkeit, welche das innere positive Wesen der Seele selbst ausmacht, so daß die Seele sich als selbstthätig von sich selbst als receptiv unterscheidet. Diese innere Selbstunterscheidung macht erst das Bewußtsein aus und in ihr erst kann mit dem Bewußtsein der Receptivität der ganze Reichthum der mannigfaltigen Vorstellungen entstehen, welche den thatsächlichen Inhalt des Bewußtseins ausmachen.

Wir werden diese Unterscheidung leicht als Thatsache erkennen, wenn wir auf das Verhältnis der höheren Sinne zu den niederen reflectiren. In diesen percipiren wir nur das Verhältnis des Aeußeren zum Inneren; die Empfindung im Tastsinne ist nur eine Perception des Verhältnisses des Drucks eines äußern Körpers, einer cohärenten Materie, zum Gegendruck gegen denselben, die Geschmacks- und Geruchsempfindung eine Perception des Verhältnisses des äußern Stoffs im aufgelösten Zustande zur innern organischen, assimilirenden Thätigkeit. Die äußere Einwirkung ist in diesem Sinne von der Art, daß sie den Gegendruck des Organs oder die innere Lebensthätigkeit erregt, und dieses Erregungsverhältnis wird percipirt. Deshalb sind diese Sinnesempfindungen subjectiv, es entsteht in ihnen nicht die Vorstellung eines Gegenstandes. Aber sie sind nicht in dem Sinne subjectiv, daß in ihnen nur die Perception eines innern Zustandes erhalten wäre, welche erst durch eine von der Empfindung selbst verschiedene Operation auf eine äußere Ursache bezogen würde, sondern subjectiv sind diese Empfindungen, weil sie das Verhältnis des Aeußeren zum Inneren percipiren; und diese Perception ist die erste wesentliche Form der Sinnesempfindung im Unterschied von der Gemeinempfindung, welche nur das Innesein des eignen Daseins und des innern Zustandes ist. Im Gehör- und Gesichtssinn dagegen stehen die äußern Einwirkungen, — Bewegungen, die durch ein Medium fortgepflanzt dem Ohr und Auge mitgetheilt werden — in keinem Verhältnis zu einer innern Thätigkeit, und sie würde daher auch abgelöst von einem solchen Verhältnis percipirt. Gegenüber dem bloßen Verhältnis des Aeußern zum Innern in den niedern Sinnen tritt somit eine Unterscheidung der äußern Einwirkungen als solcher vom Innern ein, sie werden vermöge dieser Unterscheidung als äußere Einwirkungen percipirt, und es entsteht damit nicht wie in den niederen Sinnen eine subjective Empfindung im Organ, sondern die objective Vorstellung eines von uns verschiedenen Gegenstandes. Vermöge dieser Unterscheidung wird nicht bloß das Verhältnis der beiden Glieder, des Innern und des Aeußern, sondern jedes Glied für sich im Unterschied vom andern percipirt. Die Vorstellung der Gegenstände außer uns ist das Bewußtsein unserer Empfänglichkeit im Unterschied von dem Bewußtsein unserer Selbstthätigkeit (was wir Ich nennen). Es ist aber auch das erstere nicht möglich ohne das letztere. So scheidet sich die subjective und objective Welt, und in dieser Scheidung geht das Licht des Bewußtseins auf, und die Unterscheidung, auf welcher es beruht,

gehört der Function der höheren Sinne an, in welcher die äußeren Affectionen abgelöst von ihrem Verhältnis zu uns selbst aufgefaßt werden. Damit nun aber eine äußere Affection für sich, abgelöst von ihrem Verhältnis zu uns selbst, zum Bewußtsein komme, wird sie in ihrem Verhältnis zu andern Affectionen aufgefaßt werden müßen; und das Bewußtsein eines Gegenstandes, im Unterschied vom Bewußtsein unserer selbst, ist daher immer die Vorstellung eines räumlichen oder zeitlichen Verhältnisses von Affectionen, wie denn solche eben den höheren Sinnen, dem Gehör- und Gesichtssinn zukommt. Alles, was wir objectiv vorstellen, stellen wir in den Formen von Raum und Zeit vor, d. h. das Bewußtsein der einzelnen Affection bildet sich nie für sich, sondern immer entsteht zugleich das Bewußtsein ihres Verhältnisses zu anderen. Zusammenhang, Verknüpfung mit anderem, Mannigfaltigkeit des Einzelnen im Neben- und Nacheinander ist die Form alles objectiven Bewußtseins. Im Ich aber stellt sich das Subject des Bewußtseins als Einheit dem Object desselben als einem Neben- und Nacheinander von mannigfaltigen Wirkungen auf uns gegenüber; darin vollzieht sich die Unterscheidung des Subjectiven und Objectiven; und ohne Vorstellung einer objectiven Welt in Raum und Zeit giebt es kein Ich, aber auch umgekehrt giebt es ohne Ich keine solche Vorstellung. Im Acte des Bewußtseins umfaßt der Mensch sich selbst und die äußere Welt, und hat an beiden immer einen realen Inhalt. Natürlich muß dem Bewußtsein immer etwas vorhergehen, welches ins Bewußtsein tritt, was also unabhängig von demselben, wirklich ist; ohne ein reales Princip der Selbstthätigkeit, ohne reale äußere Wirkungen auf dasselbe, zu welchen es sich receptiv verhält, wäre kein Bewußtsein möglich; es tritt hervor als der Act der Unterscheidung beider Functionen und hat daher von vornherein einen realen Inhalt. Ein bloßes reines, auf sich beruhendes Bewußtsein, ohne eine reale Voraussetzung, aus der es hervorgeht, ist ein Unding. Auf dem psychologischen Standpunct kommt daher auch das Bewußtsein nur dem Menschen als einzelnem, endlichem Wesen in seinem Verhältnis zum Ganzen zu, dem er als Glied angehört, es ist aber zugleich ein Beweis, daß der Mensch ein selbständiges Glied dieses Ganzen, eine eigene Substanz, aber als solche gerade der vollen Hingabe an die Wirkungen dieses Ganzen auf ihn fähig ist. Die Möglichkeit eines absoluten göttlichen Bewußtseins — nur von der Möglichkeit eines solchen können wir hier sprechen — bleibt aber doch gerade vermöge des aufgestellten Begriffs des endlichen Bewußtseins offen, weil dieses doch in einer innern Unterscheidung von sich selbst besteht; nur muß an der Stelle des Unterschieds der Spontaneität und Receptivität ein innerer Unterschied der Productivität, der Causalität im absoluten Wesen gedacht werden können, wenn der Begriff eines absoluten Bewußtseins möglich sein soll.

Mit dem Ichbewußtsein verbindet sich das Bewußtsein einer objectiven Welt, wie dieses in den Warnehmungen, den Perceptionen der objectiven Verhältnisse der äußern Affectionen sich darstellt; das eine ist nur mit dem andern möglich. Jenes ist das Bewußtsein seiner selbst als Einheit in den mannigfaltigen objectiven Vorstellungen, es bekommt durch diese seinen Inhalt, seine Färbung, erhält aber zugleich in ihrem Wechsel sich selbst in seiner Identität mit sich. So allein können wir sagen: Ich habe diese Vorstellungen. Und nur durch diese ursprüngliche Verbindung der Vorstellungen mit dem Bewußtsein seiner selbst, welches dieselben in sich, in seine Einheit aufnimmt, ist es möglich, daß die Vorstellungen, auch unabhängig von den äußern Wirkungen, wodurch sie sich als Vorstellungen im engern Sinne von den Warnehmungen unterscheiden, im Bewußtsein fortdauern; das Ichbewußtsein ist deshalb nicht bloß das Bewußtsein seiner selbst, der Kraft und Selbständigkeit des eigenen Lebens, worin jedoch der fundamentale Inhalt desselben besteht, sondern es schließt immer zugleich das, wenngleich dunkle Bewußtsein einer Masse von Vorstellungen, von objectiven Vorstellungen, in sich, und ist darin zugleich, können wir sagen, im innern, idealen, geistigen Besitz der objectiven Welt. Wir haben im Ichbewußtsein einerseits das Bewußtsein unsrer Kraft und damit auch unsrer Wirkungsfähigkeit nach außen, aber dasselbe enthält wesentlich zugleich auch den ganzen Reichthum der mannigfaltigen Erfahrungen, der Vorstel-

lungen der mannigfaltigen äußern Kräfte, die auf uns gewirkt haben, und an diesem erst haben wir die rechten Mittel für unsere Wirkungen nach außen.

Vorstellungen, wenn sie unabhängig von den äußern Einwirkungen, deren Bewußtsein sie sind, fortdauern, werden zu Kräften, Potenzen, weil ihre äußere Erregung fehlt. Das Latentwerden und Reproducirtwerden der Vorstellungen besteht durchaus in dem Unterschied der Potenz und des Actus, und beruht allein darauf, daß eine Thätigkeit als Kraft fortdauert, unabhängig von der äußern Erregung, aber des Wiedereintretens der letztern zur Actualisirung bedarf, und nicht auf das bloße Verhältnis der Vorstellungen zu einander in der Seele kommt es dabei an, sondern auf das Verhältnis derselben zu ihrer äußern Ursache. Wenn nun eine Vorstellung in einer Warnehmung reproducirt wird, so ist dies meine Vorstellung, die darin wieder entsteht. Die Verknüpfung der Vorstellung mit dem Bewußtsein meiner selbst bildet sich nicht erst, sondern sie kommt als bereits gebildete mir zum Bewußtsein, es sind meine Vorstellungen, die mir in diesen Warnehmungen gegeben werden. Es ist klar, daß darin eine weitere Vertiefung, Selbstaffirmation des Ichbewußtseins gegeben ist; es vollzieht sich in dem Wiedererkennen der Vorstellungen, die wir schon haben, in den Warnehmungen. Die gewohnte Umgebung, das Heimischwerden in derselben, welches eben von jenem Wiedererkennen abhängt, ist deshalb eine wesentliche Bedingung der Entwicklung des Ich. Nicht bloß also die Unterscheidung seiner selbst von den äußeren Wirkungen auf uns, von welcher wir ausgegangen sind, macht das Wesen desselben aus, sondern es bildet sich wesentlich auch damit, daß der schon erworbene angeeignete Inhalt der Seele derselben wieder in dem, was ihr gegeben wird, als gegenständlich gegenübertritt, daß sie sich selbst, ihren Inhalt darin wieder erkennt.

Das Bewußtsein, welches in einem Acte das Bewußtsein seiner selbst und der von uns verschiedenen Gegenstände ist, wird diese Differenz immer auszugleichen suchen, damit im Bewußtsein, in der Vorstellung des Gegenstandes das Bewußtsein seiner selbst sich vollziehe; es wird sich im Selbstbewußtsein mit den Vorstellungen das Bewußtsein seiner selbst als durch ihre Gegenstände gefördert oder gehemmt im Gefühle, im Begehren verknüpfen und erst in diesem objectiven Bewußtsein seiner selbst, in welchem das Bewußtsein seiner selbst in die objective Vorstellung der Gegenstände herausgetreten ist, kommt das, was wir Ich nennen, zu seiner vollen Entwicklung. Denn es entsteht dann erst eigentlich die Vorstellung seiner selbst, nur daß diese nicht abstract, sondern sehr concret an den wirklichen Gegenständen im Bewußtsein von uns selbst als durch diese gefördert oder gehemmt zu Stande kommt. Es ist klar, daß eine solche objective Vorstellung seiner selbst vorzugsweise in der Vorstellung anderer Menschen sich vollzieht, weil diese mehr als alles andere fördernd oder störend auf uns einwirken können. Das Selbstbewußtsein und damit das Ich entwickelt sich daher in der menschlichen Gemeinschaft in Liebe und Haß gegen andere, und wir dürfen sagen, mehr in Liebe als in Haß, weil die ungehemmte Vorstellung unserer selbst in andern doch nur da vorhanden ist, wo die andern sich fördernd zu uns verhalten, sowie sie sich darin vollzieht, daß wir selbst auf andere fördernd einwirken; auch diese Liebe zu andern entsteht aus dem Streben, in der Vorstellung anderer zum Bewußtsein seiner selbst zu gelangen, und sie genügt diesem Streben. So haben die sittlichen Verhältnisse im Selbstbewußtsein ihre Quelle.

Versuchen wir noch die Anwendung dieser Begriffe auf die wirkliche Entwicklung des Bewußtseins im Menschen. Unzweifelhaft schließt sich dieselbe an die Entwicklung der Sinnesthätigkeit, und zwar der Thätigkeit der höheren Sinne an. Es ist dabei bemerkenswerth, daß beim Menschen die niederen, wir können sagen, sinnlichen Sinne nicht schon eine gewiße Entwicklung erreicht haben, ehe die höheren in ihre Thätigkeit eintreten, wie dies wohl bei den Thieren der Fall ist; sondern von vorneherein erscheinen jene beim Menschen den letzteren untergeordnet. Es drückt sich schon darin der höhere Beruf des Menschen zur geistigen, freien Bewußtseinsthätigkeit aus, welche nicht bloß den Zwecken des leiblichen Lebens dient. Wenn die niederen Sinne vor der Entwicklung der

höheren eine gewiße Stärke erreichen würden, so würden diese jenen doch immer untergeordnet bleiben. Der Geruchsinn, der gerade bei den höher begabten Thieren bald in großer Vollkommenheit sich zeigt, während die höheren Sinne noch zurückbleiben, entwickelt sich beim Kinde erst ziemlich spät, während längst schon das Ohr mit Aufmerksamkeit den Tönen lauscht und die Lust des Sehens aus dem Auge des Kindes leuchtet; wir können daran die physische Hülflosigkeit des Kindes in Beziehung auf die selbständige Erkenntnis seiner Nahrungsmittel, welche beim Thiere frühe schon durch den Geruchsinn vermittelt wird, erkennen, während schon das höhere geistige Wesen desselben seine Entfaltung begonnen hat. In Rücksicht auf die späte Entwicklung des Geruchsinns beim Kinde hat ein pädagogischer Roman des vorigen Jahrhunderts die Zeit, in welcher derselbe beim Kinde sich zu regen anfängt, als die Zeit der eingetretenen Straffähigkeit des Kindes angesehen: ohne Zweifel ein höchst sinnreicher Einfall, nach welchem man nur das Kind riechen lassen darf, um zu wissen, ob man es strafen könne. Aber der Verstand sitzt dem Menschen nicht, wie dem Hunde, in der Nase; würde er ihm in der Nase sitzen, er würde es nie zur Vernunft bringen. Die höhere geistige Anlage des Menschen beruht wesentlich darauf, daß das Bewußtsein bei ihm nicht an die Sphäre der Empfindung gebunden ist, sondern an der frühen Kräftigkeit der höheren Sinne ein freies Organ seiner Entwicklung hat, daß sich in ihm damit eine klare Unterscheidung seiner selbst und der äußern Dinge bildet; so ist es fähig, in das Bewußtsein seiner freien Thätigkeit auch das Bewußtsein einer Schranke derselben aufzunehmen, die es nicht überschreiten darf. Es ist allein das Bewußtsein der Freiheit, mit dem auch ein Bewußtsein der Beschränkung derselben möglich ist, weswegen diese Beschränkung immer die Freiheit, einen Grad der Reife der Selbstthätigkeit, die als solche ihrer selbst bewußt ist, voraussetzt und sich sehr hüten muß, dieselbe zu verkümmern und zu unterdrücken. Dieses Bewußtsein der eignen Selbstthätigkeit, der eignen selbständigen Individualität entwickelt sich in der That mit dem objectiven Bewußtsein der Gegenstände durch Uebung und Entwicklung der höheren Sinne. Die reine Lust am Sehen und Hören, welche um ihrer selbst willen geübt werden, der ungemeine immer frische Reiz, welchen Farben und Töne auf das Kind ausüben, zeigen, wie das Bewußtsein in ihm in einer kräftigen Entwicklung begriffen ist; und bedenken wir dabei, welchen Reiz insbesondere die menschliche Gestalt, der Ton der menschlichen Stimme, — sie scheinen in der That der adäquate Gegenstand seines Gesichts- und Gehörsinns zu sein, — auf das Kind ausübt, so sehen wir, wie der Trieb der menschlichen Seele, im Bewußtsein aus sich herauszugehen und Aeußeres als solches in sich aufzunehmen, schon frühe die menschliche Gemeinschaft stiftet und die Quelle sittlicher Verhältnisse ist. Der große Reiz, welchen Töne, die Töne der menschlichen Stimme für das Kind haben, liegt der (wenn die ersten Anfänge überwunden sind, außerordentlichen) Leichtigkeit zu Grunde, mit welcher sie die Sprache lernen.

Eben dieses Sprechenlernen der Kinder beweist aber auch, wie sie schon frühe die Warnehmungen, die Vorstellungen objectiver räumlicher und zeitlicher Verhältnisse, welche sie bilden, sich aneignen, mit dem Bewußtsein ihrer selbst verknüpfen, um nun in der Anwendung der Worte auf die entsprechenden Gegenstände ihre Vorstellungen, die sie haben, in den Warnehmungen zu reproduciren. Und abgesehen davon, daß überhaupt mit dem im Sehen und Hören sich bildenden Bewußtsein von Gegenständen zugleich das Bewußtsein ihrer selbst sich bilden muß, so tritt ganz entschieden mit diesen Reproductionen das Ichbewußtsein hervor, und leicht möchte man an der Freude, die sie an solchen Reproductionen, an dem Wiedererkennen ihrer Vorstellungen in den Warnehmungen, an ihrer Fähigkeit, die Gegenstände zu benennen, haben, erkennen, wie darin das Bewußtsein ihrer selbst, das Bewußtsein, daß sie im Besitz dieser Vorstellungen sind, sich vollzieht. Bedeutsam für die Entwicklung des Ichbewußtseins ist daher die gewohnte Umgebung, das Zusammenwohnen mit den Eltern, Geschwistern, und sittliche Verhältnisse sind die Basis der psychischen Entwicklung des Kindes. Natürlich müßen die Kinder dieses Bewußtsein ihrer selbst haben, ehe sie das Wort dafür mit der Sprache

lernen. Kant bemerkt am Anfang seiner pragmatischen Anthropologie, daß das Kind zuerst in der dritten Person von sich redet und dann erst Ich zu sich sagt, und setzt hinzu: vorher fühlt es sich selbst, jetzt denkt es sich selbst. Ich habe jedoch beobachtet, daß das letztere sogar dem erstern vorhergeht, mit demselben zusammengeht, und dann erst später allein sich erhält. Das hängt also lediglich mit dem Sprechenlernen der Kinder zusammen und hängt dabei noch insbesondere davon ab, ob die Kinder leichter im Stande sind, die Rede der Eltern an sie aufzufassen (wo sie dann mit ihrem Namen von sich sprechen werden), oder auch die Rede der Eltern an andere, im letztern Falle werden sie bemerken, daß die Eltern von sich Ich sagen, und werden dasselbe Wort auf sich anwenden. Aber eine Entwicklung des Selbstgefühls selbst in dem Uebergang von der Rede von sich in der dritten Person zu der, in welcher sie Ich von sich sagen, haben wir keinen Grund anzunehmen.

Im Zusammenleben des Kindes mit andern verschmilzt das Bewußtsein seiner selbst mit dem Bewußtsein der andern, welches ursprünglich auf dem gewöhnlichen Wege der Sinnesthätigkeit entsteht, zu einer so festen Verbindung, daß das eine sich von dem andern nicht mehr trennen läßt, und mit der Vorstellung der andern verknüpft sich die Vorstellung seiner selbst, worin, wie gesagt, das Ich erst zu seiner vollen Entwicklung kommt, in der vielfachen, stetig fortdauernden Förderung, mitunter auch Hemmung der eigenen Willkür durch dieselben, wobei denn der Entwicklungstrieb des Selbstbewußtseins sich auch in dem Streben kund giebt, auf die andern zurückzuwirken, ihnen zu dienen, und wohl auch sie zu meistern, um darin sich selbst in andern gegenständlich zu werden. Die psychische Entwicklung des Kindes, die Entwicklung der Function des Bewußtseins ist daher, dürfen wir sagen, durchgängig durch die menschliche Gemeinschaft bestimmt; seine Sinne, welche die Organe des Bewußtseins sind, finden an der menschlichen Gestalt, der menschlichen Stimme ihr adäquates Object; seine Fähigkeit, Vorstellungen festzuhalten und zu reproduciren, stellt sich wesentlich in der Aneignung der Sprache dar, und ist durch diese wesentlich bedingt und gebunden; sein Selbstbewußtsein ist unmittelbar nur in der Gemeinschaft mit andern möglich: nur in diesem Boden wächst und gedeiht die Seele des Kindes. Was aber die Form seines Bewußtseins gegenüber von der später sich entwickelnden charakterisirt, das ist das gänzliche Aufgehen in den Moment der Gegenwart, wonach es sich mit völliger Unbefangenheit eben nur den gerade entstehenden Impulsen hingiebt, ich möchte sagen, die Zwecklosigkeit seines Lebens. Die unmittelbare Empfindung ist es, von der es bestimmt wird; es ist in ihm noch kein Bruch eingetreten zwischen einem constanten Inhalt des Bewußtseins und den immer erst entstehenden Eindrücken, welche für es fast immer den ganzen Reiz und die ganze Frische neuer Eindrücke haben; es hat nicht die Vorstellung von Aufgaben, von Zwecken, die über den Moment hinausreichen, welche die gegenwärtigen Impulse sich unterordnen. Wenn dem Kinde solche Aufgaben gegeben, wenn ihm Zwecke vorgeschrieben werden, so wird es in eine wesentlich höhere Stufe erhoben, die eigentliche Erziehung beginnt, damit es allmählich lerne sich selbst Zwecke zu setzen, durch diese die unmittelbar entstehenden Antriebe zu beherrschen, und den veränderlichen Inhalt des Bewußtseins, in welchen die Seele des Kindes aufgeht, einem constanten Inhalt unterzuordnen. **Reiff.**

Bezirksschule, s. Schulbezirk.

Bezirksschulinspectorat, s. Schulregiment.

Bibel, nach dem griechischen biblia, d. h. die Bücher, die Sammlung derjenigen Schriften des alten und neuen Bundes, welche nach dem von Anfang überlieferten Zeugnisse der Kirche als unbedingt reine und mustergültige Darstellung der seligmachenden Wahrheit anzusehen sind, seit Chrysostomus mit diesem Sammelnamen genannt, bei den Katholiken die alttestamentlichen Apokryphen mit ein-, bei den Reformirten letztere schlechthin ausschließend, nach lutherischer Weise von diesen als einer nützlichen Zugabe begleitet; nach katholischer Lehre nur das erste Glied der Tradition und daher nur durch letztere überhaupt und durch die Auslegung des unfehlbaren Gesammtlehramtes

in der Kirche wahrhaft verständlich, nach evangelischer Anschauung über alle Tradition erhaben und dieser als Richterin gegenüberstehend, in allen wesentlichen Puncten klar an sich selbst und wie die Sonne nur in ihrem eigenen Lichte zu erkennen. — Wenn das Gedeihen der pädagogischen Thätigkeit einestheils wesentlich davon abhängt, daß der Erzieher und Lehrer den Menschen als den Gegenstand seines Wirkens nach seiner ewigen Seite erkannt hat: so ist es anderntheils von keinem geringeren Belange, daß er die Mittel der Erziehung und Bildung einer menschlichen Persönlichkeit vom rechten Standpuncte aus überschaut und im Stand ist, alles was zur Förderung seines Zweckes dienen kann und alles in der rechten Ordnung zu gebrauchen. Diesen Standpunct findet er einzig und allein in der Bibel. Für den in göttlichen Dingen unterrichteteren Christen geht dies schon aus dem geheimnisvollen Zusammenhange hervor, in welchem die h. Schrift mit dem Wesen Gottes selber steht. Durch das Wort Gottes, d. h. durch die ewige persönliche Offenbarung Gottes, ist die Welt geschaffen, wird sie fortwährend erhalten und getragen. Durch die lebendige und wesentliche Vereinigung desselben mit der menschlichen Natur ist diese selbst erlöst und erneuert worden. Aus der persönlichen Lebensmittheilung aber, durch welche dieses menschgewordene göttliche Wort sich selbst wieder in den von ihm zuerst ergriffenen und umgewandelten Menschen offenbarte, ist jene Gesammtheit von Wahrheitszeugnissen entstanden, deren erste, reine und vollkommene, schlechthin musterhafte Darstellung, die heilige Schrift gleichfalls mit dem Namen des Wortes Gottes bezeichnet und über alle anderen Offenbarungen des Geistes, auch des göttlichen (z. B. in der Natur), hervorgehoben wird. Die Schrift ist daher im eigentlichsten Sinne ein Theil der persönlichen Lebensoffenbarungen Gottes und steht mit jenem ewigen Worte, durch welches die Schöpfung und Erlösung der Welt geschah, in einem untrennbaren Zusammenhange, wie man denn auch sagen kann, daß das geistige Leben der neuen Creatur (2 Cor. 5, 17.) von ihr vornehmlich getragen und fortwährend erneuert wird. Dieses Verhältnis zu dem geistigen Leben der Menschheit, nach welchem sie als ein lebendiger Anfang, als ein Urquell erscheint, ist zwar nicht schlechthin das einzige der Art in der Geschichte der Menschheit. Einigermaßen eine ähnliche Stellung nehmen auch z. B. die heil. Bücher nichtchristlicher Völker, z. B. der Inder, Chinesen, der Muhamedaner ein, sofern das ganze religiöse Dasein dieser Nationen sich an dieselben angeschlossen und zum Theil Jahrhunderte hindurch in Geleisen derselben erhalten hat. Ebenso sind z. B. die Schriften des sogenannten classischen Alterthums, der Griechen und Römer, innerhalb eines bestimmten Kreises nicht nur Richtschnur, sondern auch Quelle des geistigen Lebens für die späteren Geschlechter geworden und werden es wohl für die ganze jetzige Weltentwicklung bleiben. Aber zum Theil sind diese Bücher das, was sie sind, nur für die niedrigeren Gebiete des geistigen Lebens, wie denn z. B. auch ein ungläubiger Philosoph der neuern Zeit nicht so leicht behaupten wird, daß der wahre Begriff von dem göttlichen Wesen (dem „Absoluten") durch Zurückgehen auf die Gottesbegriffe der römischen und griechischen Classiker gewonnen werden müße. Zum andern Theile haben sie neben manchen reineren Begriffen von Gott und Welt auch wieder die verderblichsten Elemente eines systematisirten Aberglaubens mit sich gebracht und nicht nur auf die Sittlichkeit, sondern auch (z. B. durch das Kastenwesen) auf die geistige Entwicklung der Völker so zerstörend eingewirkt, daß sie eher als ein Gegenbild der Schrift, denn als ein Seitenstück derselben betrachtet werden müßen. Die Bibel allein ist diejenige Sammlung alter, heiliger und classischer Schriften, die nicht bloß auf die Gottesbegriffe der Menschheit und zwar ohne Unterschied der Nationalität, eine durchaus befreiende, belebende und veredelnde Wirkung ausgeübt, sondern auch jedem anderweitigen Bildungselemente des Geistes zum Anhalt und Mittelpuncte gedient hat. Dieses Verhältnis zeigt sich am auffallendsten in der Thatsache, daß dieselben Völker, auf deren Geisteserzeugnissen die schöne menschliche Bildung der heutigen Zeit ruht, aus dem Zerfall ihres eigenen geistigen, sittlichen und religiösen Lebens nicht durch ihre nationale Literatur, sondern durch die h. Schrift errettet, in eine völlig neue Bahn der Geistes-

thätigkeit gebracht und zu einer bisher in der Welt beispiellosen Höhe des Einflusses auf andere Nationen erhoben worden sind.*) Von da an knüpft sich die ganze Weltgeschichte an die Ideen, welche der h. Schrift entnommen, und durch die Kirche nur weiter gebildet zum Gegenstande der Missionspredigt gemacht wurden. Die Geschichte der Kirche weist es nach, daß auch diejenigen Wissenschaften, die in späterer Zeit aus der Verbindung mit der Schrift ganz herausgetreten sind, wie z. B. die Rechtswissenschaft und Arzneikunde, zuerst mit Hülfe der Schrift ihre neuen, der christlichen Civilisation entsprechenden Wege gehen lernten. Die Wiedererweckung der classischen Studien im Mittelalter ist durch die Kreuzzüge vermittelt; diese selbst aber sind nur eine Wirkung des neu auflebenden Interesses an den Hauptthatsachen der biblischen Geschichte. Die großen Bewegungen, durch welche die Reformation vorbereitet wurde, wie diese selbst, sind urkundlich durch nichts anderes als durch das Studium der Schrift entstanden, und diese ist somit auch die Ursache davon, daß nun die germanischen Völkerschaften, Deutschland insbesondere, einen geistigen Einfluß auf die Cultur der Welt auszuüben anfiengen, der nur in dem seinesgleichen hat, was man zuvor in der Geschichte der römischen Nation beobachtet hatte. Ueberdies hat sie in gewißer Hinsicht die Stelle selbst der humanistischen Bildungsquellen vertreten. Sie ist seit den Zeiten der Reformation durch die Lutherübersetzung die Sprachbildnerin des deutschen Volkes geworden und beweist sich als solche noch heutiges Tages in dem Grade, daß selbst Männer wie Goethe bekannten, aus ihr ihre beste Kenntnis der deutschen Sprache geschöpft zu haben. Ebenso gilt in England und Frankreich die reformatorische Schriftübersetzung als die kräftige Wurzel der neueren Sprachentwicklung dieser Völker. Die hohe Blüte des Gewerbsfleißes, des Handels, sowie die Menge ausgezeichneter und höchst folgenreicher Erfindungen auf dem Gebiete der angewandten Naturwissenschaften, welche unter den protestantischen Nationen mehr als anderswo zu Tage gekommen sind, zeugen von der ungemeinen Kraft geistiger Belebung und Veredlung, welche in dem Worte Gottes enthalten ist. Unbefangenen Beobachtern der menschlichen Natur fällt die seltene geistige Empfänglichkeit und Denkfähigkeit auf, durch welche sich fleißige Bibelleser der niederen Stände nicht nur über ihre Standesgenossen, sondern sogar über die allgemeine Bildungsstufe höherer Stände erheben und bei welcher sie durch die Ursprünglichkeit ihrer Gedanken die Geistesstufe gebildeter Philosophen erreichen, während sie nach Klarheit und praktischer Tiefe dieselbe noch überragen.

Zu dieser Geschichte, welche die biblische Literatur hinter sich hat, kommt, daß überhaupt alle diejenigen Kennzeichen, die man sonst von einem ausgezeichneten schriftstellerischen Producte erwartet, auf die Schrift in ausgedehntestem Maße Anwendung finden. Ihre Ausbreitung nimmt mit jeder Periode der Geschichte zu und der Bedarf berechnet sich jährlich nach Millionen von Exemplaren, — so daß sie schon in gewerblicher Beziehung eine merkwürdige Erscheinung heißen muß. In alle Sprachen der Welt findet sie Eingang, und gerade in gegenwärtiger Zeit ist sie die einzige Ursache von der geistigen Erweckung unzähliger, bisher unbekannter Sprachen, — für die Philologie ein ganz außerordentliches Moment, zumal da sich daran zugleich der großartige Gedanke geknüpft hat, ein für alle Nationen gemeinsames Alphabet zu erfinden.

Zieht man ferner ihren Inhalt und die Art ihrer Darstellung in näheren Betracht, abgesehen von dem besondern Zwecke, dem sie dient, so ist sie auch in dieser Hinsicht einzig in ihrer Art. Der erhabene Geist des mosaischen Gesetzes fand seine Bewunderer unter den heidnischen Griechen und Römern; Philosophen wie Rousseau gestanden, daß die Majestät der Schrift sie in Staunen versetze. Nicht wenige der größten Forscher im Gebiete des Geistes und der Natur, ein Cuvier, Newton, Bonnet,

*) Wir denken hiebei auch an die welthistorische Bedeutung der ursprünglich in der griechischen Nationalität wurzelnden, ihrer völligen Erweckung noch harrenden griechischen Kirche und an die in dem christlichen Griechenthum sichtbaren Keime künftiger weltgeschichtlicher Größe.

Boerhave, Leibnitz, beugten sich vor den unermeßlichen Schätzen philosophischer und naturwissenschaftlicher Gedanken, die in ihr liegen. Bernoulli, einer der größten Mathematiker, bereute am Ende seines Lebens, daß er so viele Zeit den Wissenschaften und so wenig Stunden der Religion gewidmet hatte, und gab seinen Zuhören den Rath, sich an das Wort Gottes zu halten. Albrecht von Haller, sein großer Schüler, ein Mann, der viele Tausende von Büchern gelesen hatte und die gegen das Evangelium gerichteten Schriften beinahe alle aus eigenem Studium kannte, giebt diesen das Zeugnis, daß sie nicht einmal die Worte der Schrift in ihrer äußeren Bedeutung gefaßt, noch auch Kenntnis der Natur genug besessen, um über ihren Inhalt ein Urtheil zu fällen (Briefe über die Offenbarung, neu herausgegeben v. Auberlen, 1858. S. 19 ff.). Humboldt (Kosmos, Bd. 2, S. 44 ff.) bewundert die erhabene Darstellung des Kosmos im 104. Psalm und das Buch Hiob, besonders die tiefgreifenden, noch jetzt ungelösten physikalischen Fragen des 37. Capitels. Goethe findet im Buche Ruth „das Lieblichste, was uns episch und idyllisch überliefert worden ist" (im westöstlichen Divan; s. Humboldt a. a. O.).

Alle solche Betrachtungen der Schrift vom menschlichen Standpuncte aus sind freilich nicht hinreichend, ihre wahre Bedeutung für die Menschheit ins Licht zu setzen, da sie, wie Johannes v. Müller von den Psalmen sagt (Allgem. Geschichten, I. S. 447), „weniger zur Lust, weniger für Witz, als aus Herzensdrang oder in hoher Begeisterung, und nicht sowohl für müßige Kenner, als für das Bedürfnis vielversuchter Männer geschrieben ist." Auch dem ernsten Bewunderer und Forscher entzieht sich das Innerste ihrer Offenbarungen, wenn ihm der Schlüssel dazu fehlt, der lediglich in dem Drange eines angefochtenen Gewissens und in dem lebendig gewordenen Bedürfnisse nach der persönlichen, erlösenden und heiligenden Gemeinschaft mit Gott zu finden und von der geistigen Höhe, die ein Mensch einnimmt, schlechthin unabhängig ist. Die Bibel ist Gottes Wort als die unbedingt vollkommene und ausreichende Mittheilung des göttlichen Geistes an den Menschengeist in Geschichte und Lehre. Sie ist die Geschichte Gottes und der Welt von Anfang an bis zu Ende in bewundernswerther Kürze, Einfalt, Kraft und Klarheit dargestellt, allseitig genug, um jeder Thätigkeit, die zum Wesen des Geistes gehört, der Wissenschaft von Gott, von der Welt, von der Menschheit, von den Sitten und Rechten der letzteren, wie auch der Kunst (zunächst in ihrer höchsten Sphäre, der Poesie) einen lebendigen Anstoß zu geben, und weit genug, um jeder wahrheitsgemäßen Forschung noch Raum zu freier Bewegung zu lassen. Ihr Grundgedanke: das vollendete Reich Gottes auf Erden, bezeichnet das höchste und umfassendste Ziel des menschlichen Strebens in Staat und Kirche. Ihre Lehren von dem unbedingten Werthe des einzelnen Menschen, von der ursprünglichen Vollkommenheit desselben, von dem Verluste dieser Vollkommenheit durch die Sünde, von der Fähigkeit der menschlichen Natur zur Wiederherstellung in den ehemaligen Stand, von der Erscheinung einer schlechthin vollkommenen (idealen) menschlichen Persönlichkeit in Jesu von Nazareth, und der in ihm bereits principiell vollzogenen Einigung Gottes mit der Menschheit, von der Aufhebung des Zwiespaltes zwischen der Menschheit und Gott durch das stellvertretende Leiden des Gottmenschen, von dem Beginne einer neuen, geistig-leiblichen Weltschöpfung, deren Anfangspunct seine Auferstehung war, von dem vertrauensvollen, selbstthätigen Anschlusse an diese ideale Persönlichkeit, in welchem die Bedingung der gleichen Idealität für alle Menschen liegt, ihre Aussprüche über Wissen und Gewissen, Zucht und Strafe, Lehre und Leben, enthalten ebensosehr die Grundlinien der göttlichen Erziehungsthätigkeit in Hinsicht der ganzen Menschheit, wie sie zugleich das wesentlichste Mittel sind, durch welche dieselbe bisher ausgeübt wurde und ferner wird ausgeübt werden. Ihre Weissagungen endlich von dem Ziele aller jener göttlichen Einwirkungen, der Herstellung eines die ganze Welt umfassenden vollkommenen Friedensreiches entsprechen so sehr den tiefsten Bedürfnissen der menschlichen Natur, daß gerade die der heil. Schrift feindseligsten Umwälzungen in dem

Leben der christlichen Völker diesen Gedanken, obwohl in verzerrter Gestalt, am meisten hervorgekehrt haben.

Aus alle dem erhellt nun die absolute Wichtigkeit der Bibel für die Pädagogik. Was das Hauptbildungs- und Erziehungsmittel des gesammten Menschengeschlechtes ist, das muß offenbar diese Stelle auch bei den einzelnen Menschen behaupten. Die Bibel wird hier in derselben Weise theils die unmittelbare, theils die mittelbare Quelle sein müßen, aus welcher die lebendigen Kräfte zur geistigleiblichen Erneuerung der Persönlichkeit geschöpft werden. Indem der christliche Pädagog sich das Ziel steckt, dem Geiste Gottes in der Befreiung des Menschengeistes von den Banden der Unwissenheit und Sünde als berufener Mitarbeiter zu dienen, an dem Kinde zur Herstellung der idealen Menschheit nach dem Muster der Persönlichkeit Christi mitzuwirken und dasselbe zu diesem Zwecke in die unmittelbare Verbindung mit Christo selbst zu bringen: wird er es vor allem darauf anlegen, das Kind mit der Bibel als dem Urquell des lauteren und untrüglichen göttlichen Wortes bekannt zu machen und ihm den selbständigen Gebrauch derselben je eher je lieber möglich zu machen. Er wird das Kind daran gewöhnen, die h. Schrift, noch ehe es dieselbe zu eigener Belehrung in die Hand nehmen kann, als Wort Gottes im besonderen Sinne zu verehren. Zu diesen Zwecken eignet sich vor allem andern die lebendige Mittheilung ausgewählter biblischer Geschichten des Alten wie des Neuen Testaments, vornehmlich der Lebensgeschichte Jesu, und seiner Kindheitsgeschichte wieder insbesondere, weil diese Abschnitte der h. Schrift durch ihre hohe, im schönsten und vollsten Sinne kindliche Darstellung erfahrungsmäßig einen Reiz auf Gemüth und Geist und namentlich auch auf die Einbildungskraft des Kindes ausüben, wie durchaus kein anderes geschichtliches oder dichterisches Product. Ihre einfachen, kurzen Sitten- und Sinnsprüche sind der kindlichen Fassungskraft, sowohl was das Gedächtnis als was den Verstand betrifft, in hohem Grade angemessen und bilden die gediegene Grundlage der künftigen höheren Erkenntnis. Daher muß ihm sowohl das, was ihm in göttlichen Dingen als Wahrheit und Thatsache mitgetheilt wird, als auch die sittliche Vorschrift, Ermunterung, Ermahnung, Rüge, durch welche sein Thun und Lassen geregelt werden soll, bei jeder schicklichen Gelegenheit unter ausdrücklicher Berufung auf die h. Schrift gegeben werden, um die Ehrfurcht vor derselben möglichst frühe in das Herz zu pflanzen und das Verlangen nach eigener Bekanntschaft mit ihr rege zu machen. Das mit dem täglichen Hausgottesdienste verbundene Bibellesen wird ihm zugleich von der zarten Kindheit an den Eindruck von der Unentbehrlichkeit der Bibel für das tägliche Leben beibringen, und wenn manche Bibelabschnitte im einzelnen auch wenig darbieten sollten, was das Kind für sein Verständnis sich zurechtmachen kann, so wird dafür die erbauliche Wirkung solcher Bibelstücke, deren Inhalt ihm bereits durch Erzählungen bekannt geworden ist, oder in denen es die ihm lieb gewordenen Sprüche und Gebete wieder findet, eine um so lebendigere sein. Bei dem Uebergange aus der bloß häuslichen Erziehung in die Schule ist derselbe Weg von dem Lehrer einzuhalten. Ist auch für die ersten Schuljahre an einen Gebrauch der Bibel als Unterrichtsbuch noch nicht zu denken, so wird doch dieselbe von dem Augenblick an, wo das Kind zusammenhängende Sätze zu lesen und einigermaßen zu fassen im Stande ist, einen täglichen, wenn auch mitunter nur kürzeren Unterrichtsgegenstand abgeben. Den Auszügen aus der biblischen Geschichte wird in den Mittel- und Oberclassen der Volksschule das Lesen zuerst des N. Testamentes, dann auch des Alten folgen, mit unbefangener und offener Uebergehung der wenigen Abschnitte, welche der unverhüllten Erzählung geschlechtlicher Dinge wegen nicht für das öffentliche Lesen geeignet erscheinen, und deren ungefährer Inhalt in allgemeinen Ausdrücken angegeben werden kann, um den Zusammenhang festzuhalten, wie das ja auch bei Geschlechtsregistern, geographischen Verzeichnissen u. s. w. geschieht. Dem Reize lüsterner Neugierde, das überschlagene Capitel insgeheim nur desto gewißer zu lesen, ist einfach durch die Weckung heiliger Scheu vor der Bibel überhaupt und

durch den Ernst zu begegnen, mit welchem der Lehrer auch sonst bei schicklicher Gelegenheit vor dem Misbrauche des göttlichen Wortes zu Scherz und Lust warnt, im übrigen alle besondere auffallende Strenge eines Leseverbotes zu vermeiden, und die Hauptsache dem Gewissen des Kindes, sammt der Zucht des Geistes Gottes zu überlassen. Mit dem täglichen Lesen der h. Schrift in den Oberclassen sind ganz kurze zum Verständnis dienende Erläuterungen zu verbinden. Ausführlichere Erläuterungen sind Gegenstand des Religionsunterrichtes durch den Geistlichen und der gottesdienstlichen Bibelstunden.

Die Hauptaufgabe der Volksschule ist: vollständige äußere Bekanntschaft mit der Schrift bis zum Austritt aus der Schule, erworben durch öfteres Durchlesen derselben von Anfang bis zu Ende und durch wiederkehrende Uebungen im Aufschlagen von Bibelstellen und Bekanntschaft mit dem Gange und Zusammenhange des Reiches Gottes durch die ganze Schrift hindurch, näheres Verständnis der einzelnen Hauptthatsachen und Lehren, und eine solche innere Gewöhnung an den Gebrauch der Schrift, daß das Kind gleichsam unwillkürlich sein Denken wie sein Handeln nach dem Maße der Schrift beurtheilt. Das vollständige Durchlesen der Schrift, das wir übrigens, wie aus dem oben in Betreff der anstößigen Stellen Gesagten hervorgeht, nur cum grano salis verstehen, ist allerdings in unsern modernen Schulen nicht wohl mehr durchführbar. Allein wir können die jetzigen Schulgrundsätze als maßgebend nicht ansehen, die moderne Pädagogik hat kein Sensorium mehr für die ganz außerordentliche, durch gar nichts auch nur annähernd zu ersetzende sprachliche Wirkung der heiligen Schrift auf den kindlichen Geist, und ebenso hat sie den Maßstab verloren für das, was das Kind auf dem Wege der Denkthätigkeit bleibendes, wahrhaft nutzbringendes zu leisten vermag. Wenn man einmal wieder einsehen wird, daß in einer mit Geist und Liebe geleiteten mechanischen Lernthätigkeit das eigentlich Substantielle der Schule besteht, wenn man von dem Leib und Seele verderbenden Vielerlei des Lernens und von dem Schwindel, der mit dem „Lernen fürs Leben" jetzt getrieben wird, zurückkommen und einsehen wird, daß dasjenige Kind am meisten „für das Leben" gelernt hat, welches einen möglichst reichen, entwicklungsfähigen, vorerst aber noch unaufgeschlossenen, knospenartigen Stoff mit sich in das Leben hinausnimmt: dann wird man auch für das Bibellesen in seiner einfachsten Form mehr Zeit finden und zu einem vollständigen Durchlesen derselben gelangen. Einem solchen lebendig und anregend behandelten Bibellesen würden wir nach Umständen gerne auch 1—2 Stunden des übrigen Religionsunterrichtes opfern. Dem Eindringen in den Geist der h. Schrift leistet das Auswendiglernen ganzer Psalmen und sonst ausgewählter Bibelabschnitte einen nicht zu verkennenden Vorschub. Fleißiges Vergleichen verschieden lautender, in ihrem Grundgedanken doch übereinstimmender Aussprüche der Schrift über einen und denselben Gegenstand wird die Kinder frühe darauf hinleiten, die Schrift in ihrer außerordentlichen Vielseitigkeit zu erkennen und der einseitigen Benützung einzelner Schriftausdrücke für gewiße Parteirichtungen sich zu entschlagen. Gesunde Bibelcommentare, wie die bekannten von Gerlach, Lisko, die Calwer Hausbibel, und Ausführungen einzelner Stücke, wie die trefflichen Bibelstunden von Besser, für eine umsichtige Behandlung dieses wichtigsten aller Lehrgegenstände unentbehrlich, werden dem Vortrage des Lehrers den rechten Gedankeninhalt verleihen, da kein Christ so voll des Geistes und der Erkenntnis ist, daß er bei der Durcharbeitung der h. Schrift der Vorarbeiten anderer bewährter und gelehrter Bibelforscher entbehren könnte. Als ein nicht zu verachtendes Hülfsmittel, zumal für das Haus und die Kleinkinderschule, mögen endlich noch gute biblische Bilder genannt werden, wie sie die neueste Zeit theils in, theils neben der Bibelausgabe zu Tage gefördert hat und gegen welche nur ein abstracter Rationalismus aus Unkenntnis des pädagogischen Werthes bildlicher Anschauungen Verwahrung einlegen kann.

Was von pädagogischer Aufgabe hinsichtlich der Bibel jenseits der Volksschule liegt, das kann im wesentlichen nur eine Vertiefung und Erweiterung der bisherigen Aufgabe

sein. Die Hauptgesichtspuncte bleiben sich jederzeit gleich. Auch in höheren Bildungsanstalten, Schulseminaren, höheren Bürgerschulen, Lyceen und Gymnasien, theologischen Seminaren muß die Bibel die unmittelbare Grundlage des Religionsunterrichts bleiben, und sollte keine Lehrstunde dieser Art in etwas anderem als in zusammenhängendem, vielfach cursorischem Lesen der hl. Schrift oder wenigstens ihrer Hauptstücke bestehen. Das Herausnehmen einzelner Bücher der hl. Schrift, sei es in deutscher Uebersetzung oder in den Ursprachen, und die ausführliche (statarische) Erklärung derselben ist kein Gewinn für die religiöse Bildung der Jugend, wenn nicht für die Auffassung der Schrift im großen und ganzen mindestens dieselbe Zeit und Kraft verwendet wird. Das Auswendiglernen einzelner ausgezeichneter Abschnitte gewinnt auf der Altersstufe der heranreifenden Jugend wieder eine viel höhere Bedeutung als in der Volksschule und wird, wenn es in der Ursprache geschehen kann, zugleich ein philologisches Moment von der größten Bedeutung sein, dessen Wirkung in theologischen Seminaren sich noch um einen weiteren Grad erhöht, wenn der Zögling angeleitet wird, in sachgemäßem, kunstgeübtem Gebrauch der Sprache Stücke zum Zwecke der Erbauung frei vorzutragen. Der Universitätsbildung mag es vorbehalten bleiben, die hl. Schrift als Gegenstand gelehrter Forschungen darzustellen, von der auch eine mit heiligem Sinn und Geiste geübte Textkritik nicht ausgeschlossen bleiben kann. Dagegen ist die Vornahme solcher Untersuchungen in den der Universität vorangehenden Bildungsanstalten als ein entschiedener pädagogischer Fehler zu bezeichnen, da Jünglinge, die noch keinen Ueberblick über die Gesammtaufgabe der Wissenschaft haben, auch noch nicht soviel Freiheit des Geistes besitzen können, um einestheils die Nothwendigkeit solcher Untersuchungen einzusehen und anderntheils die Unabhängigkeit des Glaubens von den Ergebnissen einer wahrhaft geistlichen Textkritik zu behaupten. Ueberhaupt wird die evangelische Pädagogik vor dem Irrwege sich hüten müßen, auf welchem sie sich im natürlichen Zusammenhange mit der allgemeinen Verirrung des kirchlichen und christlichen Bewußtseins so lange Zeit hindurch bewegt hat. Sie wird die Bibel nicht so einseitig als Gegenstand des Unterrichts, sondern eben so sehr und zu gleicher Zeit als Mittel der Erziehung zu behandeln haben. Das erbauliche Element wird durch alle Stufen der pädagogischen Thätigkeit hindurch (die höchste, die Universitätsstudien nicht ausgeschlossen) mit dem didaktischen ins Gleichgewicht gesetzt werden müßen. Wir verstehen aber unter dem erbaulichen Elemente keineswegs bloß die Anregung des Gemüths, die Weckung religiöser Gefühle. Wir reden von dem Einflusse, den sie auf den Willen, auf das Gewissen der Zöglinge, auf ihre Stellung zu Gott, zu sich selbst, zu andern Menschen, zur Creatur überhaupt ausüben soll: wir verlangen, daß sie als etwas den ganzen Menschen nach seinen höheren sowohl als niedern Trieben, als etwas Person- und Charakterbildendes und zwar als das erste und wesentlichste Mittel in dieser Hinsicht erkannt werde. Der Lehrer und Erzieher muß es darauf anlegen, das Herz seiner Zöglinge für jene blitzartigen Wirkungen empfänglich zu machen, mit welchen das Wort der Schrift bald da bald dort in die Seelen einschlägt, und durch welche sie dem inneren Leben jene völlig veränderte Richtung giebt, die man Bekehrung nennt; doch hat er es nicht auf solche Wirkungen anzulegen, vielmehr die langsamen und stillen Erfolge des Unterrichts im Worte Gottes eben so hoch anzuschlagen, und vor allem darauf zu sehen, daß dasselbe an ihm selbst gewirkt habe, was es an den Kinderseelen wirken soll.

Indem wir so die Bibel als das wesentliche Mittel zur Charakterbildung erkannt haben, führt uns dies auf eine andere pädagogische Eigenschaft der hl. Schrift — auf ihren Anspruch und ihre Fähigkeit, Centrum der gesammten geistigen und sittlichen Bildung zu sein. — Der natürliche Mensch muß durch das gebildet werden, woraus er geschaffen ist, und womit er nach Gottes Ordnung beständig in Verkehr und Zusammenhang steht: durch die Natur. Die natürlichen Triebe und Bedürfnisse des Menschen gehören zu seinem Dasein, zumal dem jetzigen, so nothwendig als die geistlichen und göttlichen. Nehmen sie gleich in der Bestimmung des Men-

schen eine ungleich geringere Stellung ein als die letzteren, so genießen sie doch vermöge der Schöpfungsidee eine gewiße Eigenthümlichkeit und Selbständigkeit neben jenen und werden verwerflich erst dann, wenn sie letzteren im Wege stehen oder sich gar an die Stelle derselben setzen wollen. Abgesehen davon aber sind sie so zu sagen eine Welt für sich, die zwar des Lichtes von oben bedarf und in ihrer Hauptbewegung sich um jenes obere Centrum dreht, im übrigen jedoch auch ihre eigene Achse hat, um die sie sich bewegen muß. Mit andern Worten: die natürlichen Wissenschaften, Künste und Fertigkeiten, gehören sie nun mehr dem Geistes- und Gemüthsleben oder mehr dem des Leibes an, sind ein in sich selbst berechtigtes Bildungsmittel, ein eigenthümlicher, von der Schrift nicht schlechthin abhängiger Lehrgegenstand. Auch in ihnen liegt eine gewiße ursprüngliche Kraft der Verstandes-, Gemüths-, Willens-, überhaupt der Persönbildung, wie denn Geschichte und tägliche Erfahrung lehren, daß menschliche Sittlichkeit, lebendiges Wissen, Kraft und Adel, Reichthum und Feinheit der Empfindung in menschlichen Dingen keineswegs bloß durch das Wort Gottes und ein lebendiges Christenthum hervorgebracht werden, sondern bis auf einen gewißen Grad auch selbständig ohne dieses erscheinen. Der Unterricht in den allgemeinen Elementarkenntnissen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, sowie der in Realien u. s. f. kann nicht schlechthin an Gottes Wort gebunden sein. Die Bibel kann weder Rechen-, noch Sing-, noch Lesebuch sein, sie kann nicht den ausschließlichen Stoff für Dictirtschreiben und andere schriftliche Sprachübungen abgeben; sie ist kein Handbuch der Geographie und der Geschichte, die heilige ausgenommen. Der Gebrauch eines besonderen Lesebuches, welches in den Oberclassen der Volksschule nur die Stelle der in den niedern gebrauchten Fibel einnimmt und zugleich als Unterrichtsmittel in Realien dient, ist daher an sich so wenig zu verwerfen, als die Anwendung eines besondern Rechenbuches oder besonderer Schreibvorlagen. Es ist vielmehr ein Unterrichtsmittel dieser Art infolge der gesteigerten Bildungsbedürfnisse dringendes Erfordernis. Nur daß durch ein solches Lehrmittel die Bibel als tägliches Erbauungsmittel der Schule nicht verkürzt und der außerbiblische Lehrstoff nicht in einer Weise vermehrt werden darf, durch welche der Unterricht in dem reellsten Stoffe, den es giebt, dem göttlichen Worte mit seiner Fülle von Gottes-, Welt-, Natur- und Menschenkenntnis, zurückgedrängt wird — eine Klage, die wir gegen neuere Lesebücher wie z. B. das württembergische, entschieden erheben müßen. — Denn bei aller Anerkennung der bedingten Selbständigkeit dieser Bildungselemente ist es doch unleugbar, nicht nur, daß alle diese Erscheinungen des natürlichen Lebens, wenn sie mit der Schrift in Berührung gebracht werden, in einen ungleich vollkommeneren Gang ihrer Entfaltung eintreten und aus ihrem häufigen stückweisen Auftreten in eine regelmäßige Verbindung miteinander übergehen, sondern auch, daß wo jene Berührung schon einmal stattgefunden hat und wieder gelockert oder gelöst wird, die natürliche Entwicklung ein weit schlechteres Ergebnis liefert, als irgend je zuvor. Hieraus ergiebt sich für die Bibel eine doppelte Stellung inmitten der übrigen Unterrichts- und Erziehungsmittel. Nach der einen Seite hin giebt sie ihnen das Maß und Ziel und so zu sagen Tempo und Takt ihrer Bewegungen an. Sie regt das Streben nach Ausbildung der natürlichen Kräfte an, indem sie die allseitigen Bedürfnisse und Fähigkeiten der menschlichen Natur erkennen lehrt und die Aufsuchung der Mittel zu ihrer Befriedigung als Gewissenssache erscheinen läßt, wie denn z. B. die Leibesübung in nichts einen so festen Anhalt und eine so starke Triebfeder finden wird, wie in der aus der Schrift geschöpften Ueberzeugung, daß der Leib, als ein Meisterstück der künstlerischen Schöpferhand Gottes, auch die systematische Ausbildung zur Idee seiner Vollkommenheit verdiene und fordere, und daß er mit auf diesem Wege ein Tempel des hl. Geistes werden müße. Sodann setzt sie allen Bestrebungen dieser Art wiederum ihre rechte Schranke, indem sie das Hervorheben der Leibeskraft auf Kosten des geistigen Lebens, oder das Betonen einer niedern Geistesthätigkeit, wie z. B. der mathematischen, der formal sprachlichen auf Kosten der höheren und höchsten als eine Verkehrung des natürlichen Verhältnisses

zwischen Leib, Seele und Geist erkennen lehrt. In allen diesen Stücken erweist sich die Bibel als Centrum der Bildung nicht sowohl dadurch, daß sie den Stoff herbeischafft und dessen Gesetze bestimmt, als vielmehr dadurch, daß sie alle Lebenskräfte aufschließt, in Bewegung setzt und ihre Thätigkeit im richtigen Verhältnisse zu einander erhält. Diese herrschende Stellung einzunehmen eignet sich kein anderes Bildungsmittel. Die Pädagogik aller christlichen Jahrhunderte hat ihre wirklich lebensfähigen und fruchttragenden Schößlinge nur unter diesem Einflusse getrieben. Auch da, wo sie eher in Gegensatz und Feindschaft gegen das Wort Gottes getreten ist, hat sie ohne ihr Wissen von der Schrift gelebt. Weder Rousseau's Menschenrechte, noch der Philanthropismus des vorigen Jahrhunderts können ihre Grundgedanken auf eine andere letzte Quelle zurückleiten. Immer hat die Pädagogik entweder solche Zwecke verfolgt, welche erst durch die hl. Schrift hervorgezogen und von der ungläubigen Zeitrichtung in ihrer vermeintlichen Selbständigkeit und Ursprünglichkeit nur einseitig ins Auge gefaßt wurden, oder sie hat, wie z. B. in einzelnen Aeußerungen Rousseau's, mit einer Auflösung aller Gesetze der Menschlichkeit geendigt und sich selbst vernichtet. Wenn dieser Selbstauflösungsproceß nicht so rasch von statten geht, als es dem Principe nach erwartet werden sollte, so liegt die Ursache allein darin, daß vermöge des Zusammenhangs mit dem allgemeinen, von den biblischen Ideen seit Jahrhunderten durchdrungenen und wenn nicht innerlich, so doch äußerlich beherrschten Volksleben, immer wieder Zuflüße lebendigerer Art von allen Seiten hereindringen und auf die Masse innerlich fauler Gedanken wie ein conservirendes Mittel für längere Zeit einwirken. Die größere Scheidung aber, welche im Laufe der Zeiten zwischen Wahrheit und Irrthum eintritt, muß dieses Verhältnis auch in entschiedenerer Weise an den Tag bringen. Die biblischen Ideen wirken in solcher Umgebung andererseits wieder zersetzend, sie beschleunigen später den Zersetzungsproceß, den sie anfangs noch aufgehalten hatten und reinigen damit den Weg für eine neue Entwicklungsperiode des Reiches Gottes.*)

K. Lechler.

Bibellesen. Bibellectionen. Unter Bibellectionen verstehen wir, zum Unterschiede von der katechetischen Besprechung einzelner Bibelstellen und von der Mittheilung biblischer Geschichten durch mündliche Erzählung oder nach Anleitung eines besondern sogen. biblischen Historienbuchs, diejenigen Schulstunden, in welchen die Bibel (oder größere Abschnitte derselben) gelesen und, soweit es zum Verständnis des Lesestückes erforderlich ist, erklärt wird.

I. Geschichtliches. In der Volksschule, auf welche sich das Nachfolgende zunächst beziehen soll, ist das Bibellesen ein wesentlicher Theil des Unterrichts erst seit der Reformation geworden. Das christliche Alterthum benützte zwar die Bibel beim Unterrichte der Kinder in der Religion, aber dieser selbst blieb, in engster Verbindung mit der Zucht, dem elterlichen Hause überlassen. Als im Mittelalter der öffentliche Schulunterricht sich auch auf die Religion zu erstrecken anfieng, war dem Gebrauche der heil. Schrift bei demselben nicht bloß die Seltenheit der Bibeln und der Mangel an einer volksthümlichen Bibelübersetzung, sondern auch, wenigstens in der abendländischen Kirche, die hier frühzeitig durch päpstliche Decrete und Synodenbeschlüsse sanctionirte Ansicht hinderlich, daß die Bibel ein Buch für Priester, nicht für Laien sei, und daß man letztere vom Gebrauche derselben eher zurückhalten als in der Schule schon dazu anleiten müße. Nur die akatholischen Secten, z. B. die Waldenser, wendeten sich mit Vorliebe der heil. Schrift zu, und bei ihnen bildete auch das Bibellesen einen Theil des Jugendunterrichts. Die morgenländische Kirche hat den Laien die Bibel zwar niemals eigentlich entzogen, doch für die Schule von ihr im allgemeinen keinen erheblichen Gebrauch gemacht. Erst in neuerer Zeit ist in die Elementarschulen Griechenlands die Bibel in der neugriechischen Uebersetzung als Lesebuch eingeführt worden. Abgesehen

*) Weitere Ausführungen, theilweise auch Modificationen dieses Artikels enthalten die drei folgenden, ferner die Art. Bildung, Religionsunterricht, Schullesebuch. D. Red.

von diesen vereinzelten Erscheinungen sind es die protestantischen Schulen, in welchen das Bibellesen einen Haupttheil des Unterrichts ausmacht, ja lange Zeit der Mittelpunct desselben gewesen ist, während die römisch-katholische Kirche noch immer fortfährt, für die Laien und somit auch für die Volksschule den Gebrauch der heil. Schrift möglichst zu beschränken.

Luther hatte dem deutschen Volke die Bibel gleichsam neu geschenkt, sie war das Palladium der evangelischen Kirche geworden, die Waffe, mit der man gegen die Irrlehren des Papstthums stritt und siegreich das Feld behauptete. Schon dadurch hatte sie in den Augen der Protestanten einen außerordentlichen Werth erhalten. Dazu kam, daß im Reformationszeitalter alle andern Interessen von dem religiösen weit überwogen wurden, und daß die Bibel, indem sie das religiöse Bedürfnis befriedigte, wirklich alles bot, was die Zeit brauchte und suchte. Es gab in der That auch kaum ein anderes Buch, das, abgesehen von den gelehrten Studien, von der Bibel hätte abziehen können. Die Bibel wurde das allgemeine, ja für die meisten nächst dem Gesangbuche das einzige Buch für Haus und Kirche, mit dem man täglich verkehrte und in das man sich ganz hineinlebte. Daß unter solchen Umständen auch die Schule sich ganz der Bibel zuwendete, war natürlich. Die Mahnung Luthers (an den Adel deutscher Nation): „vor allen Dingen sollte in den hohen und niedern Schulen die fürnehmste und gemeinste Lection sein die heil. Schrift" fand bei den Lehrern wie bei den Eltern aller Stände die vollste Zustimmung und brauchte durch gesetzliche Vorschriften, dergleichen übrigens bald erschienen, nicht erst eingeschärft zu werden. In der Volksschule ward das Bibellesen Ziel und Centrum des gesammten Unterrichts; man lehrte die Kinder lesen, um ihnen die heil. Schrift zugänglich zu machen, an die Bibellectionen schloß sich der ganze Religionsunterricht, in ihnen wurde alles beigebracht, was aus der heiligen und profanen Geschichte, aus der Länder- und Völkerkunde überhaupt der Schuljugend damals geboten wurde. — Diese Sitte hat sich geraume Zeit ziemlich ungeschwächt erhalten und hie und da mag sie noch bestehen. Im allgemeinen ist indes seit dem 17. Jahrhundert und mehr noch seit der Mitte des 18. Jahrhunderts der Gebrauch der Bibel auch in der protestantischen Schule in Abnahme gekommen, namentlich hat das Bibellesen einen Theil der ihm eingeräumten Zeit an andere Disciplinen abtreten müßen, sich selbst aber diesen gegenüber nicht mehr in der prädominirenden Stellung wie früher behaupten können. Die confessionellen Zwiste, welche nach Ablauf der eigentlichen Reformationsperiode die evangelische Kirche bewegten, hatten die Folge, daß man auch in der Schule den Kindern die Religion lieber in bestimmt formulirten Sätzen vortrug, als sie dieselben aus der Schrift schöpfen lehrte, oder daß man einzelne Bibelsprüche, ganz für sich abgelöst von dem reichen Gewebe, dem sie angehörten, als sogen. Beweisstellen für oder gegen jedes beliebige Dogma anwendete. Schon Spener und Francke fühlten, daß die Schule von der Bibel abgekommen sei, und suchten einzulenken. Indem sie und ihre Freunde aber nicht mit dem einfachen Lesen der heil. Schrift sich begnügten, sondern an das Gelesene Erläuterungen, Ansprachen und Nutzanwendungen knüpften, beschränkten sie nicht bloß die für das Lesen selbst verwendbare Zeit, sondern sie legten auch den Grund zu der später oft misbrauchten Sitte, die biblischen Lesestücke als Texte zu weitläufigen Katechisationen zu benutzen, wobei das Bibelwort meist ganz in den Hintergrund treten mußte. Auch die Einführung biblischer Historienbücher (Hübner 1714), durch welche man die Geschichten der heil. Schrift den Kindern zugänglicher, übersichtlicher und faßlicher zu machen suchte und welche in dieser Beziehung viel genützt haben, trug dazu bei, daß die Bibel selbst später und seltener als sonst in die Hände der Schüler kam. — Mehr indes als alles bisher Angeführte wirkten auf die Stellung der Bibel in der Schule diejenigen Veränderungen ein, welche das gesammte Unterrichts- und Erziehungswesen nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts erfuhr und welche insbesondere eine gänzliche Umgestaltung der Volksschule zur Folge hatten, so daß man von da an eine alte und eine neue Schule unterscheiden kann. Indem die moderne Volksschule sich neue Lehrmethoden aneignete, andere Ziele

als die alten verfolgte und eine Menge Unterrichtszweige in ihren Bereich zog, welche man früher entweder gar nicht gekannt, oder doch nicht als wesentliche und nothwendige Theile des Jugendunterrichts behandelt hatte, geschah es, daß den alten Lehrfächern weniger Zeit als früher und nicht die ausschließliche Aufmerksamkeit wie ehedem zugewendet wurde, und daß namentlich neben die Bibel noch andere Lesebücher und Lehrmittel traten. Das frühere tägliche Bibellesen wurde jetzt auf ein einmaliges oder zweimaliges in der Woche beschränkt, und die Kinder wurden nur mit einem verhältnismäßig kleinen Theil der heil. Schrift aus eigener Anschauung bekannt und mit einem noch kleineren vollkommen vertraut. Dieser Erscheinung gegenüber ist es doppelt nothwendig, daß in unserer Zeit auf die hohe Bedeutung des Bibellesens für die Schule aufmerksam gemacht und so nachdrücklich als möglich darauf hingewiesen wird, wie dasselbe die sorgfältigste und treueste Pflege in Anspruch nimmt.

II. Bedeutung und Zweck des Bibellesens. Das Erste, was hier hervorgehoben werden muß, ist natürlich der bildende, beseligende und heiligende Einfluß, welchen eine fleißige, in rechtem Geiste geleitete Beschäftigung mit dem Worte Gottes schon während des Lesens auf das Gemüth der Schüler auszuüben vermag. Wie jeder, der mit ernstem, gesammeltem Gemüthe die heil. Schrift liest, sich von einem überirdischen Geiste angeweht fühlt, so empfindet auch das Kind, daß es in der Bibel auf heiligem Boden stehe, daß eine starke Macht aus der Höhe es berühre. Was die heil. Schrift zum ersten Buche in der Welt, zu einem Buche ohne Gleichen macht, nämlich dieses, daß in ihr der Geist Gottes am unmittelbarsten und vernehmlichsten zu unserm Ohre und Herzen spricht, das macht sie auch zum vornehmsten, durch kein anderes zu ersetzenden Schulbuch. Der auf ihr ruhende göttliche Hauch verbreitet über ihre Geschichten und Bilder einen Zauber, durch welchen das kindliche Gemüth unwiderstehlich gefesselt wird, und die ihr beiwohnende Kraft aus der Höhe wirkt mit einer Macht auf die Jugend, welche ebenso erfrischend und weckend, wie züchtigend und heiligend ist. Durch diese Macht des Wortes Gottes wird die Schule in den Bibelstunden und durch dieselben recht eigentlich zur Werkstätte des heil. Geistes; in der Handhabung der heil. Schrift ist derselben das wirksamste Mittel geboten, um christliche Zucht und Sitte, christliche Erkenntnis und Gottseligkeit der ihr anvertrauten Jugend einzupflanzen und an dieser darzustellen. Insbesondere kann aber die Bibel nach dieser Richtung als Geschichts- und Exempelbuch benutzt werden.

Die Schule braucht bei ihrem Unterrichte, vornehmlich dem in der Religion, nichts nothwendiger als anschauliche Lebensbilder, schlagende Beispiele, klare Ueberblicke über die Offenbarungen Gottes in der Natur und in der Geschichte der Menschen. Wo aber findet sich dieses alles so vollständig und herrlich wie in der Bibel, welche uns ebenso den allmächtigen Schöpfer und Erhalter des unermeßlichen Alls, wie den allgütigen Versorger des kleinsten Thierchens offenbaret, ebenso die gewaltigen, welterschütternden Strafgerichte des Weltenregierers, wie die segnenden Spuren seiner Gegenwart, ebenso die Schicksale von Königen und Nationen, wie das Leben friedlicher Hirten, ebenso den frommen Wandel in Gott, wie das von Gott abgefallene sündige Treiben, ebenso den Fluch des Bösen, wie den Lohn, welcher dem Guten folgt, ebenso den Menschen in seinem tiefsten Fall, wie auf der Höhe himmlischer Verklärung vorführt! Alles, was der Lehrer in dem Kinde zu bilden und zu entwickeln sucht, zeigt sich hier, zugleich mit dem Gegentheil davon, als etwas fertiges und lebendiges und wird, was das Wichtigste ist, von dem Kinde als solches empfunden, um, aufgenommen in Gemüth und Gesinnung, die Grundlage eines sittlich-religiösen Charakters zu werden. Sollen aber namentlich die Kinder an Christus glauben, sich zu ihm ein Herz fassen, ihm vertrauensvoll sich hingeben in Liebe und Folgsamkeit, soll es ihnen im Umgange mit Jesu wohl zu Muthe werden in innerster Seele, also daß sie sich bei ihm geborgen fühlen für Zeit und Ewigkeit: nun so müßen sie ihn kennen lernen, und zwar genau wie er in der evangelischen Geschichte leibt und lebt, wie er sich hier unter den verschiedensten Verhältnissen und unter wechselnden Umständen darstellt in immer gleicher Liebe und Güte

und angethan mit göttlicher Kraft, zu retten und zu trösten alle, die mühselig und beladen zu ihm nahen. Nur aus der Bibel selbst kann das wahre, lebensvolle Bild des Erlösers gewonnen werden; kein Nachbild kann das dort niedergelegte Original ersetzen, noch weniger sind dogmatische Auseinandersetzungen und katechetische Zergliederungen über die Person, das Amt Jesu ꝛc., oder bloße Namen, Titel und Begriffe, wie Gottmensch, Gottes- und Menschensohn, Heiland, Versöhner ꝛc. geeignet, dem Kinde etwas anderes, als ein blasses, schattenhaftes Gedankenbild von Christus für den Verstand zu geben, für welches es nichts empfinden, welches es vielleicht anstaunen, aber nicht lieben, nicht verehren, an das es nicht glauben kann. Wo es sich um die wahre Erkenntnis des lebendigen Christus, und um den lebendigen Glauben an den wahren Christus handelt, da kann kein Katechismus, kein mündlicher Vortrag des Lehrers ersetzen, was nur der vertraute Umgang mit der heil. Schrift, besonders mit dem N. Test. und hier wiederum vorzugsweise mit den Evangelien gewährt.

Eine nicht geringe Bedeutung für die Schule hat das Bibellesen ferner in sprachlicher Hinsicht. Wir meinen damit nicht, daß die kleinen Kinder in der Bibel das Buchstabiren und Lesen lernen sollen. Dazu sind die Lesefibeln da. Daß dagegen die bereits erlangte mechanische Lesefertigkeit an der Bibel zweckmäßig geübt und gefördert werden könne, ist unbestreitbar. Es ist eine ganz falsche Ansicht, wenn man meint, es vertrage sich dieses nicht mit dem Respect vor dem Worte Gottes. Wenn es der Lehrer nur überhaupt versteht, das Heilige würdig zu behandeln, so verliert die heil. Schrift gewiß nichts, wenn sie von ihm zur Einübung des richtigen Lesetons benutzt wird, wozu sie reichen Stoff, mehr als die meisten modernen Lesebücher und sogenannten Kinderfreunde, bietet. Noch viel wichtiger indes als die Förderung der Lesefertigkeit ist in sprachlicher Hinsicht für das Kind der Gewinn, welchen es in den Bibellectionen davon hat, daß es sich die Bibelsprache selbst zu eigen macht. Die Sprache ist nicht bloß Ausdruck für Vorstellungen, Gedanken und Gefühle, sie erzeugt, weckt, gestaltet, veredelt auch dieselben, sie bereichert dadurch Verstand und Herz, sie hebt und trägt unser ganzes inneres Seelenleben und verleiht unserm Geiste die Macht, auch nach außen hin auf verwandte Geister befruchtend, anregend und bestimmend einzuwirken. Ganz vorzüglich ist dieses auf dem Gebiete der Religion der Fall. Luthers herrliche Bibelsprache verleiht unsern religiösen Vorstellungen Bestimmtheit und Klarheit, unserer Andacht Innigkeit und Erhebung; sie läßt uns nicht bloß in das Herz der heiligen Menschen, welche dieselben reden, hineinsehen, sie ruft auch in unserer Brust entsprechende Gefühle wach, sie lehrt uns mit ihnen demüthig, bußfertig, standhaft, muthig und voll des Preises sein. Das Kind muß in der Schule die Bibelsprache kennen und gebrauchen lernen, nicht bloß um später in der Kirche die Predigt des Wortes Gottes zu verstehen, sondern auch um in ihr beten und Gott loben zu können. Ja, in wie fern der Glaube der ganzen evangelischen Christenheit von dem in ihr wohnenden und lebenden Bibelworte getragen wird, ist es selbst in Rücksicht auf die Kirche und deren Ausbau eine der wichtigsten Obliegenheiten der evangelischen Schule, daß die ihr überwiesene junge Gemeinde mit der Schriftsprache bekannt und in ihr recht geübt werde.

Hiemit kommen wir auf das hohe Interesse zu sprechen, welches die protestantische Kirche auch noch in anderer Beziehung dabei hat, daß allen ihren Mitgliedern die Bibel zugänglich und jedes einzelne mit derselben vertraut sei. Die protestantische Kirche ist mit Recht die Bibelkirche genannt worden. Seit sie mit ihrer Bibel in der Hand vor Kaiser und Reich gestanden und der Auctorität menschlicher Satzungen siegreich die höhere Macht des göttlichen Zeugnisses entgegengehalten, ist sie bei dem Bekenntnis geblieben, daß die heil. Schrift die erste Quelle und die alleinige Norm des Christenglaubens ist, und indem sie durch das Dogma vom allgemeinen Priesterthum jedem evangelischen Christen das Recht des freien Gebrauchs der Bibel vindicirt, legt sie zugleich der Schule die Pflicht auf, die ihr anvertrauten Kinder dahin zu bringen, daß sie dieses Recht zu ihrem eignen Heile und zur Förderung des Wohles in der Gemeinde ausüben lernen, und, was noch mehr sagen will, daß sie dieses zu thun, d. h.

in der Bibel zu ihrer und anderer Erbauung und Belehrung zu lesen, geneigt und begierig werden, daß sie mit treuer Verehrung an der Schrift festhalten und, von aufrichtiger Liebe zum Worte Gottes getrieben, so oft als nur möglich zu ihr zurückkehren, sich in ihren Inhalt vertiefen und von den Schätzen, welche sie dort haben, Zeugnis abzulegen und andern mitzutheilen sich gedrungen fühlen. Die von der römisch-katholischen Kirche im Princip noch immer festgehaltene Ansicht, daß die Bibel nicht für das Volk sei und darum auch nicht in die Volksschule gehöre, erscheint vom evangelischen Standpuncte aus so völlig unhaltbar, daß sie hier nicht besonders beleuchtet zu werden braucht, sondern ihr gegenüber die evangelische Schule nur um so nachdrücklicher an ihre Verpflichtung zu erinnern ist, die Kinder in der heil. Schrift recht heimisch zu machen. Denn wenn in der Jugend diese Liebe zur heil. Schrift nicht geweckt und gepflegt wird, dann ist nur in seltenen Fällen zu erwarten, daß sie in spätern Jahren kommen, und die schöne Sitte des Bibellesens wieder wie ehedem auch bei den erwachsenen evangelischen Christen Regel werde.

Was sonst noch von der Bedeutung und dem Nutzen des Bibellesens in der Schule gesagt werden kann, z. B. daß es Stoff zur Uebung und Schärfung des Verstandes, zur Bildung und Läuterung des Geschmackes, zur Bereicherung und Belebung der Phantasie darbiete und zur Aneignung verschiedener nützlicher Kenntnisse aus der Geschichte, Alterthumskunde, Geographie, Naturgeschichte ꝛc. beitrage, ist theils schon im Obigen mit enthalten, theils an sich so einleuchtend oder auch im Vergleich zu dem religiösen Zwecke von so untergeordneter Bedeutung, daß davon nicht weiter geredet zu werden braucht. Das steht für die evangelischen Schulen fest, daß in ihnen die Bibel gelesen und zwar fleißig gelesen werden muß und daß dabei hauptsächlich nur ein doppelter Zweck im Auge zu behalten ist, ein allgemeiner: die Kinder sollen durch das Lesen der heil. Schrift erzogen, mit heiligen Anschauungen und Empfindungen erfüllt, gläubig und fromm werden, und ein besonderer und näherer: die Kinder sollen mit der Bibel nach Form und Inhalt bekannt werden, daß sie durch das Bibellesen ebensowohl zur tieferen Erkenntnis der Heilsgeschichte und Heilslehre gelangen, wie auch zu einer herzlichen Liebe und treuen Verehrung des Wortes Gottes erweckt werden. Auf die oben angedeuteten Nebenzwecke soll man kein größeres Gewicht legen, als sich mit einer consequenten Verfolgung des eigentlichen Zieles verträgt, welches um so beharrlicher erstrebt sein will, als es ein sehr weit gestecktes und hohes ist, dem nur ein ernster und andauernder Fleiß bei sorglicher Vermeidung aller Abwege während der kurzen Schulzeit einigermaßen nahe bringen kann, und als dasselbe auf einem geweihten Felde steht, auf welchem man nur mit gesammeltem, andächtigem Geiste einherschreiten darf.

III. Umfang des Bibellesens. An die Frage über Bedeutung und Zweck des Bibellesens reiht sich die andere an, wie oft und in welchem Umfange soll die Bibel in der Schule gelesen werden? Bezüglich auf die Zeit haben wir oben schon bemerkt, daß durch den Zutritt neuer Lehrgegenstände die Bibellesestunden in der heutigen Volksschule gegen früher beschränkt werden mußten. Wenn dem Religionsunterrichte gegenwärtig in den obern Abtheilungen wöchentlich 6—7 Stunden zugetheilt sind — und es wird darüber schwerlich hinausgegangen werden können — so dürften auf die Bibellectionen wöchentlich nicht mehr als 2 Stunden zu rechnen sein, indem der Katechismus und das Gesangbuch, die kirchliche Festlehre und die Geschichte der Kirche, die Besprechung der Predigt und die eigentliche Katechisation die übrigen Stunden völlig in Anspruch nehmen.*) Dabei ist indes nicht abgeschnitten, daß jeder Schultag in der ersten Morgenstunde und im Anschluß an das Morgengebet, oder an der Stelle desselben, mit der Lesung eines kürzern Abschnitts aus der heil. Schrift eröffnet wird. — Früher als in den 4 letzten Schuljahren kann man die einzelnen Kinder in der Regel auch nicht an den Bibellectionen betheiligen. Denn das Bibellesen ist nicht eher zu beginnen,

---

Anm. d. Red. Vgl. d. Art. Religionsunterricht in der Volksschule.

als bis das mechanische Lesen keine besonderen Schwierigkeiten mehr darbietet und die Kinder mit ihren Gedanken dem Gelesenen gehörig folgen können. Daher wird in gewöhnlichen, mit einem Lehrer besetzten Volksschulen das Bibellesen auf die aus 4 Jahrgängen von Schülern bestehende Oberclasse zu beschränken sein, und es werden hier die ältern und die jüngern Schüler zugleich beschäftigt werden müßen, da nur in seltenern Fällen eine Theilung der Classe für die Bibellectionen wird eintreten können.

Soll nun in den Bibelstunden die ganze Bibel A. u. N. Testamentes gelesen werden? Es ist dies in neuester Zeit wieder öfter und bisweilen mit großer Entschiedenheit behauptet worden. Die bedeutendste Auctorität für diese Forderung ist unstreitig das Votum, welches der Frankfurter Kirchentag v. J. 1854 mit großer Uebereinstimmung abgegeben hat. Nicht nur sprach sich der Referent in der Sache, Dr. Hoffmann, mit aller Bestimmtheit dahin aus, daß in der Schule die ganze Bibel gelesen werden müße, sondern aus der ganzen zahlreichen Versammlung erhob sich auch kaum eine und die andere Stimme für die entgegengesetzte Ansicht, und diejenigen vereinzelten, welche es thaten, verhallten fast unbeachtet. (Verhandlungen des 7. deutschen Kirchentags, S. 15—53.) Dennoch müßen wir uns gegen dieses Votum entschieden erklären, wie ihm denn auch unseres Wissens in der Praxis oder in Verordnungen von Behörden noch nirgends Folge gegeben worden ist.

Was ist denn der Grund jener Forderung? Man will auf diesem Wege der Unbekanntschaft mit der hl. Schrift und der Gleichgültigkeit gegen die Bibel, an der unsere Zeit leidet, entgegenarbeiten, will zur alten Bibelsitte zurückführen, zu jener schönen Gewohnheit, wornach es ehedem zur guten Hausordnung gehörte, daß täglich wenigstens ein Capitel aus der hl. Schrift gelesen und so das Wort Gottes täglich den Ohren und Herzen der Hausbewohner nahe gebracht wurde. Die Absicht ist gut und die Schule kann und soll zur Erreichung derselben das Ihrige thun. Aber das Lesen der ganzen hl. Schrift vom Anfange bis zum Ende macht es nicht; wir fürchten, daß es eher das Gegentheil von dem, was man will, zur Folge haben würde. Man glaube ja nicht, daß die Frucht des Bibellesens verloren gehe, so lange noch ein Wort, ein Capitel, ein Buch der hl. Schrift dabei ausgelassen wird. Die Wirkung der Beschäftigung mit der Bibel ist keine magische, an das mechanische Aussprechen möglichst vieler Worte gebundene, und die hl. Schrift ist keine Zauberformel, die nur kräftig bliebe, wenn sie vom Anfange bis zum Ende lückenlos hergelesen würde. Es kommt beim Bibellesen in der Schule nicht darauf an, daß möglichst viel, ja alles, sondern daß das dem kindlichen Gemüthe und Verstande am meisten Entsprechende auf die zweckmäßigste Weise gelesen wird. Man darf nicht vergessen, daß die Bibel zunächst keine Jugendschrift, sondern ein Buch für alle Stände und Altersstufen, für alle Verhältnisse wie im Hause, so in der Kirche und im Staate ist. Diese ihre Allseitigkeit und die derselben entsprechende Mannigfaltigkeit des Inhalts, ihr verschiedener Ton und Charakter in den verschiedenen Büchern und Abschnitten macht es der Schule unmöglich, die ganze Bibel mit ihren Zöglingen zu lesen, wenn diese Beschäftigung mehr als ein opus operatum sein, wenn von dem Lesen ein bleibender Gewinn für Geist und Herz erzielt, wenn die Freude am Worte Gottes und die Lust zu ihm geweckt und unterhalten werden soll.*)

Es ist hier der Ort, über die Stellen der Bibel zu sprechen, welche nicht ohne große Bedenken in der Schule gelesen werden können. Dieselben sind von zweierlei Art, theils solche, welche für die Schüler zu schwierig und dunkel sind oder zu wenig Beziehung auf die Gegenwart haben und zu eintönig verlaufen, als daß sie von jenen einigermaßen genügend verstanden, oder mit innerer Betheiligung gelesen werden könnten, theils solche, welche sittlich anstößig für die Kinder werden können. Zur ersten Classe gehören die Geschlechtsregister, die Gesetzesreihen und eine nicht geringe Zahl von schweren und dunkeln Partien in den Propheten

*) Eine andere Ansicht vertritt der Art. „Bibel". D. Red.

und Episteln, in Hiob, dem Hohenliede, der Offenbarung u. a. a. O. Was die Geschlechtsregister und die Gesetzesreihen betrifft, so wird Raumer so ziemlich allgemeine Zustimmung finden, wenn er das specifisch mosaische Recht mit seltenen Ausnahmen (wie 3. Mos. 19, 1—18.), in der Schule, namentlich in der christlichen, nicht will gelesen haben. Dasselbe wird in noch höherem Grade von den mehrere Capitel füllenden Geschlechtsregistern der Chronik und ähnlichem gelten. Auch bezüglich der besonders schwierigen und dunkeln Abschnitte in den Propheten, dem Hohenliede ꝛc. dürfte kaum zu streiten sein. Es wird als ausreichend betrachtet werden müßen, wenn der Lehrer von allen solchen Stellen den Inhalt übersichtlich angiebt und sich überhaupt hütet, irgend etwas in der hl. Schrift als zwecklos und überflüßig darzustellen. — In Betreff der sogenannten Anstößigkeiten ist Raumer der Ansicht, daß nur wenige Stellen aus Schonung gegen das sittliche Zartgefühl auszulassen seien, etwa 1. Mos. 19, 30—38; 34; 38; 2. Sam. 13. (Lots Töchter, Dina, Juda und Thamar und Ammon), und Hoffmann, obwohl er zugiebt, daß manche Mutter, die auch sonst mit Sorgfalt über den Lesestoff ihrer Kinder wacht, vor manchem Capitel der Bibel zweifelnd still stehen könne, spricht sich gegen das Ueberschlagen solcher Stellen überhaupt aus, weil der Schüler seine offene Bibel vor sich habe und ihnen durch die wenigen nöthigen Bemerkungen des Lehrers und die ruhige Objectivität, mit der sie behandelt werden, die etwa bedenkliche Spitze gebrochen werde. Der Reiz, sie heimlich zu lesen, sei gefährlicher als die offene Besprechung in anständigen Grenzen. Uns scheint das Gesagte nicht ausreichend zu sein, um alle Bedenken zu entfernen. Dem Reinen zwar ist alles rein; aber unsere 13- und 14jährigen Bursche sind, wie Palmer in der Katechetik richtig bemerkt, leider durch den Leichtsinn, mit welchem ältere Geschwister, oft rohe Eltern selbst und schlechterzogene Mitschüler von Geschlechtsverhältnissen, von Scortationen u. dgl. vor ihren Ohren sprechen, schon so hinreichend über diese Dinge aufgeklärt, daß sie, wo nicht Gemüthsart und Erziehung einen starken Damm entgegengesetzt haben, an Geschichten der bezeichneten Art Vergnügen finden. Am besten wird es immer sein, wenn dergleichen Stellen, ohne Aufsehen zu erregen, überschlagen werden. Dann fällt der stärkste Reiz, sie heimlich zu lesen, von selbst weg (vgl. d. Art. Bibel).

Daß aber jenes Uebergehen in den allermeisten Fällen, ohne auffällig zu werden, ausführbar ist, kann nicht bezweifelt werden, wenn sich herausstellt, daß schon wegen des großen Umfanges der Bibel bei der Beschränktheit der verfügbaren Zeit ohnehin ein sehr großer Theil der hl. Schrift in der Schule ungelesen bleiben muß. Wollte man die ganze Bibel lesen, so würden, wenn jedes Kind 4 Jahre lang in der Bibelclasse verweilte, das Jahr aber zu 40 Schulwochen angenommen würde, in jeder der beiden wöchentlichen Bibellesestunden etwa 4 Capitel zu absolviren sein, um nur ein einziges mal die kanonischen Bücher der hl. Schrift nebst einer kleinen Auswahl von Abschnitten aus den Apokryphen zu durchlaufen. Mit welcher Hast müßte dann gelesen werden! und wie könnte bei einem solchen einmaligen Durcheilen der Bibel der Zweck des Bibellesens auch nur einigermaßen erfüllt werden! Wenn die hl. Schrift mit Verstand, mit Sammlung und Andacht gelesen werden soll, wenn die Kinder dabei sich gemüthlich betheiligen und dadurch zugleich mit der Bibel vertraut und in ihr heimisch werden sollen, dann darf das Lesen nicht rein mechanisch und mit möglichster Eile abgethan werden; das erklärende und mahnende Wort des Lehrers muß stellenweise dazutreten, vorzüglich aber ist ein mehrmaliges Lesen derselben Abschnitte erforderlich, da dieses erst den empfangenen Eindrücken eine gewiße Tiefe und Dauerhaftigkeit zu geben im Stande ist. Das Lesestück wird daher nicht nur in jeder Stunde, wenigstens zweimal, zuerst von den größern Schülern, sodann aber, nachdem es soweit nöthig besprochen und erklärt worden ist, auch von den kleinern zu lesen sein, sondern wir halten es für nöthig, daß in der gewöhnlichen Volksschule, wo die Bibelclasse aus etwa 4 Jahrgängen von Schülern besteht, das ganze Pensum zweimal absolvirt wird, so daß jeder Schüler während seines Verweilens in der Schule den Cursus einmal in der untern, das andere mal in der obern Abtheilung der Oberclasse durchmacht. Ja

besonders prägnante, inhaltsschwere und ergreifende Abschnitte, z. B. die Gesetzgebung am Sinai, die Bergpredigt, die Leidensgeschichte, die ersten Capitel der Apostelgeschichte u. a. m. sollten alljährlich in der Schule gelesen werden. — Hienach wird das biblische Lesepensum in der Volksschule nur auf einen zweijährigen Cursus zu berechnen sein, und es werden durchschnittlich in einer Stunde wohl nicht mehr als 2 Capitel gelesen werden können. Auf 40 Schulwochen im Jahre kommen demnach bei 2 Bibellectionen in jeder Woche etwa 160, auf den ganzen zweijährigen Cursus aber 320 Capitel, oder ungefähr der 4te Theil der hl. Schrift, wenn, wie billig, aus den Apokryphen einiges dazugenommen wird.

IV. Auswahl und Anordnung des biblischen Lesestoffs. Bevor die Auswahl und die Behandlung dieses Lesestoffs näher bestimmt wird, kann die Frage nicht unberührt gelassen werden, ob die Kinder in der Schule aus der vollständigen Bibel lesen sollen, oder ob ihnen ein Bibelauszug, eine sogenannte Schulbibel, welche nichts, wenigstens nicht viel mehr, als den eigentlichen Lesestoff enthält, in die Hand zu geben ist. Geachtete Schulmänner, wie Wilmsen, Zerrenner, Stern, Natorp, Jul. Kell, in neuester Zeit Thudichum, Moritz Schulze, Lüben u. a. (s. unten: Literatur) haben sich mit Wärme für Bibelauszüge ausgesprochen; andere z. B. Niemeyer, Denzel, erklärten sie wenigstens für zuläßig und unter Umständen für wünschenswerth, während Dinter und die meisten Theologen (selbstverständlich auch alle diejenigen, welche mit dem 7. deutschen Kirchentage dafür stimmten, daß in der Schule nichts von der Bibel ungelesen bleiben dürfe) entschiedenen Protest gegen die Einführung von Schulbibeln einlegten. Der Streit ist, nachdem er einige Zeit geruht hatte, in neuester Zeit wieder aufgenommen worden; es ist für und wider geschrieben worden, mehrere Lehrerversammlungen haben die Frage auf ihr Programm gesetzt, und im Königreich Sachsen ist sie selbst Gegenstand ständischer Verhandlungen geworden. Im Jahre 1867 richtete der pädagogische Verein in Chemnitz unter Bezugnahme auf ein Schriftchen von J. F. Stahlknecht („die Einführung einer Schulbibel, Chemnitz bei Gust. Ernesti) an die zweite Kammer in Dresden eine Petition, das Cultusministerium möge um die Herstellung, resp. Einführung einer Schulbibel in die Volksschule ersucht werden, und die Kammer gieng auf das Gesuch ein, indem sie eine „Bibel im Auszuge" oder eine „Bibel für das Volk" als ein dringendes Bedürfnis bezeichnete und die Veranstaltung einer solchen durch einen Verein von Theologen, Pädagogen und sachkundigen Laien dem Ministerium empfahl. Auf der allgem. thüringischen Lehrerversammlung in Jena 1872 wurde die Herausgabe eines Bibelauszugs für die Schule oder das Volk wiederum discutirt und durch Stimmenmehrheit als Bedürfnis anerkannt. In Zeitschriften und Broschüren ist der Gegenstand weiter besprochen worden. Die Mehrzahl der Stimmführer wünscht einen Bibelauszug, der mit der vollständigen Bibel in Form und Anordnung möglichst übereinstimmt, nicht eine Zusammenstellung biblischer Lehren und Geschichten, wie in Engels „Geist der Bibel", sondern einen Auszug mit Beibehaltung der Capitel- und Verseintheilung. Der Auszug soll sein eine nach evangelischen Grundsätzen, übrigens von irgend einer dogmatischen Richtung freie Sammlung aller für die Geschichte der Offenbarung und für die gesammten Zweige des Religionsunterrichts wichtigen Stücke des A. und N. Testaments. Ausgeschieden sollen werden die alttestamentlichen Geschlechtsregister, die ausführlichen Erklärungen und Verordnungen über den jüdischen Opferdienst und die jüdischen bürgerlichen Gesetze, alle Wiederholungen, alle von geschlechtlichen Verhältnissen handelnden Stellen, alles, was mit dem Gebote der Bruder- und Feindesliebe in Widerspruch steht, z. B. die in einigen Psalmen und anderwärts vorkommenden Verwünschungen, alles, was bloß örtliche Beziehungen hat und kaum dem Schriftforscher verständlich ist ꝛc. ꝛc. Man hofft von einer solchen Arbeit, deren Schwierigkeit übrigens nicht verkannt wird, daß sie der wahren Ehrfurcht vor der Bibel, der frommen Liebe zu ihr und dem fleißigen Gebrauche nicht nur nicht schädlich, sondern mehr als etwas anderes förderlich sein werde.

Uns scheint, was den Gebrauch eines Bibelauszugs in der Volksschule betrifft, eine Verordnung des königl. preußischen Ministeriums des Innern an die Regierung zu Breslau vom 18. Nov. 1814 immer noch in hohem Grade beachtenswerth, wobei wir nicht verkennen, daß durch die in neuerer Zeit empfohlene Erweiterung der Schulbibel zur Volksbibel die Frage von dem pädagogischen Gebiete mehr auf das allgemein religiöse verlegt wird und hier noch als eine offene auftritt. Die genannte Behörde erblickt nicht bloß in der Entfernung der Bibel überhaupt, sondern auch in dem Gebrauche der Bibelauszüge in den Volksschulen eine wahre Gefahr und spricht sich darüber folgendermaßen aus: „Unbekanntschaft mit der Bibel führt Gleichgültigkeit gegen dieselbe herbei, und diese ist mit Schuld an dem Versiegen echt-christlicher Religiosität, welche aus dieser Quelle floß, die wir in den letzten Jahrhunderten so sehr verschwunden sehen. Der Gebrauch der Bibelauszüge in den Volksschulen fördert aber diese Unbekanntschaft eben so sehr, als die Entfernung der Bibel überhaupt aus denselben. Er begünstigt den so naheliegenden Wahn, als ob man an dem in den Auszügen Enthaltenen das Wesentliche habe, und das Uebrige, außer jenem vermeinten Kern, von geringem Werthe sei. Er erschwert das tiefe Eingehen in den Geist, der in der ganzen hl. Schrift weht, und in die Grundansichten, welche durch dieselbe hindurch herrschen, worauf es für den Glauben, wie für die Gemüthsbildung der Christen mehr ankommt, als auf das Verstehen einzelner abgerissener Stellen. Indem er die ganze Bibel der Jugend schon aus den Händen und aus den Augen rückt, wirkt er der Vertrautheit, dem alltäglichen innern Umgange mit derselben entgegen, der ehedem in den Familien stattfand, und wodurch sie der Quell so großen Segens für einzelne, wie für das Ganze war und wieder werden kann. Wer endlich bedenkt, wie sehr es in der Hand derer, welche Bibelauszüge verfertigen, liegt, dem Volke darin zu geben, was sie wollen, der wird nicht ohne die größte Besorgnis, es möchte der echte und vollständige Grund der christlichen Heilswahrheiten dem Volke ganz abhanden kommen, wargenommen haben, wie dieselben in vielen Schulen an die Stelle der Bibel selbst getreten sind." Die preußische Behörde will nicht, daß so die Bibel zu Buchstabir- und Leseübungen misbraucht werde, auch nicht, daß die Jugend beim Religionsunterrichte gleich die ganze Bibel von Anfang bis Ende lesen solle; wohl aber soll den Lehrern zuerst in den Seminaren und nachher fortgesetzt durch die Geistlichen zu einer zweckmäßigen Behandlung derselben Anleitung ertheilt werden ꝛc. Die Verordnung schließt mit der Bestimmung, daß überall in den protestantischen Schulen Preußens die ganze vollständige Bibel beim Religionsunterrichte gebraucht werden soll, dergestalt, daß den Schülern und Schülerinnen, welche schon mit einiger Geläufigkeit lesen können, das N. Testament, denen aber, welche dem Confirmandenunterrichte nahe oder Theilnehmer desselben oder bereits über ihn hinaus sind, die vollständige hl. Schrift A. und N. Testaments in die Hand gegeben wird. Wir theilen diese Ansicht, es soll mit Auswahl, aber nicht in einem Auszuge, sondern in der Bibel selbst gelesen werden, und machen dabei nur noch darauf aufmerksam, daß für die gewöhnlichen Volksschulen selbst der Kostenpunct die Einführung von Schulbibeln erschweren würde.

Was die Auswahl des biblischen Lesestoffs betrifft, so zerfällt das ganze Pensum in zwei Haupttheile, in den alttestamentlichen Theil und in den neutestamentlichen, welche trotz des ungleichen Volumens beider Testamente, untereinander von ziemlich gleichem Umfange sein müßen, da vom N. Testament weniger übergangen werden darf, als vom A. Testament. Eine vorzügliche Rücksicht ist dabei auf die historischen Schriften zu nehmen, welche nach Inhalt und Form sich für die Schule vorzugsweise eignen. Der Umstand, daß die Kinder eine Anzahl biblischer Geschichten bereits in der Unterclasse kennen gelernt haben, darf nicht Veranlassung geben, daß die historischen Bücher in der Oberclasse unbenützt bleiben. Es ist vielmehr gut, wenn die Kinder einen Theil der biblischen Geschichten, welche sie im Historienbuche gehabt haben, nun auch behufs einer vollständigern und tiefern Auffassung in der Bibel selbst nochmals lesen. Die Hauptabschnitte der Urgeschichte, z. B. von der Schöpfung, vom Sündenfall, von der

Sündflut, mehreres aus dem Leben der Patriarchen, aus der Geschichte des Moses und des Zugs durch die Wüste, der Besitznahme des gelobten Landes, aus dem Leben der Richter, Samuels, der Könige (Saul und David, David und Jonathan, Salomo, Rehabeam und Jerobeam, Ahab, Hiskia, Manasse) und der Propheten (Elias, Elisa, Jonas, Daniel), aus den letzten Zeiten der beiden Reiche und den Tagen des Exils (Tobias u. a.) und der Makkabäer müßen die Kinder jedenfalls auch aus der Bibel selbst kennen lernen Schon das ist dabei von Wichtigkeit für das spätere Leben, daß die Kinder in der Schule die Stellen der hl. Schrift aus eigner Anschauung kennen lernen, wo diese Geschichten stehen. Die Bücher der Chronik sind dabei zur Vervollständigung der in den frühern Geschichtsbüchern enthaltenen Erzählungen zu benützen. Im N. Testament müßen die Evangelien und die Apostelgeschichte ganz gelesen werden, doch möchten für einen der zweijährigen Curse nur immer zwei Evangelien zu wählen sein, einmal etwa Lucas und Johannes, das andere mal Matthäus und Marcus, wobei nicht ausgeschlossen wird, daß einzelne Capitel des einen oder des andern in jedem Cursus zugezogen werden. Von den Psalmen ist wenigstens die Hälfte auszuwählen; auch hier brauchen aber die beiden Curse nicht ganz dieselben Psalmen zu enthalten. Die schönsten und reichsten, in welchen die Buße, das Leid, die Freude, das Lob, der Dank, die Hoffnung und fromme Ergebung der heiligen Sänger den vollsten Ausdruck gefunden hat, werden freilich alle Jahre gelesen und theilweise auswendig gelernt werden müßen. Aus den übrigen poetisch-didaktischen und aus den prophetischen Büchern des A. T. kann verhältnismäßig viel weniger als Lesestoff benützt werden. Aus Hiob, abgesehen von der Einleitung und dem Schluß, welche in den historischen Theil des Pensums aufzunehmen sind, aus dem Prediger, dem Hohenliede, aus Hesekiel und den meisten kleinen Propheten werden kaum mehr als einzelne Proben bei der Einleitung in die didaktischen und prophetischen Schriften zu geben sein. Von den apokryphischen Lehrbüchern wird man die Weisheit Salomonis und Jesus Sirach nicht unbedingt ausschließen dürfen. Aus den neutestamentlichen Briefen ist zwar nicht alles, doch einschließlich der Sonntagsepisteln im ganzen mehr als die Hälfte in das Pensum aufzunehmen. Die Briefe des Johannes, Jacobus und Petrus, ferner die Briefe an Timotheus und Titus, welche sehr vieles enthalten, was für die Schule von besonderer Bedeutung ist, und von den übrigen paulinischen Briefen die an die Philipper, Galater und Epheser, sowie der an den Philemon müßen ganz, von den andern aber wenigstens größere Partien gelesen werden. Die Offenbarung Johannis wird mit 6—7 Capiteln ausreichend vertreten sein.

Hienach würde sich das Pensum für den zweijährigen Cursus ungefähr folgendermaßen gestalten:

a. Alttestamentlicher Lesestoff.

80	Capitel,	geschichtliche Stücke aus den kanonischen und apokryphischen Büchern,
30	„	Psalmen (etwa 50 einzelne Psalmen),
50	„	didaktische und prophetische Stücke aus den kanon. und apokryph. Schriften.
160	Capitel.	

b. Neutestamentlicher Lesestoff.

44—45	Capitel,	je zwei Evangelien,
28	„	Apostelgeschichte,
80	„	aus den Episteln,
6 — 7	„	aus der Offenbarung Johannis.
160	Capitel.	

Die hier angedeutete Auswahl wird nach den Umständen und der Individualität des Lehrers im einzelnen Modificationen erleiden dürfen, für welche billige Freiheit zu lassen ist. Wenn irgend ein Unterricht, so verlangt der Religionsunterricht, um lebendig zu sein und lebendige Früchte zu tragen, eine freiere Bewegung des Lehrers. Im allgemeinen aber wird das oben Gesagte die Norm abgeben können, nach welcher vom Lehrer, oder, was noch besser ist, wenn eine freie Vereinbarung stattfindet, vom Pfarrer

und Lehrer das Pensum abzugrenzen und festzustellen ist. Immer wird übrigens die Auswahl soweit möglich ganze Bücher oder größere, in sich zusammenhängende Abschnitte treffen müßen.

In welcher Ordnung soll aber gelesen werden? Etwa nach der Reihenfolge der Bücher in unsern deutschen Bibeln? Das wäre allerdings das Einfachste und Leichteste, auch am ersten geeignet, eine Uebersicht über die äußerliche Composition der Bibel den Kindern zu verschaffen. Allein bei diesem Verfahren würde die evangelische Geschichte immer erst in der letzten Hälfte des zweijährigen Cursus an die Reihe kommen, und auch für die im Kirchenjahre hervorragenden Festzeiten würden die Bibelstunden den entsprechenden Stoff höchst selten und nur durch einen günstigen Zufall darbieten. Ebensowenig wäre der Rücksicht auf die größern oder geringern Schwierigkeiten der Lesestücke irgendwie Rechnung getragen, wenn z. B. die Propheten früher als Jesus Sirach und die Evangelien gelesen würden. Endlich würde dabei nicht einmal weder der sachlichen noch der chronologischen Folge hinlänglich Genüge geleistet. Denn die Bücher der hl. Schrift stehen weder in Rücksicht des Inhalts noch der Zeit durchweg in einem innern Zusammenhange. Wegen dieser Uebelstände wird die Reihenfolge der biblischen Bücher allein für die Anordnung des Lesestoffs nicht maßgebend sein dürfen. — Aber auch ein möglichst genaues chronologisches Verfahren, wie es in neuerer Zeit von Thudichum empfohlen und versucht worden ist, führt auf große Bedenken und Schwierigkeiten. Auch hienach kommt die neutestamentliche Geschichte zu spät an die Reihe und auch dem Kirchenjahre wird dabei die gebührende Berücksichtigung nicht zu theil. Dazu kommt, daß bei den poetischen, didaktischen und prophetischen Schriften die Chronologie theils sehr unsicher, theils ohne wesentliche Bedeutung für die Schule ist, während es von unstreitbarem Nachtheil für die Bekanntschaft der Kinder mit der hl. Schrift sein müßte, wenn um der chronologischen Zusammenstellung willen die jetzt zusammenstehenden Theile der Bibel auseinander gerissen und zerstückelt würden. Aus dem eben angeführten Grunde können wir auch den Gang des Kirchenjahres oder die Ordnung der Hauptstücke des Katechismus als leitendes Princip bei der Auswahl und Anordnung des biblischen Lesestoffs nicht empfehlen, obwohl dafür sehr achtbare Stimmen sich erhoben haben. — Wenn man aber endlich die wichtige didaktische Regel, daß beim Unterrichten immer vom Leichtern zum Schwerern fortzuschreiten sei, auch für die biblischen Lesestunden geltend gemacht hat, so war man dabei zwar im allgemeinen im Rechte, allein man durfte doch im vorliegenden Falle jene Vorschrift nicht als die einzig gültige Norm aufstellen, da neben der formalen Beschaffenheit der Lesestücke ihr materieller Inhalt, ihre historische Beziehung, ihre Stellung im Kanon u. a. m. nicht außer Acht gelassen werden dürfen, und überdies in Schulclassen, in denen größere und kleinere Kinder immer zugleich dasselbe Pensum vor sich haben, auch das Schwierigere mit dem Leichtern in angemessener Weise wechseln darf, um bald diesen bald jenen gerecht zu werden. Wir glauben, daß in folgender Weise allen berechtigten Anforderungen am genügendsten Rechnung getragen wird: Zunächst gehe man der in der Bibel vorliegenden Reihenfolge der Bücher nach und vermeide es, ohne Noth zu einem neuen Buche überzuspringen, bevor der aus dem vorhergehenden zu entnehmende Lesestoff zu Ende gebracht ist. An die historischen Abschnitte der alttestamentlichen Bücher, mit Einschluß der apokryphischen Lesestücke dieser Art, schließe man aber sogleich die neutestamentlichen, d. h. die Evangelien und die Apostelgeschichte an. Hieran reihen sich die oben bezeichneten Episteln. Von da kehre man zu den didaktischen, poetischen und prophetischen Stücken des A. Test. und der Apokryphen zurück, wobei die Reihenfolge im einzelnen nach gewißen Hauptstücken der Glaubens- und Sittenlehre geordnet werden kann. Mit der Offenbarung Johannis kann füglich geschlossen werden. Außerdem wird aber die Rücksicht auf den Gang des Kirchenjahres es noch erheischen, daß wenigstens in der Adventszeit, um Ostern und Pfingsten, auch wenn die allgemeine Leseordnung nicht darauf führt, die entsprechenden Geschichten, sowie an den Schultagen vor oder nach den Sonn- und übrigen Festtagen

die betreffenden Perikopen nach dem in dem Landeskirche vorgeschriebenen jährlichen Cyklus gelesen werden. Einen nach Wochenpensen für die Festzeit des Kirchenjahrs entworfenen Plan für das Bibellesen theilt der Süddeutsche Schulbote v. 1838, S. 110 ff. mit. Vgl. darüber die Bemerkungen von Geißler, das Bibellesen in der Schule, Schles. Schulblatt v. 1856, 3. S. 232—246. Nach dem Katechismus geordnet sind die Bibellesestoffe im Anhange der Bearbeitung des kl. luther. Katechismus, bei Mohr in Wittenberg, 5. Aufl. 1856; in der 12. Aufl. der evangel. Christenlehre v. Handel (1854), und in der Anweisung zur Behandl. des kl. luth. Katechismus v. Hoffmann. Mehr in Uebereinstimmung mit der oben von uns angedeuteten Anordnung steht J. F. Möller, Unterlagen der Gotteserkenntnis in der christl. Volksschule; 3. Aufl. Lehrpläne für drei Stufen der Volksschule giebt Jaspis, Plan für das religiöse Unterrichtsgebiet in evangel. Volksschulen.

V. Die Behandlung des biblischen Lesestoffs. In Betreff des didaktischen Verfahrens in den Lesestunden selbst sind in formeller Beziehung alle diejenigen Regeln zu beobachten, welche überall für das Lesen gelten. Die Kinder müßen so geläufig, so deutlich, so ausdrucksvoll als möglich lesen; das Stocken, die undeutliche Aussprache, der singende Ton und dergl. üble Gewohnheiten sind bei einem Buche so häßlich wie bei dem andern. Das Achthaben auf das Lesen ist aber nicht das einzige, was dem Lehrer obliegt. Er muß auch ein einleitendes, ein erklärendes und ein anregendes Wort hinzufügen, wo es noth thut. Nicht alles zwar, was zur Einleitung in die Bibel gehört, kann in den Lesestunden vorgetragen werden, namentlich ist der allgemeinere, sozusagen dogmatische Theil dieses Unterrichts, insofern dabei die Bibel als Ganzes zum Unterschiede von allen andern Büchern in Betracht kommt, und die Lehre von der Inspiration, der Gegensatz von Gesetz und Evangelium und dergl. allgemeine Begriffe erörtert werden müßen, entweder in der eigentlichen Religionslehre oder in besondern Stunden, und zwar wenn schon mehreres aus der Bibel gelesen worden ist, zu behandeln. Allein auch bei dem Bibellesen selbst muß das Wichtigste über die Bibel und ihre Theile, vorzüglich das, was zur Orientirung in derselben gehört, beigebracht und auch das Aufschlagen geübt werden; sodann ist auf die gerade vorliegenden Bücher näher einzugehen, besonders aber ist von dem Inhalte derjenigen Bücher und Abschnitte, auf welche das Lesen selbst sich nicht erstrecken kann, an geeigneter Stelle zu sprechen und dadurch theils die Bekanntschaft mit der heil. Schrift überhaupt, theils der Zusammenhang des ausgewählten Lesestücks mit dem vorhergehenden und nachfolgenden zu vermitteln. Zu warnen ist aber vor zu großer Ausführlichkeit und vor gelehrten Auseinandersetzungen, die nirgends häufiger zur Schau gestellt zu werden pflegen, als bei der sogen. Einleitung in die Bibel, und mit welchen selbst noch in dem Confirmandenunterrichte viel Unfug getrieben wird. Auch die Erklärung des Lesestücks selbst muß, wie die Einleitung dazu, möglichst kurz und bündig sein. Eigentliche Katechisationen sind in den Bibellectionen nicht am Orte, da, wenigstens wenn sie zur Regel würden, jene zu langsam fortschreiten und gerade den eigenthümlichen unzerstückten und unmittelbaren Eindruck, den das Lesen macht und der seinen besondern Werth hat, verlieren würden. Aber der Lehrer soll doch auch in den Bibellectionen das Seine thun, um theils die Aufmerksamkeit der Schüler für das Gelesene zu wecken und zu erhalten, theils über die aufstoßenden Schwierigkeiten dem kindlichen Verständnis hinwegzuhelfen. Die Frage: verstehst du auch, was du liest? muß der Lehrer so oft an das Kind richten, als ihm ein Zweifel deshalb entsteht, und findet er Misverständnisse und Unklarheiten vor, so muß er berichtigen und aufklären; und wenn auch praktische Nutzanwendungen und erbauliche Betrachtungen ebensowenig wie ästhetische und rhetorische Erörterungen in den Bibellectionen am Platze sind, so wird er doch, nachdem er selbst vom Gefühle der Kraft und Herrlichkeit des göttlichen Wortes ergriffen ist, nicht umhin können, auch seine Schüler auf das Erhabene und Liebliche, das Wahre und Heilsame der biblischen Geschichten und Lehren mit Ernst und Nachdruck aufmerksam zu machen und es nicht unterlassen,

ihnen von Zeit zu Zeit den Blick in die Entwicklung der Offenbarungen Gottes und in die Tiefen seines ewigen Rathschlusses zur Erlösung der Menschen aus der Schrift aufzuthun.

Vergegenwärtigen wir uns hienach den Gang einer Bibellection, so stellt sich etwa folgendes Bild dar. Sobald das Lesestück bezeichnet und in der Bibel aufgeschlagen, nach Umständen auch der Inhalt der letzten Lection repetirt und, was zur Einleitung für das Folgende gehört, in der Kürze angegeben ist, lesen zunächst die Schüler der obern Abtheilung, jeder einen oder einige Verse, bis zum Ende eines Capitels oder eines andern geeigneten Abschnitts. Während dieses Lesens und nach Beendigung desselben werden die erforderlichen Wort- und Sacherklärungen beigebracht. Darauf beginnt das zweite Lesen desselben Stücks mit der untern Abtheilung der Bibelclasse, wobei an die bereits gegebenen Erklärungen erinnert wird, so daß dabei auch die größern Schüler in fortwährender Thätigkeit und Aufmerksamkeit erhalten werden. Ist man wieder zum Schluß gekommen, so wird der Inhalt des Pensums im ganzen besprochen, der Gedankengang übersichtlich dargelegt und das, was neben der Wort- und Sacherklärung noch zum Verständnis gehört, ergänzt. Besonders ausgezeichnete Abschnitte liest zuletzt der Lehrer nochmals selbst mit möglichst richtigem und würdigem Ausdrucke vor.

VI. Die Bürgerschule, das Gymnasium und die Realschule. Für größere Stadtschulen (Bürgerschulen), in welchen die verschiedenen Jahrgänge von Schülern in mehreren Classen vertheilt sind, als in der Dorfschule, wird zwar der Lesestoff und dessen Behandlung im ganzen unverändert bleiben, indem man z. B. bei drei Bibelclassen für die unterste vorzugsweise die neutestamentlichen Geschichtsbücher, für die mittlere die alttestamentlichen und einen Theil der Psalmen nebst Abschnitten aus Jesus Sirach, für die oberste die übrigen didaktischen und prophetischen Lesestücke des A. T. wählt u. dgl.

Dagegen ist noch ein Wort über das Bibellesen auf den höhern Schulanstalten, den Gymnasien und Realschulen hinzuzufügen. Unsere Vorfahren hatten das Bibellesen für die gelehrten Schulen nicht so nöthig, wie wir, da in den Kinderschulen fast nichts gethan wurde, als die Bibel gelesen, und die Knaben in die Gymnasien meist erst eintraten, nachdem sie das Pensum jener Schulen ganz durchgemacht hatten, auch das häusliche Bibellesen allgemeine Sitte war. Daher kam es, daß in den Particularschulen die deutsche Bibel in besondern Unterrichtsstunden nicht gelesen und erklärt wurde, sondern daß man sich gleich an die lateinische und später an die griechische Bibel machte. In neuerer Zeit hat man das frühzeitige Lesen der Bibel im Urtexte aus den Religionsstunden mit Recht entfernt. Zum griechischen Texte — vom hebräischen gar nicht zu reden — kann mit Erfolg nicht übergegangen werden, so lange der Schüler die fremde Sprache noch nicht mit Leichtigkeit versteht, außerdem geht das Interesse entweder ganz verloren, oder es erstreckt sich nur auf sprachliche Dinge. Es war also hinlänglich gerechtfertigt, daß man in den neuern Gymnasien die Lectüre des Neuen Testamentes im griechischen Urtexte auf die oberste Classe beschränkte; aber man unterließ es leider, in den untern und mittlern Classen dafür ein geregeltes und andauerndes Lesen der deutschen Bibel einzuführen. Die auch in diesem Stücke praktischen Engländer halten es hierin anders. Zwar wird dort in den obern Classen das N. T. in der griechischen Ursprache und selbst das A. T. in der Septuaginta gelesen. Allein darüber wird die Bibel der Muttersprache nicht vernachläßigt; sie ist vielmehr in fortwährendem Gebrauche. Vor dem Unterrichte wird täglich eine Andacht nach dem common prayer book gehalten und dabei die gewöhnliche Bibellection. In der Classe sodann ist es auch hauptsächlich auf Kenntnis der h. Schrift abgesehen, und selbst Sonntags wird dieselbe in einer Vormittagsstunde gelesen. (Wiese, deutsche Briefe ꝛc. S. 96; Mützell, Zeitschr. f. d. J. 1857, S. 831.) Wenn nun auch eine ganz gleiche Einrichtung mit der Organisation der meisten unserer Gymnasien und Realschulen nicht vereinbar sein möchte, so läßt sich doch an ihnen ebenfalls ein geregelter Cursus von Bibellectionen ohne besondere Schwierigkeiten herstellen.

Für die untern Classen der Gymnasien und Realschulen sind Katechismus und biblische Geschichte, für die mittlern Kirchengeschichte und Bibellesen nach der lutherischen Uebersetzung, für die obern eine systematische Zusammenstellung der Glaubens- und Sittenlehre, sowie Bibellesen entweder im neutestamentlichen Urtexte oder ebenfalls nach der deutschen Bibel die natürlichsten und angemessensten Lehrobjecte*). Die biblische Geschichte in ihrem Zusammenhange, von der Schöpfung bis auf die erste Mission in der Apostelgeschichte, bildet den Hauptstoff der beiden untersten Classen (Sexta und Quinta). In IV, III und II wird das Bibellesen stetig fortgesetzt und zwar nach einer im wesentlichen durch dieselben Grundsätze wie in der Volksschule bestimmten Auswahl und Anordnung. Die Auswahl im einzelnen wird den Lehrercollegien zu überlassen sein. Im allgemeinen sind die Abschnitte aus den Geschichtsbüchern des A. und N. Testamentes, die Psalmen und die leichtern Briefe des N. Testamentes den mittlern Classen, IV und III, die prophetischen Stücke aber und die schwierigern paulinischen Briefe der II und I zuzuweisen. In der Prima der Gymnasien werden die neutestamentlichen Bücher in der Ursprache zweckmäßig gelesen werden können, da anzunehmen ist, daß daraus den Schülern keine grammatikalische und lexikalische Arbeit und Zerstreuung erwächst, wenn der Lehrer das Fehlende kurz und positiv mittheilt, ohne auf tiefere sprachliche Erörterungen sich einzulassen, und da nicht geleugnet werden kann, daß in Luthers Uebersetzung nicht selten der richtige Sinn schwerer zu finden ist als im Urtexte selbst. Bei der Erklärung endlich sind in den obern Classen der höhern Lehranstalten die biblischen Grundbegriffe Gesetz, Sünde, Schuld, Glaube, Rechtfertigung, Versöhnung, Leben, Tod, Seligkeit u. dgl. natürlich schärfer und tiefer zu fassen, als dies in der Volksschule möglich war. Auch ist eine gründliche Rechtfertigung des Wunders für die erwachsenern Schüler unerläßlich**). Im allgemeinen ist indes auch bezüglich auf die Bibelerklärung für höhere Schulen zu sagen, daß der Lehrer sich möglichst zu beschränken hat und immer nur das beizubringen ist, was zu einem anschaulichen, genauen aber einfachen Verständnis erforderlich ist, damit auch hier die unmittelbare Wirkung der Schrift nicht durch exegetische und kritische Gelehrsamkeit gehemmt und gestört werde.

Literatur: Von Hülfsmitteln zum Bibellesen hauptsächlich für Lehrer nennen wir 1) Schullehrerbibeln: Der rationalistischen von Dinter (neue Ausgabe seit 1860 von Dr. Wilhelm, Plauen bei Schröter) stellte sich gegenüber die „evangelische Schullehrerbibel" von Brand (die 3 ersten Evangelien von ihm selbst, in einfach kirchlich-gläubigem Sinne, das folgende von seinem Mitarbeiter, zwar tiefergehend aber zu viel dogmatisirend); recht brauchbar, nur oft zu breit das Bibelwerk von Lisco; lebendiger ist die Behandlungsweise in Richters Hausbibel, mit kurzen, zwischen den Text eingestreuten Bemerkungen, Auszügen aus Bengel, Roos, Rieger und wohlgewählten alten Kernliedern; das gehaltvolle und tief eingehende Werk von Gerlach; dem Geiste nach verwandt ist das Bibelwerk des Calwer Verlagsvereins, das jedoch den Schriftinhalt nicht nach der Folge der biblischen Bücher, sondern nach der Zeitordnung und im Auszuge giebt; die großen Bibelwerke von Bunsen (9 Bd. mit Atlas), sodann Aug. Dächsel, die Bibel oder die ganze h. Schrift A. und N. T. mit in den Text eingeschalteter Auslegung, Breslau (noch nicht vollendet); 2) zur Einleitung in die Bibel leistet Krummachers Bibelkatechismus immer noch gute Dienste; ein gründliches Buch ist Kirchhofers Leitfaden zur Bibelkunde (2. Aufl. 1860); für höhere Anstalten passend die anregende Einleitung in die biblischen Schriften von Schmieder; sehr empfehlungswerth Dittmars einfacher Wegweiser durch den h. Schrift, mit fruchtbaren Bemerkungen über die Methode des Bibelunterrichts und klarer Darlegung des Inhalts (4. Aufl. 1868); weniger für die Schule als für den Lehrer brauchbar sind Staudts Fingerzeige in den Inhalt und Zusammenhang der

*) Vgl. d. Art. Religionsunterricht in höhern Schulen. D. Red.
**) S. d. Anm. zum folgenden Artikel. D. Red.

h. Schrift, zur Einführung in den die Bibel erfüllenden Plan des Reichs Gottes vortrefflich; anziehend geschrieben die „Geschichte der Bibel" von Ostertag, Basel 1853; das ältere Werk von Heß über die ganze biblische Geschichte, zwar breit, aber soweit der theologische Standpunct seiner Zeit es möglich machte, gründlich; Weber, Einleitung in die Schriften A. und N. Testaments, zugleich ein Hülfsmittel zur cursorischen Schriftlectüre (3. Aufl. 1868); Postel, Bibelkunde, ein Hülfsbuch für Schullehrer beim Präparandenunterrichte; Langhans, die h. Schrift, ein guter Leitfaden für Lehrer (2. Aufl., Bern 1866); Merget, kurzgefaßte Bibelkunde für Lehrer und Lehrerinnen (Berl. 1871); Kübel, die Bibelkunde (Stuttg. 1870, 2 Thl.), giebt das Wichtigste in guter Bearbeitung; 3) Von lexikalischen Hülfsmitteln ist immer noch werthvoll die Concordanz von Büchner, trefflich bearbeitet von Heubner, und die neuere Concordanz von Bernhard (Leipz. 1852); eine vielseitigere Beleuchtung der Bibel, namentlich aus Geographie, Geschichte, Alterthumskunde, mit gediegener Entwicklung der Schriftlehren giebt das treffliche biblische Wörterbuch von Zeller; Gambke, biblisches Wörterbuch (Bedeutung der biblischen Namen und Beschreibung der Länder, Städte, Berge, Flüsse, der Münzen, Maße und Gewichte, Langensalza 1860), in Ermanglung größerer Werke für Volksschullehrer recht brauchbar; Jütting, biblisches Wörterbuch für Geistliche und Lehrer, Leipz. 1864, zum Verständnis der Luther'schen Sprache werthvoll; Theolog. Universallexikon zum Handgebrauche f. Geistliche u. gebild. Nichttheologen, Elberfeld, Friedrichs; Fischer, biblisches Handwörterbuch für Freunde des göttlichen Wortes, 3. Aufl. 1870, recht gediegen und brauchbar; Handwörterbuch des bibl. Alterthums für gebildete Bibelleser. Herausgegeben v. Dr. E. A. Riehm. Bielefeld 1875 (erscheint in Lieferungen); 4) zur biblischen Geographie (für welche wir die wissenschaftlichen ältern Werke von Ritter, Robinson, Wolff u. a. nicht aufzählen, ein Reisewerk, wie das von Schubert, nur nennen wollen) Carl v. Raumer, Palästina, mit Karte von Palästina, 3. Aufl. 1850; die Calwer biblische Geographie, 7. Aufl.; L. Völter, das h. Land und das Land der israel. Wanderung mit Karte von Palästina und mehreren Cartons, 2. Aufl., Stuttg. 1864; König, Palästina, geschildert für Schule und Haus, mit Karte von Palästina, 2. Aufl. 1864, dazu die prächtigen „Bilder" aus dem h. Lande von Bernatz; Hall, Land und Volk Israel, für Schule und Haus, Stuttg. 1869; Schulte, Abriß der bibl. Geographie (mit 3 Kärtchen), Paderborn, 2. Aufl. 1869 (für Volksschulen brauchbar); von den Karten ist die dem Völter'schen Werke beigegebene namentlich zu empfehlen; sodann die Kiepert'schen und desselben Bibelatlas, der Bunsen'sche Bibelatlas, ferner Palästina von Raumer und Stülpnagel, Winkelmanns Wandkarte von Palästina, herausgegeben von D. Völter; Braselmann, Bibelatlas für die Hand der Schüler (8 Landkarten mit Erläuterungen), Düsseldorf, 6. Aufl. 1864; Menke, Bibelatlas, 8 Blätter, Gotha; 5) für Kenntnis der biblischen Naturgeschichte und der biblischen Alterthümer hat der Calwer Verlagsverein durch gedrängte und doch anschauliche, für den populären Unterricht ausreichende Bearbeitungen gesorgt.

Von Schulbibeln und Bibelauszügen nennen wir mit Uebergehung der älteren noch Kritz, das A. Testament für Schule und Haus, Leipz. 1830. Die Schulbibel von Thudichum gehört in ihrer neuen Ausgabe (Heidelberg 1870, 2 Theile) dem letzten Lustrum an, sie ist aber nicht nach den Grundsätzen bearbeitet, für welche gegenwärtig die meisten Stimmen sich aussprechen. Der Verfasser ist zwar der Anordnung der Bibelbücher möglichst nahe geblieben, hat aber doch die herkömmliche Folge derselben, wo es die Zusammenfassung der Geschichte erforderte (wie in den 4 Evangelien, in den Büchern der Könige und der Chronika), verlassen, ebenso die Versabtheilung aufgegeben. Schätzenswerthe Zugaben sind die Einleitung zu den einzelnen biblischen Büchern, die Uebersichten über die Geographie Palästinas und die Geschichte der Juden bis zur Zerstörung Jerusalems. — Der Forderung, daß die Schulbibel sämmtliche Bibelbücher der Reihe nach enthalte, mit der hergebrachten Capitel- und Verseintheilung, nur mit Ausschluß der Wiederholungen, der unerbaulichen Stellen ꝛc.

entspricht schon in höherm Grade bezüglich auf das A. T. die oben angeführte Schrift von Kritz, noch vollständiger aber das Werk eines Anonymus: „Die heil. Schrift des A. T. im Auszuge für den Schulgebrauch (Köthen, 1868).*) Gegen die Bibelauszüge haben sich noch in neuester Zeit ausgesprochen: Schmeißer in einer Erwiderung auf die angeführte Schrift von Stahlknecht, Peschel, „Was hast du von deiner Bibel zu halten?" Leipz. 1869; Kalcher, das Bibellesen in der Volksschule, Wittenb. 1870; Dittmar in seinem Wegweiser; für Bibelauszüge sind aufgetreten: Kehr in seiner Schrift „der christliche Religionsunterricht", Gotha 1870; Stahlknecht in der angeführten Brochüre; Gelbe: Stahlknecht — Schmeißer oder der Bibelstreit, Leipz. 1867; Lüben, „der Religionsunterricht in der Volksschule" 1870 (er fordert einen Bibelauszug, doch nur als Schulbibel, nicht auch fürs Haus); Bollmann: „die Bibel als Religionsbuch in der Schule," Aarau 1872; Völkel, Thesen über eine herauszugebende Schul- und Volksbibel, 1872; Schulze, in dem pädagog. Jahresberichte von Lüben und Nacke, besonders Bd. 19 ff. **D. Weidemann.**

Biblische Geschichte. I. Geschichtlicher Rückblick. Als Vater des Unterrichts in der biblischen Geschichte in seiner hier besonders zu erörternden Gestalt ist der alte Rector Hübner in Hamburg mit seinen vielbekannten und vielgesegneten zweimal zwei und fünfzig auserlesenen Historien anzusehen. (Sie erschienen zuerst im Jahre 1714). Die seinem Buche beigegebenen Fragen charakterisiren dasselbe als ein Buch für Anfänger, die angehängten lateinischen Distichen dagegen beweisen, daß allenfalls auch die Primaner des alten Hamburger Schulmonarchen sich damit noch zu schaffen machen sollten. Selbstverständlich zwar hat man zu aller Zeit auch biblische Geschichten gelehrt, seit es überhaupt Christenthum und christlichen Unterricht giebt; eine Religion, die auf historischer Basis ruht, kann gar nicht anders mitgetheilt werden, als mit diesem ihrem Geschichtsmaterial, daher auch der Israelite die Kenntnis der Geschichte seines Volkes als Theil seiner Religion auf seine Nachkommen fortzupflanzen hatte. Bemerkenswerth ist es, daß das apostolische Symbolum in dem den Sohn Gottes betreffenden Theile nicht dogmatische, sondern eine Reihe historischer Sätze aufstellte; daß in ähnlicher Weise der in den const. app. VII. 39—41 gegebene Lehrplan einen ausgedehnten biblisch-historischen Stoff als ersten Cursus anordnete, jedoch durchweg in pragmatischem Geiste gehalten; ebenso ist der Unterricht, wie ihn Augustin in der Schrift de catechizandis rudibus vorzeichnet, ein biblisch-historischer, aber immer pragmatischer; an der Hand der Geschichte soll die göttliche Offenbarung in ihrer Einheit und Totalität, als Kundgebung der göttlichen Liebe, Gerechtigkeit und Wahrheit (bonitas Dei in bonos, severitas in malos, veritas in omnes) erkannt werden. Wenn sich somit hier das Historische noch nicht selbständig vom Didaktischen ablöste, sondern wenigstens zugleich diesem als Mittel diente, so tritt mit dem Aufhören des alten Katechumenats ein anderes Verhältnis ein. Das Volk lernte die Geschichten der Bibel kennen, aber in Einer Linie mit den Heiligengeschichten der Legende; das Mittel dazu war nicht ein Lehrcurs, sondern theils die Evangelien, so weit in der Landessprache über sie gepredigt wurde, theils die Volkspoesie, die sich freilich mehr mit apokryphischen als kanonischen Stoffen abgab, theils die Feste der Kirche und namentlich die Bilder in den Kirchen, Klöstern u. s. w. Daß immerhin einige Kenntnis biblischer Geschichte vorhanden gewesen sein muß, geht aus den Citaten und Anspielungen mittelalterlicher Prediger und aus andern ascetischen Schriften hervor.**) — Die Schulordnungen der Reformationszeit sind viel zu ausschließlich auf die herrschende Voraussetzung gebaut,

*) Nach Abschluß dieses Art. ist erschienen: Schulbibel. Bibl. Gesch. u. Lehre in urkundl. Wort für die höhern Abtheilungen der evang. Schule bearbeitet, von Dr. R. Hoffmann. 62 Bog. Dresden 1875.

**) Die vollständigste Uebersicht über die Literatur der biblischen Geschichte im Mittelalter (Reimchronik, Historienbibel 2c.) giebt G. von Zezschwitz in seinem „System der christlich-kirchlichen Katechetik", II. Bd. zweite Abtheilung, 1. Hälfte (Leipzig 1869) Seite 69—76.

Anm. d. Red.

daß der Religionsunterricht (ein Wort, das ohnehin die alte evangelische Kirche gar nicht kannte) lediglich Katechismusunterricht sei, als daß die biblische Geschichte daneben als eignes Fach wäre genannt worden; Geschichtliches wurde nur zum Zwecke der Exemplification angewendet. Die sächsische Schulordnung von Luther und Melanchthon weiß auch für „den ersten Haufen" von biblischer Geschichte nichts. Derselbe soll lesen „der Kinder Handbüchlein, darinnen das Alphabet, Vater unser, Glaube und andere Gebete innen stehen." Für den andern Haufen wird ein Tag zum Katechismus-Abhören und Auslegen und zum Bibellesen bestimmt. Die Berichte über neue auf diese Schulordnung gegründete Schulen führen wohl Donat und Cato für das Lesenlernen an, aber das Handbüchlein mit seinem religiösen Stoffe, „der leyen Biblia," verschwindet je mehr und mehr; der grammatisch-philologische Unterricht dominirt vollständig. Aus dem lateinischen Katechismus gieng's in den griechischen oder das griechische Evangelienbuch. Luthers deutsche Bibel wurde damals vom Volke im Hause fleißig gelesen — dazu der deutsche Katechismus getrieben, ganz der Absicht Luthers gemäß, — aber in der Schule war die Schrift wenig zu finden; nur auf den höhern Stufen fand Lesen und Erklären ganzer Bücher statt. Nicht biblische Geschichte, sondern Katechismus und Spruch, und zwar zugleich als Lesestoff, bilden Gegenstand des Anfangsunterrichts im Christenthum. (Siehe das vortreffliche Buch von Löschke: Die religöse Bildung der Jugend und der sittliche Zustand der Schulen im 16. Jahrh.) Noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts wurden vielfach die Kinder lesend aus dem Katechismus in das Evangelium, dann in die Bibel geführt, höchstens bildete ein ABC-Buch die Vorstufe für das eigentliche Lesenlernen. Als Beispielsammlung für den Katechismus ist die biblische Geschichte seit der Reformation fleißig benutzt worden, und es konnten damals die Lehrer auf dem durch eine evangelisch-christliche Hausordnung gelegten Grunde biblischer Geschichtskenntnis fußen, wenn auch kein eigentlicher Unterricht in biblischer Geschichte vorausgegangen war. Luther hat die hohe Bedeutung der Historie überhaupt, demnach doch ganz besonders der biblischen auch wohl erkannt, wie aus den oft citirten trefflichen Worten desselben, über den Nutzen der Historie, welche u. a. in Raumers Geschichte der Pädagogik Thl. I., S. 173 mitgetheilt sind, hervorgeht. Warum führte er doch biblischen Geschichtsunterricht in den Schulen nicht ein? Einerseits hängt das mit der aus der Zeit des Wiederaufblühens der Wissenschaften herrührenden Ueberschätzung classisch-formeller Bildung zusammen, die bei Luther allerdings nur der lange Weg zum gründlichen Studium der heiligen Schrift ist, und welcher er nur aus diesem Grunde eine wo möglich alle Schichten durchdringende Verbreitung wünscht; andrerseits mit der von ihm dem evangelischen Hause zugewiesenen christlichen Unterweisung, mit dem „Bibelleben", durch welches das Haus getragen sein sollte und wirklich seiner Zeit und bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinein im großen und ganzen getragen war.

Das Verdienst, den eigentlichen biblischen Geschichtsunterricht begründet zu haben, gebührt sicherlich der pietistischen Reaction gegen die todte Orthodoxie der lutherischen Kirche, wie freilich aus dem Subjectivismus des Pietismus auch die das objective Bibelwort mehr und mehr verlassende freiere Art, die biblische Geschichte den Kindern zu überliefern, sich entwickelte, was sich ja schon hie und da in Hübners Historien zeigt.*) Die Zeit der Aufklärung schüttete dann das Kind mit dem Bade aus. In Betreff des Unterrichts im Bibellesen und in der biblischen Geschichte, welche beide in den Francke'schen Anstalten verbunden waren, macht Francke in seiner „Erziehung der

*) Die Ehre, die seither in obiger Beziehung dem Pietismus zuerkannt wurde, hat von Zezschwitz in dem oben angeführten Werke durch Nachweise weit früherer literarischen Leistungen in diesem Fache von Seiten lutherischer Theologen (Hartmann Beyer, † 1577, Justus Gesenius 1656 u. a.) einigermaßen reducirt; daß aber die biblische Geschichte selbständiger und in allen Schulen als Lehrfach in Gang gebracht wurde, bleibt ein an Speners Freunde und Nachfolger sich knüpfender Ruhm (Vgl. Zezschwitz a. a. O. S. 86 ff.). D. Red.

Jugend zur Gottseligkeit und Klugheit" folgende Bemerkungen: „Hierbei wird nicht mehr erfordert, als daß der Präceptor den Inhalt des Gelesenen in eine anmuthige und historische Erzählung bringe und eine kurze Erinnerung dazu setze, wie solches im Glauben und Leben anzuwenden sei. Es ist sehr fein, wenn man die Kinder bei Zeiten gewöhnet, daß sie die Oerter der Schrift in ihren Katechismum führen, e. g. die Historia von der Schöpfung gehöret in den 1. Artikel u. s. w." Wie in vielen andern pädagogischen Dingen zeigt Francke auch hierin seine der neuern Pädagogik vorauseilende Weisheit — was sehr belehrend in der Schrift von Stolzenburg: „Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses" ꝛc. nachgewiesen ist, — indem er nach Vorgang der „Fürstl. goth. Landesordnung" biblische Bilder für den Unterricht in der biblischen Geschichte empfiehlt. Bekanntlich hat das schon Amos Comenius, dieser Seher in der Pädagogik, gethan. Derselbe will auch, daß die Kinder von frühster Jugend an zum Lesen in der hl. Schrift angehalten werden sollen, wiewohl er biblischen Geschichtsunterricht im heutigen Sinne nicht vorschreibt. (S. v. Raumers Auszüge aus seinen Schriften.)

Die bisherige Praxis im ersten Religionsunterrichte, wie sie in ganz kurzen Zügen angedeutet worden ist, erhielt einen gewaltigen Stoß durch die Philanthropen. Locke sagt: „Die ganze Bibel ist kein Lesebuch für Kinder, nur Auszüge aus derselben, welche zur Uebung im Lesen und zur Belehrung dienen, müßen gebraucht werden." Es kommt die Zeit der Bibelauszüge, wie sie von Basedow gewünscht und erstrebt wurde; leider wollte man meist nur „den Geist der Bibel" d. i. „der Herren eignen Geist." Den Anfangsunterricht in der Religion begann man richtiger Weise nicht mehr mit dem Katechismus, wie trotz Hübner noch vielfach gäng und gäbe, sondern — im Sinne der Zeit — mit moralischen Erzählungen; die hohe pädagogische Bedeutung der biblischen Geschichte in dieser Beziehung wurde verkannt; höchstens gestattete man einzelne biblische Geschichten inmitten kinderfreundlicher Erzählungen von Gottfried und Hannchen und wie das in Scene geführte Personal weiter hieß. Dieser Ansicht waren auch die meisten Eklektiker, z. B. Zerrenner in seinem Methodenbuche für Volksschullehrer (1. Aufl. 1813). Auch Dinter gestattet sehr charakteristisch den „Kleinen schon den guten Jesus zu nennen, der uns so viel vom lieben Gott erzählt hat." Es ist die Zeit, in der man „die natürliche Religion des Dessauer Philanthropins" pflegte und in mancherlei Variationen mit mehr oder minder specifisch-christlichem Anfluge tractirte oder doch wenigstens einer besonders durch die neuesten Kritiker als haltlos in sich erwiesenen Scheidung der Wahrheiten in natürliche und geoffenbarte huldigte und jene dem ersten Religionsunterrichte zuwies. Diese theologische Richtung influirte auch sehr stark auf die den gleich zu erwähnenden biblischen Geschichten angehängten Nutzanwendungen. In den Häusern verdrängte Campe's Robinson, Lossius' Gumal und Lina u. dgl. die biblischen Geschichten. Auch Pestalozzi und seine Gehülfen blieben in diesem Banne ihrer Zeit befangen. (Siehe v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, Thl. 2, namentlich die Aeußerungen Ramsauers und die Darlegungen Niederers in Betreff des Religionsunterrichts in den Anstalten Pestalozzi's.) Für die zweite Stufe der religiösen Unterweisung kamen jedoch, besonders im Anfange dieses Jahrhunderts, in der Sprache modernisirte „biblische Geschichtsbücher", allermeist solche, welche fälschlicher Weise den alten Hübner als Aushängeschild führten, in vielfachen Gebrauch, und es wurden dieselben als eine vortreffliche Moral in Beispielen neben oft trivialen Exemplificationen aus dem gemeinen Leben für einen verwässerten abstracten Religionsunterricht gepriesen und gebraucht. Die Schüler Pestalozzi's verließen theilweise die Art des Meisters in Betreff des Religionsunterrichts bald, und in Anstalten wie das Bunzlauer Waisenhaus, wo sehr liebe Schüler Pestalozzi's seine Ideen mit der christlichen Richtung und Bestimmung der in Francke's Geiste angelegten Unterrichtsweise des Hauses versöhnten, wurde der biblischen Geschichte (siehe Stolzenburg S. 231) eine sehr bedeutende Stelle eingeräumt. Mit dem erwachenden christlichen Bewußtsein und Leben schlug bei vielen diesem Lebensgeiste nicht verschlossenen Pädagogen der Jean Paul'sche Grundsatz durch:

„dem Kinde liegt das Höchste näher als das Niedrigste!" Die biblische Geschichte wurde mehr und mehr als der geeignetste Stoff der elementaren Unterweisung im Christenthum erkannt, und wenn auch vielfach, z. B. im Breslauer Seminare unter Harnisch durch Hänel eine vermittelnde Stellung eingenommen wurde, welche am besten durch die oft aufgelegten „freundlichen Stimmen an Kinderherzen von Hänel" charakterisirt wird — sie bieten einen Kranz von biblischen und andern sinnigen, ernstgehaltenen Erzählungen und Gedichten im Anschlusse an Natur- und Kirchenjahr dar, — so weht doch aus den Bestrebungen dieser Art ein Geist frommer, christlicher Innigkeit, Sinnigkeit und Weihe, eine völlige Fernhaltung trivialer Nüchternheit, die sich sonst noch vielfach breit machte. Von besonderer Bedeutung für die weitere Entwicklung und Einführung des biblischen Geschichtsunterrichts in die Schule sind „Zahns biblische Historien, nach dem Kirchenjahre geordnet," sowie die Schrift von demselben Verfasser: „Ein Wort über Zahns biblische Historien," in welcher durch Vergleichung des Textes aus den gangbarsten biblischen Geschichten mit dem unveränderten oder doch sehr leise modificirten Bibelworte auf einleuchtende Weise gezeigt wird, daß dasselbe an Einfalt und Anschaulichkeit alle Versionen übertrifft. Ueberhaupt hatte sich im dritten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts immer mehr ein Zug zum Bibelworte von den bisher üblichen modernisirten biblischen Erzählungen offenbart; Zeugnis dafür sind besonders die reichgesegneten Calwer und die Basler biblischen Geschichten, so daß wohl behauptet werden kann, die meisten urtheilsfähigen Stimmen haben sich jetzt für Beibehaltung der Bibelsprache im biblischen Geschichtsunterrichte entschieden, wenn auch von verschiedenen Principien aus, die einen aus einem mehr poetischen und ästhetischen Interesse, andere im Streben nach Objectivität überhaupt, wiewohl auch neuerdings wieder beachtenswerthe Stimmen für ein vermittelndes Verfahren in der Weise der Calwer biblischen Geschichten laut geworden sind und zwar den Uebertreibungen gegenüber, deren man sich vielfach durch sclavische und mechanische Festhaltung des Bibelwortes schuldig gemacht hat, nicht mit Unrecht. (Siehe z. B. Süddeutscher Schulbote 1853, Recension von Curtmans bibl. Gesch., ebendaselbst 1850, Revue bibl. Gesch. von Stotz, ferner Jahrg. 1856 Nr. 23. Ueber bibl. Gesch. von H. Zeller.)

Nach diesem geschichtlichen Rückblicke fassen wir nun die Puncte, welche in Betreff des in Rede stehenden Unterrichts besonders wichtig sind, einzeln ins Auge.

II. Inwieferne sind biblische Geschichten für den Anfang des Religionsunterrichts der geeignetste Stoff? Zerrenner sagt über den Anfang des Religionsunterrichts in seinem Methodenbuche S. 270 u. 271: „Der Lehrer leitet die Kinder zum Aufsuchen der Ursachen und der Bestimmung sinnlicher Gegenstände und Erscheinungen und zur Beurtheilung menschlicher Handlungen an. Auf diesem Wege gelangen sie zu dem Glauben (?!) an die erste Ursache aller Dinge, an Gott, zum Glauben an seine Eigenschaften und seine Vorsehung, sowie zu den Grundbegriffen der Moral." — „Bei einer schicklichen Gelegenheit, wo die Kinder gerade von der Wahrheit, Schönheit und Kraft der Religionslehre ergriffen sind, sagt er ihnen, daß wir diese Lehren Jesu, dem größten Menschen- und Kinderfreunde verdanken, und erzählt ihnen manches aus seinem Leben. Zur Exemplification könne man, meint er, auch biblische Geschichten nehmen, sie lägen aber alle den Kindern zu ferne. Hier haben wir die eine Ansicht vom Beginn des Religionsunterrichts. Sie ist jetzt meist überwunden, doch tauchen immer noch — abgesehen von denen, die von biblisch-christlichem Religionsunterrichte überhaupt nichts wissen wollen — Stimmen auf, die gegen die biblischen Geschichten als Anfangsunterricht gerichtet sind. So Schwenke in seinem Religionsunterrichte in den untern Classen christlicher Volksschulen. Er hat einen, „dem Anschauungsunterrichte nach Denzels Plane eng sich anschließenden Gang ausgearbeitet mit welchem das Lesebuch Hand in Hand geht. Vereinzelte biblische Geschichten sind in bunter Folge eingereiht; sie erscheinen als bloße Belege für Bibelsprüche, Sentenzen und Verschen." In demselben Sinne ist das für den vereinigten Sach- und Sprachunterricht recht brauchbare, im Anschluß an Natur- und Kirchenjahr bearbeitete Buch

von Knauß: „Die zwei ersten Schuljahre" bearbeitet. Daß der verbundene Sach- und Sprachunterricht von biblischen Anklängen der Geschichte und Lehre durchduftet ist (siehe das Münsterberger Volksschullesebuch) erscheint sicherlich als ein höchst bedeutsamer Fortschritt für die christliche Volksschule, es kann dadurch aber die besondere christliche Unterweisung auch bei den kleinsten Schülern nicht ersetzt werden. Gründlich erörtert und widerlegt finden wir die angedeuteten Ansichten in Palmers Katechetik, wie in einem Aufsatze von Völter (Süddeutscher Schulbote, Jahrg. 1853). Letzterer sagt: man soll, will man elementarisch unterrichten, in möglichst unmittelbarer Weise an die im Kinde schon vorhandene Form der Erkenntnisanfänge anschließen; das heißt aber nicht etwa auf die einfachsten Bestandtheile menschlicher Erkenntnis in religiösen Dingen, also etwa auf die Begriffe „Gott, Freiheit, Unsterblichkeit" zurückgehen, sondern auf christliche Anschauungen; diese liegen in der biblischen Geschichte; hier tritt die Religion, d. i. die Verbindung Gottes mit den Menschen und der Menschen mit Gott, in Form unmittelbarer Anschauung auf. Auch Weiß in seinen Erfahrungen und Rathschlägen spricht sich dahin aus in den Worten: „In der biblischen Geschichte spricht und handelt Gott; die Schicksale der Menschen werden als seine Schickung erkannt; das ist, was wir wollen. Die Verse und Sittensprüche sowie die moralischen Erzählungen, welche mit dem frühesten Unterrichte verbunden zu werden pflegen, mögen wir nicht als den eigentlichen Anfang des Religionsunterrichts betrachten; Sittlichkeit ist noch nicht Frömmigkeit." Wenn er nun zugleich als obersten Grundsatz alles Lehrens hinstellt: „Nur dasjenige werde gelehrt, wovon der Schüler eine innere Anschauung zu gewinnen fähig ist," so muß er überzeugt sein, daß es, wie Völter oben forderte, möglich ist, die biblische Geschichte an die im Kinde schon vorhandenen Erkenntnisgebilde anzuschließen. Man braucht, um dies im Religionsunterricht zu thun, keineswegs „auf Puncte zurückzugehen, in denen" — nach Schleiermachers Ausspruch — „kein Leben mehr ist"; man soll das auch nicht. Einzelne, dem Anschauungskreise der Kinder zugängliche Bilder und Geschichten sind entschieden das Elementare einer christlichen Unterweisung. Das Fremdartige, dem Raume und der Zeit nach Entfernte in den biblischen Geschichten tritt erfahrungsmäßig dem Kinde gar nicht so ins Bewußtsein, wie manche fürchten, giebt ihm darum keinen Anstoß, es bringt ihm eben Neues, „und Neues hinzulernen ist Begriff des Lernens." Schlage man doch die Erfahrungen einer christlichen Vergangenheit auch in dieser Hinsicht nicht zu gering an und hüte sich a priori nach subjectiven Sympathieen und Antipathieen zu entscheiden. Was Völter vom Beginn des Religionsunterrichts in Hinsicht auf die Zeit sagt, gilt von der Art und Weise des Anfangs ganz besonders: „Die religiöse Anlage ist ein Elementarpunct des menschlichen Geistes. Wird dem religiösen Elemente erst Einfluß gestattet, wenn das Kind bereits durch andere Bildungsmittel eine mehr oder weniger bestimmte Persönlichkeit geworden, so kann die Religion nicht mehr die ursprüngliche und fundamentale bestimmende Macht im geistigen Leben des Kindes werden." Der Christ aber soll in der biblischen Geschichte leben und weben. Palmer erörtert die vorliegende Frage in dem Abschnitte seiner Katechetik von der Tradition: daß mit der Tradition im evangelischen Sinne begonnen werde, sagt er, entspricht dem geschichtlichen Entwicklungsgang der Kirche und befriedigt den Trieb der Kleinen, erzählen zu hören. Wenn gesagt wird: Für das Christenthum müße das Kind durch eine Einleitung über den Menschen, seine Natur und Bestimmung, die Natur überhaupt ꝛc. vorgebildet werden, denn sich selbst, seine Anlagen, Kräfte und Aussichten muß das Kind vor allem kennen lernen, so ist darauf zu erwidern: Soll nicht die ganze christliche Unterweisung für das Christenthum vorbilden? Das Kind ist für die Milch des Wortes Gottes an sich schon organisirt, das Christenkind ist getauft, und es hat, ist es nicht ganz verwahrlost, christlichen Einfluß bereits erlebt. Muß aber solche von Natur und Erziehung ihm gegebene Disposition erst Gegenstand seines Wissens werden durch verfrühte, immer höchst unreife Reflexionen über das eigne Subject, ehe das christliche Leben beginnen und weiter genährt werden kann durch das im Worte Gottes objectiv Gegebene? Aehnliche Ansichten, wie z. B.

von Graser, nach denen die ersten Religionslehren aus den anschaulichen Verhältnissen der Familie und Gemeinde die Begriffe des Wahren, Rechten und Guten erhalten und der Lehre die Idee des innerlichen Weltgeistes durch Betrachtung der Natur aus dem Geiste des Kindes hervorbrechen lassen soll, beruhen einestheils auf derselben Neigung des Systematisirens nach einem gewißen logischen Formalismus, anderntheils auf jener unhaltbaren Unterscheidung von Glaubens- und Sittenlehre, zwischen natürlichen und positiven Bestandtheilen der christlichen Religion.*) Sie documentiren eine Verkennung

*) Anmerkung. Der obige Satz berührt einen Punct, der noch einiger Worte zur genauen Beleuchtung bedarf. Es handelt sich um das Wunder, das ist der Stein des Anstoßes, der es jedem in den Sumpf naturalistischer und materialistischer Lehren Gerathenen zur moralischen Unmöglichkeit macht, biblische Geschichte zu lehren; die Abgeschmacktheit der Versuche, nach der einstigen Manier des Dr. Paulus durch sogenannte natürliche Erklärung das Wunder wegzuschaffen und dennoch biblische Geschichte festzuhalten, ist für immer gerichtet. Selbstverständlich ist es nicht dieses Orts, die Möglichkeit und Wirklichkeit des Wunders durch irgendwelche Argumente denen vordemonstriren zu wollen, deren gesammte Weltanschauung und Gesinnung kein Wunder zuläßt, während der alte Rationalismus dafür in der Annahme der Existenz eines persönlichen Gottes immerhin noch einen Anknüpfungspunct hatte, ohne von diesem Gebrauch zu machen, so ist mit dem modernen Nihilismus, der ja nicht einmal mehr den Zweckbegriff in Natur und Geschichte duldet, jede Basis für das Wunder verschwunden; diejenigen Wunder aber, mittelst welcher die katholische Kirche heute noch und heute wieder aus der Wirklichkeit derselben die Möglichkeit beweist, wären ebenfalls dazu angethan, auch den Bereitwilligsten gründlich abzuschrecken, wenn nicht jedem, der Augen hat um zu sehen, der Unterschied zwischen den biblischen, namentlich neutestamentlichen Wundern und zwischen den jesuitischen Carricaturen derselben auf den ersten Blick einleuchtete. Wenn aber die Sache einmal so steht, daß die Kirche mit ihrem auf die hl. Schrift gegründeten Glauben einerseits und der Materialismus mit seinem Haß gegen alles Ideale andererseits auch nicht einen Fuß breit gemeinsamen Boden haben, zumal, da der letztere auch des letzten Restes sittlicher Wahrheit sich entledigt hat, so bleibt denen, die sich durch all das wüste Geschrei von moderner Bildung nicht bethören lassen, nur die Defensive übrig; d. h. sie müßen ihre Ueberzeugung vor ihrem eigenen Wahrheitssinn rechtfertigen. Um dies in Bezug auf das Wunder zu können, ist nun nicht bloß die nothwendige Voraussetzung der Glaube an den persönlichen, lebendigen Gott, welcher der Natur nicht etwa nur ein für allemal unabänderliche Gesetze gegeben hat und sie diesen gemäß sofort wie ein Uhrwerk oder eine Mühle ihren Lauf für sich machen läßt, der vielmehr ebensosehr in ihr selber lebt, wie er über ihr steht, sondern es ist dazu der christliche Begriff einer Offenbarung zu nehmen, die an den vom Herrn aller Dinge, vom Lenker der Geschichte bestimmten Puncten in den Gang der Natur und Geschichte eingreift, nicht um diese zu stören, sondern um sie auf eine höhere Stufe ihres Lebens, ihrer Entwicklung zu heben. Dies aber beruht wiederum auf der specifisch christlichen Unterscheidung zwischen einer höheren und einer niederen Welt; in jener, die für uns noch eine unsichtbare ist, ist alles Ideale real; in der niederen, in welche wir hereingeboren werden, liegt das Ideale und das Reale auseinander, ist aber bestimmt, eins zu werden, wodurch, wenn es geschieht, die niedere Welt in die höhere aufgehoben wird. Deshalb wird das, was wir Wunder nennen, in seinem ganzen Umfang erst eintreten mit derjenigen Gottesthat, die uns als Ende der sichtbaren Welt, als neue Schöpfung zum Gegenstande der Christenhoffnung gemacht ist. Allein dieses Zukünftige muß sich erst vorbereiten, der Grund dazu ist gelegt durch die Erscheinung des Gottessohnes auf Erden; und was nun als Wunder theils von ihm zu seiner Zeit gethan, theils an ihm geschehen ist, was aber eben das ihm schlechthin Natürliche war, das ist nur das Hervorblitzen derselben ewigen Gotteskräfte, die dereinst nicht mehr bloß an einzelnen Individuen, sondern am ganzen Universum wirksam sich erweisen werden, die aber eben mit der Erscheinung Christi momentan schon in das irdische Dasein eingriffen, die gar nicht ausbleiben konnten, und die zugleich als σημεῖα dessen dienten, was einst mit der Vollendung des Gottesreichs im großen Maßstab geschehen wird. So hängt allerdings der Glaube an die Realität der neutestamentlichen Wunder aufs engste mit dem ganzen Complex der Lehren vom Reiche Gottes, zumal von seiner großen Zukunft zusammen; jener Glaube hat nur in diesem Zusammenhange seinen festen Halt. Wer all' das mit dem banalen Geschwätz von der Unzerreißlichkeit des Naturzusammenhangs beseitigt wähnt, der muß auch, wie es ja der Materialismus zu thun sich nicht entblödet, alle Freiheit des menschlichen Wollens und Handelns leugnen; denn jede freie That, ja schon jeder freie Entschluß ist ein Durchbrechen des Naturzusammenhangs; beides zu vereinigen, die Freiheit mitten im Naturzusammenhang und diesen neben aller Freiheit vernünftig

der kindlichen Natur; denn das Kind wird das wunderbarste Factum inniger erfassen, als beispielsweise Belehrungen über die Einrichtung des menschlichen Geistes. Die Voraussetzung eines continuirlichen Fortschritts vom Sinnlichen zum Geistigen und Geistlichen ist falsch. Eine Hauptursache davon, daß viele Pädagogen gemachte Geschichten statt biblischer für den Anfangsunterricht für nöthig halten, liegt auch in der irrigen Meinung, die Hauptsache dabei sei das fabula docet. Die biblische Geschichte nun ist freilich nicht geschehen, damit sie die Folie von Lehren sei, sondern sie ist Selbstzweck; aber gerade das kleine Kind zieht unendlich mehr und leichter Nahrung für seinen innern Menschen aus den sein Gemüth bewegenden biblischen Geschichten, als aus abstracten, an Erzählungen angeknüpften Lehren! Wer sich für die biblischen Geschichten als Anfangsstoff der christlichen Unterweisung entscheidet, braucht deshalb keineswegs die Anknüpfung an die bereits gemachten Warnehmungen eines Christenkindes zu versäumen. Siehe darüber: Materne „der erste Religionsunterricht," wie auch Kolde „erstes Religionsbuch."

III. Welches ist die Bedeutung und der Zweck der biblischen Geschichten für den christlichen Religionsunterricht? Treffend sprechen sich die alten preußischen Regulative darüber also aus: „Die biblische Geschichte ist das Feld, auf welchem die Elementarschule ihre Aufgabe im Religionsunterrichte zu lösen hat. Der Unterricht in der biblischen Geschichte suche die Kinder zu einem sichern Verständnis und zu einer innigen, gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechts zu führen und lehre aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen kennen. — Die biblische Geschichte ist fortlaufend eine Darlegung der Entwicklung des menschlichen Herzens und der göttlichen Gnade, welche auch heute noch jedes menschliche Herz ebenso zur Erlösung vorbereiten, erlösen und heiligen muß. Darum soll ein Christenkind die biblische Geschichte an und in sich erleben; und dazu soll ihm die Schule verhelfen. Was man erlebt hat, das weiß man und versteht man; darum soll das Kind die biblische Geschichte verständig erzählen können." Nach den

---

und sittlich organisirter Wesen zu erhalten, das ist das Geheimnis der göttlichen Macht und Weisheit, das wir nicht unter unsere Kategorieen fassen können, weil wir es dem Schöpfer nicht nachzuthun vermögen. — Wir fügen dem einige Sätze aus einer neueren Schrift, Civitas christiana, von H. Kritzler, Wiesbaden 1874, S. 37 bei: „Der Gott der Schrift ist der Gott der Wunder. Wunder sind keine Naturvorgänge und keine willkürlichen, zufälligen Zaubereien. Was auf Erden ein Wunder ist, das ist im Himmel der ewigen Weisheit und Liebe Ordnung. Die wunderbare Thatsache ist ein äußeres Zeichen, daß eine führende, rettende Macht, die ein höheres Reich vorbereitet, und die dazu neue Lebenskräfte in die Welt einpflanzt, in die irdische Wirksamkeit getreten ist; das Niedere ist dem Höheren unterthan, und da das Höhere, von Gott geordnet, in das Leben der irdisch-natürlichen Welt eintritt, hat der Wille Gottes die Macht, ihm darin die Bahn zu bereiten und den Zusammenhang der niederen Ordnung zu brechen, um des Zusammenhangs des Ganzen willen." — Dazu mögen noch einige Thesen von Rothe hier stehen — also von einem Theologen, der wahrlich an irgend eine vorgeschriebene Dogmatik sich niemals gebunden achtete. In den von Nippold (Wittenberg 1872) unter dem Titel „Stille Stunden" herausgegebenen Aphorismen aus Rothe's Nachlaß lesen wir S. 268 ff.: „Diese materielle Welt ist freilich ein organisches Ganzes, aber wahrlich nicht von der Art, daß in ihm für das Wunder kein Ort wäre und der unmittelbare Eintritt der göttlichen Causalität seinen Lebensproceß stören müßte; dieser Eintritt übt vielmehr eine die Hemmungen und Störungen beseitigende, eine fördernde und heilende Einwirkung aus. Es wird ein starker Aberglaube getrieben mit dem vollendeten organischen Leben der materiellen Natur." „Zu denen, welche sich an den Wundern stoßen, wollen wir sagen: Freunde, wir wollen euch den Wunderglauben nicht beibringen. Könnt ihr euch nicht in die Wunder finden, nun so stellt sie bei Seite, ihr mögt dann selbst zusehen, wie ihr ohne sie fertig werdet, wie ihr ohne sie eine pragmatische Erklärung der thatsächlich feststehenden Erfolge zu Stande bringet, zu der wir den Schlüssel in den Wundern haben." „Den Gegnern des Wunders zufolge darf der liebe Gott sich nicht rühren. Er ist in die Naturgesetze eingeschnürt. Wer hat ihn denn in sie eingeschnürt? Doch wohl nicht er selbst?"

Palmer.

„allgemeinen Bestimmungen vom 15. Octbr. 1872" kommt es darauf an, daß der Lehrer „die biblischen Geschichten nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalte in einer Geist und Gemüth bildenden Weise entwickle und fruchtbar mache." Der Hauptnachdruck ist auf die ethische Wirkung der Geschichten zu legen, der darauf beruht, daß die Thatsachen nicht nur als ein Aeußerliches in das Gedächtnis aufgenommen, sondern daß sie in der Seele des Schülers lebendig werden, daß dieser ebenso sich in jene, als jene in sich zu versetzen angeleitet wird. (Ueber das „Erleben der biblischen Geschichte", welches nicht erst die Regulative nach der Meinung mancher als etwas unerhörtes gefordert haben, siehe im Schulblatt der evang. Seminare Schlesiens die treffliche Auseinandersetzung von Stolzenburg, Jahrg. 1855 und von Heiber ebendaselbst Jahrg. 1857; Bormanns Unterrichtskunde S. 34 ff.; ebenso Völter: „Wie wird die bibl. Gesch. ein geistiger Anschauungsunterricht?" im Südd. Schulb. Jahrg. 1852; cf. Weiß „Erfahrungen und Rathschläge, 2. Band": über Gemüth und Gemüthsbildung.)

IV. Anordnung und Stufengang für den biblischen Geschichtsunterricht. Was den Stufengang im allgemeinen anbetrifft, so vereinigen sich die Stimmen vornehmlich in der Aufnahme von drei, resp. vier Hauptstufen: 1. Einzelne dem Anschauungskreise der Kinder zugängliche Geschichten. (Siehe die Auswahl in Palmers Katechetik S. 131 und in den preuß. Regulativen S. 66.) 2. Diese werden ergänzt durch eine reichere Auswahl, wie sie gute Historienbücher enthalten, und an einem lockern chronologischen Faden aufgefaßt. 3. Sodann treten die Anfänge sogenannter pragmatischer Behandlung ein, d. h. „die Schüler erhalten eine Geschichte des Reiches Gottes, sollen stets in der Uebersichtlichkeit des gegangenen Lehrwegs erhalten werden, um Anfang, Fortgang und immer mehr herbeizuführende Vollendung des Gottesreichs auf Erden zu erkennen" (Vormbaum „die biblische Geschichte in der evang. Elementarschule" — ein treffliches Büchlein). Damit soll sich verbinden, beziehungsweise darauf folgen, Bekanntmachung mit der Bibel durch Lesen derselben in ihren Hauptabschnitten und einzelnen Büchern mit Einführung in das Verständnis. Auf dieser Stufe sollen sich Geschichten aus der Kirchengeschichte anschließen. Einen ähnlichen Stufengang schreiben auch die „allgemeinen Bestimmungen des königl. preuß. Ministers der geistl. ꝛc. Angeleg. vom 15. Octbr. 1872" vor, Verfügungen betreffend Volksschule §. 16 17. Der Unterricht schreitet hienach von einzelnen, dem kindlichen Verständnisse nahe liegenden Erzählungen zu Vorführung einer planmäßig geordneten Reihe der wichtigsten Erzählungen aus allen Perioden der hl. Geschichte fort und auf Grund derselben zu einer zusammenhängenden Darstellung der hl. Geschichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt. In den bibl. Geschichtsunterricht der Oberstufe fügt sich die Erklärung zusammenhängender Schriftabschnitte ein.

Von einer für die Volksschule geeigneten zusammenhängenden Darstellung der bibl. Geschichte ist jedoch wohl zu unterscheiden eine Einführung der Schüler in den göttlichen Pragmatismus und Organismus der hl. Geschichte in oberen Classen höherer Schulen, für welche das Lehrbuch der hl. Geschichte von Kurtz treffliche Anleitung giebt, die aber über die Sphäre der Volksschule hinausgeht. In der Volksschule dagegen muß auch in der obern Classe die biblische Geschichte biographisch und monographisch gehalten sein, wodurch jedoch keineswegs ausgeschlossen ist, daß der Lehrer seine Schüler nach dem Maße ihrer Fassungskraft zu der Erkenntnis führt, welche Bedeutung im Rathschlusse Gottes zu unserer Seligkeit solche Geschichten oder Geschichtscomplexe haben, in denen Stufen der Entwicklung des Reiches Gottes deutlich zu Tage treten. Hieher gehört auch die Berücksichtigung biblischer Analogieen und Parallelen, namentlich zwischen dem Alten und Neuen Testamente. Wenn Nissen in seinen „Unterredungen über die biblischen Geschichten" als Frucht einer langjährigen Erfahrung es ausspricht, daß auch in der Oberclasse nicht Ueberblick des Ganzen die Hauptsache sei, sondern Vertiefung in die einzelne, natürlich nicht aus dem Zusammenhange gerissene Geschichte — freilich gestattet der Zeitmangel und der Begriff des Bibellesens, in welchem die biblische Geschichte für die Oberclasse auftritt, nicht eine solche Ausdehnung der Besprechung,

wie Nissen sie giebt —, wenn er es betont, daß Erwerbung eines für den Standpunct von Kindern mehr oder weniger todten, übersichtlichen Wissens der Uebung in der Gottseligkeit, dazu die biblischen Geschichten für Alt und Jung bestimmt sind, nicht Eintrag thun soll: so müßen praktische Lehrer ihm darin beistimmen und sich für eine Modification der dritten Stufe in dem angedeuteten Sinne entscheiden. Demnach würde der Unterricht in der Oberclasse von dem frühern nicht bloß durch größere Vollständigkeit und Uebersichtlichkeit sich unterscheiden, sondern mehr noch dadurch, daß er tiefere Blicke in die Fülle der einzelnen Erzählungen oder ganzer Gruppen derselben eröffnet.

In Betreff der Anordnung und Reihenfolge, in welcher die biblischen Geschichten zur Behandlung kommen sollen, tritt uns zunächst die Differenz entgegen, ob mit dem A. oder N. T. zu beginnen ist. Da es sich, namentlich zu Anfang, nicht um die Stellung der einzelnen Geschichte in der Geschichte des R. G. handelt, so fällt für den Beginn mit dem A. T. der Grund, daß dieses ja die Vorbereitung enthalte, weg; das objectiv Erste ist es nicht immer auch subjectiv. Aber abgesehen davon ist es keineswegs leicht, das pro und contra in dieser Frage gegenseitig abzuwägen. Für den Beginn mit dem A. T. sprechen folgende Gründe: wenn auch die chronologische Folge in der Unterclasse nicht herausgehoben wird, so erscheint es doch immer bedenklich, mit dem Ende den Anfang zu machen, und es ist für das Lernen von Bedeutung, daß die Ordnung und Folge, in welcher die biblischen Geschichten später dem Schüler entgegentreten, gleich von vornherein eingehalten wird. Was Palmer so treffend von dem Begriffsnetze sagt, das sich durch Anschauung der Begriffe in der biblischen Geschichte über des Kindes Seele spannt, in welches nachher immer vollständiger und geordneter Begriffe und Gedanken eingewoben werden, gilt auch von der chronologischen Folge der biblischen Geschichte. Es setzt doch unleugbar auch schon für die Anfangsstufe das N. T. einige Kenntnis des A. mehr voraus, als auf dieser Stufe die Behandlung des A. Kenntnis des N. fordert. Auch das N. T. enthält Familiengeschichten, aber doch nicht mit so mannigfaltigen, den bisher durchlebten Verhältnissen des Kindes so vielfach gleichmäßigen Beziehungen. Dazu kommt, daß im A. T. eine Reihe einzelner Personen so ausführlich gezeichnet ist und so plastisch hervortritt, weit mehr, als dies im N. T. der Fall ist, das Leben des Herrn ausgenommen, welches aber wiederum so göttlichreich und erhaben ist, daß die Vollständigkeit, mit der es uns entgegentritt, die unterrichtliche Behandlung nicht erleichtert. Die Erzählungen des N. T. haben auch eine ungleich höhere Innenbedeutsamkeit, sind mehr durchgeistigt, als die des A. T. In diesen kann vor lauter fesselnder und spannender Geschichte die Speculation kaum ankommen. Dagegen fällt für den Beginn mit dem N. T. der Gedanke schwer in die Wagschale: Sollen Abraham, Jakob, Joseph, Moses, David früher und tiefer in dem Herzen des Kindes Platz greifen, als der Eine, auf den Abraham hoffte und den David pries? Soll ein auf Jesu Namen getauftes Christenkind nicht gleich seinen Heiland in der Fülle seiner Herrlichkeit schauen, sondern nur gelegentlich, etwa in Gebeten von ihm hören? Hiergegen kann man sich aber doch zum Troste sagen: Sollte wirklich das kleine Kind in der Zeit von Ostern bis Advent seine Liebe bereits in dem Maße verschenkt haben, daß es mit seinem in der Weihnachtszeit fröhlich erregten Herzen, erweckt durch den bisherigen Unterricht, den, auf den die Väter hoffend sahen, den, über welchen es in jedem nicht ganz verwahrlosten Hause doch schon mehr gehört hat, als von Abraham, Jakob u. s. w., den, dessen Tod und Auferstehung die obere Abtheilung den kleinen Ankömmlingen schon zu Himmelfahrt und Pfingsten repetitorisch erzählt — daß es den jetzt weniger herzlich und innig aufnähme, als wenn ihm gleich zu Anfang der Schulzeit ausführlich aus seinem Leben erzählt worden wäre? Besonders aber um des Anschlusses an das Kirchenjahr willen beginnt das N. T. am besten erst in der Adventszeit; dann führt der Lehrer seine Schüler allein und ungetheilt an der Hand der N. T. Geschichte durch die festliche Zeit des Kirchenjahres hindurch bis Ostern. Im ersten Schuljahre nur A. T. zu nehmen, dafür läßt sich freilich kein haltbarer Grund

angeben. Ueberhaupt sollte die biblische Geschichte immer nur in einjährigen Cursen und in sich immer erweiternden Kreisen mit Aufnahme des Dagewesenen behandelt werden, so daß jedes Jahr ein Ganzes giebt und das Kind darin leben lernt. Der Anschluß an das Kirchenjahr macht sich so von selber und erscheint als das Natürlichste, nicht weil etwa eine Beziehung zwischen der Trinitatiszeit und dem A. T. stattfände, sondern weil dann die festliche Zeit des Kirchenjahres in Betrachtung der betreffenden heil. Geschichte des N. T. durchlebt wird. Beachtenswerth ist die Ordnung der biblischen Geschichte, welche Materne in dem oben angeführten Büchlein im Anschluß an Natur- und Kirchenjahr aufstellt. Wir führen die Pensen aus der Zeit von Ostern bis Trinitatis auf: Auferstehung, Jesus der Kinderfreund, Hochzeit zu Cana, der verlorne Sohn (Bußtag), Speisung der 4000, Hauptmann zu Capernaum, Jüngling zu Nain, Himmelfahrt, Ausgießung des hl. Geistes, Schöpfung (Trinitatis), Paradies u. s. w. Eigenthümlich und sinnig ist die Anordnung des ersten Religionsunterrichtes und die damit zusammenhängende Folge der biblischen Geschichte, welche Stolzenburg in einem Aufsatze des schles. Seminar-Schulbl. Jahrg. 1854 giebt. Hienach werden Katechismus, Spruch, Liedervers und biblische Geschichte in einen organischen Zusammenhang gebracht, und zwar so, daß Katechismusstücke, hier mit Worten des ersten Artikels beginnend, als leitender Faden alle Geschichten, Sprüche, Liederverse, auch religiöse Kindergedichte zu leicht überschaulichen Gruppen verbinden.

V. In welcher Form soll die biblische Geschichte den Schülern überliefert werden? Die preußischen Regulative sagen darüber entschieden: „Das göttliche Wirken hat sich in einem bestimmten Worte offenbart, und darum soll die biblische Geschichte mit dem Bibelworte erzählt werden." Man hat das Wort gepreßt und eingewendet: Der lutherischen Bibelübersetzung könne doch nicht gleiche göttliche Dignität zugeschrieben werden, als dem Originale; allein so ist es doch auch nicht gemeint. Es kann aber nicht geleugnet werden, was der sel. Otto Schulz in einem der beiden bedeutenden Aufsätze über biblische Geschichte im Brandenburger Schulblatte Jahrg. 1840 sagt: „Die biblischen Geschichten wirken nicht bloß durch ihren Inhalt, sondern eben so sehr durch die ganze Art ihrer Darstellung." Der Geist verfliegt zum Theil, wenn man die Form der Darstellung auflöst. — Was ist es, daß dieselben Grundstoffe hier eine Blume, dort einen Baum, dort ein lebendes Geschöpf bilden? Neben dem Stoffe muß noch andere Kraft wirken, ein geistiger Hauch, der lebendige Odem, mit dem der Schöpfer seine Geschöpfe belebt. Dieser Hauch verfliegt, sobald man die Form der Darstellung auflöst, und in vielen Fällen bleibt nichts, als eine ganz gewöhnliche Erzählung. „Es giebt," sagt Bormann in seiner Unterrichtskunde S. 111, „keine klarere, keine einfachere, keine sinnvollere Fassung der heiligen Geschichte als die biblische. Jedes Wort ist gebraucht in der vollen Wahrheit seiner Bedeutung; der Satzbau ist einfach, die Gedankenfolge anschaulich; die Verbindung der Sätze ist durch die einfachsten Mittel herbeigeführt. Dadurch wird die biblische Darstellungsform auch für das Kind durchaus zugänglich." Wenn dem im allgemeinen zugestimmt werden kann und man mit Recht einen Werth darauf legt, daß der Lehrer den Ton der bibl. Darstellungsweise festhält und nicht lediglich seine eigene Rhetorik an die Stelle bibl. Erzählungskunst setzt, so kann damit verständigerweise durchaus kein mechanisch-starres Kleben an der buchstäblichen Fassung der lutherischen Uebersetzung gemeint sein. In der Unterclasse sind die biblischen Geschichten unbedingt in ganz einfachen Sätzen zu erzählen. Zu dem Zwecke wird der Lehrer manche biblische Construction lösen, manche Wendung ändern, manchen Ausdruck vertauschen; ist er aber mit der Bibelsprache vertraut, versteht er ihre Schönheit und hat er sie lieb, so wird er auch bei bedeutendern Aenderungen die biblische Färbung der Sprache nicht verwischen, sondern immer ganz unwillkürlich den einfachen, kernigen und treuherzigen Bibelton anschlagen. Daß z. B. in Zahns biblischen Historien an vielen Stellen im Ausdruck und in der Construction der Sätze freier hätte verfahren werden können, ist wahr; aber es ist durch das Bedürfnis der Kinder eine weit freiere Fassung, wie in der Calwer

biblischen Geschichte, nicht gefordert, noch weniger eine paraphrasirende, ausmalende Weise, wie sie Köhnlein z. B. giebt. Diese ist an sich schön und belehrend für den Lehrer, welcher daraus sieht, wie er bei erklärender Behandlung der biblischen Geschichte verfahren muß; sie würde aber leicht dazu führen, den rein epischen Gang der Erzählung, den Fluß in der Darstellung oder Entwicklung des Thatsächlichen zu unterbrechen und zu verwirren. Es kommt hauptsächlich darauf an, daß der Lehrer Schwieriges und Unverständliches je nach Bedürfnis der verschiedenen Schülerabtheilungen auszuscheiden und die längern Erzählungen in kleinere Ganze aufzulösen weiß. (Siehe die bereits erwähnte Schrift von Vormbaum.) Es fehlt nicht an Büchern, welche beweisen, wie in der rechten biblischen Fassung die heiligen Geschichten auch den Kleinen völlig verständlich erzählt werden können. Es sei nur genannt: Gossel, Botschaft des Heils (die neueste Auflage), Bischoff, Gesch. d. N. G. in 40 bibl. Gesch., sowie die schon angeführten Büchlein von Materne (in der Auswahl des historischen Stoffes und in der Darstellung vortrefflich) und Kolde. Daß die Mutter den noch nicht für die Schule reifen Kindern zu Hause die biblische Geschichte noch weniger streng mit biblischen Worten erzählt, wie auch v. Raumer will, ist natürlich und in der Ordnung. Doch in der Schule soll das Kind „von früh auf die göttliche Originalität des Stils der hl. Schrift verstehen und lieb gewinnen lernen." Das ist auch die beste Vorbereitung für ein verständiges Bibellesen, und es erscheint gesucht, wenn man behauptet, es thue dem Kinde wohl, wenn es zuerst den Bibelinhalt in veränderter Sprache lernt, die Bibelsprache sei ihm dann, wenn es zum Bibellesen komme, neu und nachdenkenerweckend.*)

Leider hat die Erfahrung der letzten Jahrzehente gelehrt, daß die Forderung der preußischen Regulative in Betreff der Erzählung der biblischen Geschichten mit dem Bibelworte vielfach zu einem vollständigen wörtlichen Memoriren derselben geführt hat, sowohl seitens der Lehrer als der Schüler, so daß es hochnöthig ist zu betonen, daß die biblischen Geschichten keine „Memorirstoffe", wie Lieder und Bibelsprüche sein dürfen. Daher fordern die allgemeinen Bestimmungen ein „freies" Erzählen der biblischen Geschichten in einer dem Bibelworte sich anschließenden Ausdrucksweise. So hat der Lehrer zu erzählen, und so hat er die Schüler anzuleiten, wieder zu erzählen. „Geistloses Einlernen ist zu vermeiden."

VI. Wie soll eine biblische Geschichte im Schulunterrichte behandelt werden? K. v. Raumer trifft in seiner Gesch. d. Päd. Thl. III, S. 37 ff. in schlagender Weise den Punct, in welchem hier viel gefehlt wird, wenn er sagt: „Die Samenkörner des göttlichen Wortes mahle man nicht zu Mehl; poetische Gewalt entkräfte man nicht durch prosaische Auslegung. — Die schöpferische Kraft der reflexionslosen Einfalt und der religiöse Segen, welcher aus dieser Einfalt quillt, ist den trocknen Pädagogen verborgen, welche das Kind zum Begreifen von allem und jedem aufschrauben möchten. Ein Kind, dessen Phantasie noch frisch und lebendig, liest es ungestört die hl. Schrift, so treten ihm die Gestalten und Begebenheiten vor die Seele, es erlebt alles mit, als wäre es dabei gegenwärtig. Es erfährt so den tiefsten Eindruck und gelangt zu einem festen historischen Glauben. — Wir können nicht sorgfältig genug alles vermeiden, was im mindesten jenes einfältige, plastische Auffassen der hl. Schrift stören oder gar die Fähigkeit dazu zerstören kann." Was nun die Behandlung im einzelnen betrifft, so steht zunächst fest, daß der Lehrer auf der Unter- und Mittelstufe die biblische Geschichte frei, in biblischer Sprache zu erzählen hat — wodurch gar nicht ausgeschlossen ist, daß er bei unverständlichen Ausdrücken die Erklärung mit zwei oder drei Worten einfügt; — auf der Oberstufe dagegen wird die Geschichte von den Schülern in der hl. Schrift selbst gelesen. Es ist eine schwere Kunst, eine biblische Geschichte gut zu erzählen. Das ist nur möglich, wenn man sich vorher glaubensvoll und liebend in das Schriftwort versenkt hat, so daß „es der sich vertiefenden Betrachtung sich aus-

*) Vgl. die Art. Anschauungsunterricht, Bilderbibel.

einanderlegt und die reiche Fülle seines Inhals lebendig vor die Anschauung tritt." In welcher Weise der Lehrer sich hiefür vorbereiten muß, zeigt Nissen in den Betrachtungen, welche er meistens seinen Unterredungen vorausschickt, sowie Bormann in seiner Unterrichtskunde S. 107 ff. Nur wenn er durch inneres Erleben in Kraft des göttlichen Geistes die rechte Weihe empfangen hat, wird seine Haltung, Betonung, Melodie, Rhythmus und dynamisches Element der Sprache von dem Inhalte der biblischen Geschichte durchgeistigt sein, so daß sich das Wort mit sinnlich-geistiger Gewalt der Seele des Schülers eindrückt, er unmittelbar empfindet und versteht, unmittelbar Theil hat an der tiefern Auffassung der Sache, wie sie dem Lehrer eigen ist. Hat nicht des Lehrers Vortrag das Herz des Schülers bewegt, daß ihm die Geschichte nicht mehr ein Fremdes, ein Aeußeres ist, so ist alle Zuthat wenig nütze. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß nichts weiter nöthig, eine weitere Einführung in das Verständnis überflüßig sei. Es ist nothwendig, daß nach dem ersten Erzählen der Lehrer die Geschichte in kleinern Abschnitten noch einmal erzählt und zergliedernd durchgeht, um die einzelnen Thatsachen und ihren Zusammenhang zum hinlänglichen Verständnis zu bringen und die Kenntnis der Personen, Thatsachen und Verhältnisse bestimmt zu befestigen. Die Zergliederungsfragen müßen anregend sein und von dem denkenden Eingehen auf den Inhalt zeugen. Es ist dabei alles, was in Wort und Sache dunkel ist, einfach zu erklären durch ein das Gegebene mit dem kindlichen Auffassungsvermögen und der Anschauung vermittelndes, klar und sicher entwickelndes Verfahren und präcise, sicher anzueignende Feststellung des Ergebnisses. Die Einführung in das Verständnis hat es vor allem auf Erzeugung einer innern lebendigen Anschauung nicht bloß des äußern geschichtlichen Verlaufs, sondern vornehmlich der Zustände der redenden und handelnden Personen zu thun. Ueberall ist das innere geistige Band zwischen den Momenten der Geschichte aufzuzeigen, überall die eigentliche Spitze der Geschichte hervorzuheben. Nimmer aber darf sich in der Besprechung die Absicht geltend machen, als solle durch sie die Geschichte erst die wirksame Kraft erhalten; sie hat sich mit ihrer Zuthat darauf zu beschränken, die erforderliche Hülfe zu geben, damit die Geschichte in die Herzen hineinleuchte und wirke. Das geschieht oft durch Hervorhebung eines Wortes, durch eine einzige auf den Kern gehende Frage, durch das Klopfen an das Gewissen mit einem Worte, ja bloß durch einen seelenvollen, ernsten oder milden, strafenden oder bittenden Ausdruck, mit dem das Wort gesprochen wird. Als eine Hülfe sind in diesem Sinne auch Bibelprüche, Liederverse, Katechismusstücke zu verwenden, indem sie 1. dazu dienen, die empfangenen Eindrücke in einem Brennpuncte zu sammeln und durch den schlagenden Ausdruck um so stärker auf das Herz wirken zu lassen; 2. indem die erbauliche Besprechung durch das Zusammenbeten oder das Singen des Liederverses sich zur Andacht steigert, welche die empfangenen Eindrücke dem gesammelten Gemüthe tiefer und dauernder einprägen soll; 3. indem sie die Seite der Geschichte herausheben, die für die Auffassung wesentlich bedingend ist. Als Mittel der Verinnerlichung dient ferner die Erklärung der Geschichte durch andere, sowie durch stete Bezugnahme auf das Leben, die Versuchungen und Erfahrungen des Kindes im Geiste der Geschichte, denn „die biblischen Geschichten sind die rechten Tagesgeschichten, sie wiederholen sich täglich." So soll das Wort Hamanns zur Wahrheit werden: „Jede biblische Geschichte ist eine Weissagung, die in jedem Menschenherzen erfüllt wird." — Zur sinnlichen Veranschaulichung dienen biblische Bilder, doch dürfen sie während des Erzählens nicht vorgehalten werden, es muß sich die erklärende Betrachtung des Bildes mit der Erklärung der Geschichte verbinden (vgl. d. Art. Bilderbibel). Für die reiferen Schüler wird zur Vergegenwärtigung der Oertlichkeiten die Karte des hl. Landes in Gebrauch genommen. Der erklärenden Besprechung folgt abermaliges, zusammenhängendes Erzählen der Geschichte von Seiten des Lehrers; dann wird dieselbe von den Kindern nacherzählt. Biblische Historienbücher dienen auf der Unter- und Mittelstufe zum Nachlesen der behandelten Geschichten. Es würde aber falsch sein, wenn nun der Lehrer all sein Bemühen nur darauf richten wollte, daß der Schüler jede einzelne Geschichte möglichst wortgetreu, wie sie ihm vor-

erzählt ist, immer und für alle Zeit nachsprechen könne; vielmehr muß sein Streben darauf gerichtet sein, daß der Schüler freier, ohne in der dargebotenen Form der Erzählung gebunden und gefangen zu sein, über die einzelnen Thatsachen, ihre Bedeutung und Beziehung verfügen lerne. So wichtig es ist, daß die Schüler bibl. Geschichten wieder erzählen können, so nothwendig ist es, festzuhalten, daß dies bei weitem nicht für alle Geschichten und bei allen Schülern gleichmäßig erreicht werden kann. Es genügt auch das zwar sehr nützliche, aber leicht dem Mechanismus verfallende Wiedererzählen keineswegs zur Erreichung des dem Unterrichte gesteckten Zieles; vielmehr muß der geschichtliche Stoff verschiedenartig und mehrseitig durchgearbeitet und dadurch dem Schüler zu freierer Verfügung und Beherrschung, auch losgelöst vom festen Rahmen der grundlegenden Erzählung und außerhalb festgefahrener Geleise derselben, gestellt werden. Wird das Letztere versäumt, so kann, während recht wacker erzählt oder gar hergesagt wird, der Fall eintreten, daß die geschichtlichen Kenntnisse außerhalb des Zusammenhanges der als Ganzes geübten Erzählung zum Verwundern und Erschrecken dürftig sind, und daß die Thatsachen der bibl. Geschichte später nicht bereit liegen, um in der Religionslehre zum Zweck der Veranschaulichung Verwendung zu finden. (Was den sogenannten Memorir-Materialismus besonders im biblischen Geschichtsunterricht betrifft, siehe die Besprechungen und Vorschläge über diesen Gegenstand in den letzten Jahrgängen des „Evang. Schulblatts von Dörpfeld," sowie ebenda eine einfache, kurze Zusammenfassung „über den Unterricht in der bibl. Geschichte" aus einer Conferenz von Kreis-Schulinspectoren. Heft 1, 1874, 18. Band.) **Schurig.**

Bilderbibel und Bibelbilder. Die große pädagogische Bedeutung des Bildes, des Geschichtsbildes insonderheit und so vorzüglich auch des biblischen Geschichtsbildes zu begründen ist Sache der Psychologie. Diese hat einerseits zu erklären, warum der Mensch, zumal das Kind so sehr nach dem Bilde verlangt, andererseits auch die Grenzen abzustecken, innerhalb deren das Bild seine wichtige Verwendung zu finden hat. (Vgl. die Schrift von Dr. Vogel: „Gegen den Bildercultus" [in der Schule] 1875.) Diejenige Pädagogik, welche die Wichtigkeit der Anschauung und die Pflicht des anschaulichen Unterrichts theoretisch erkannt hat, sollte nur den Grundsatz nachdrücklicher praktisch verfolgen auch in Bezug auf Religion und Bibel, sofern sie dieser die Ehre giebt oder gegeben wissen will. Denn wenn das religiöse Wissen und Leben unseres Geschlechtes so bedenklich im Rückgang begriffen ist, so liegt sicherlich daran eine Hauptschuld, daß aus den Familien und Schulen, aus dem öffentlichen und privaten Leben, aus der Kunst und Industrie, welche einst auch die häuslichen Geräthe — Oefen und Gefäße — damit zu schmücken wußte, das biblische Geschichtsbild fast verschwunden ist und wie den Schülern so den Kindern die religiöse Phantasie, dieses viel zu wenig gewürdigte Vermögen, nicht belebt und genährt wird. Alles Auswendiglernen und alle verständige oder auch gemüthliche Unterweisung kann die bildliche Veranschaulichung nicht völlig ersetzen.

Zwar bedarf das vom h. Geist gegebene und mit höherem Licht auf den Menschengeist wirkende Schriftwort keiner äußern Menschenbeihülfe. Es erklärt, es malt sich selbst und dieses Vermögen hat die evangelische Kirche fest gegenüber der katholischen aufrecht zu halten. Den Galatern (3, 1.) und allen Bibellesern wird „Jesus Christus vor die Augen gemalet, als unter ihnen gekreuziget" lediglich durch die mündliche und schriftliche Verkündigung des Wortes vom Kreuze. Denn, sagt Luther: „Soll ich das Leiden Christi hören und lesen, so ist's mir unmöglich daß ich nicht in meinem Herzen sollte Bilde davon machen; denn ich wolle oder wolle nicht, wenn ich Christum höre so entwirft sich in meinem Herzen ein Mannsbild, das am Kreuze hängt, gleich als sich mein Antlitz natürlich entwirft ins Wasser, wenn ich darein sehe." Was sich aber inwendig entwirft, das will das innere Auge auch gerne im Gegenwurf durch das äußere Auge betrachten, und wenn der Glaube nach Schleiermachers schönem Worte die anschauenwollende Liebe ist, der Glaube aber durch äußere Mittheilung innerlich geweckt und genährt werden muß, so ist es Recht und Pflicht zugleich, daß der Trieb nach

religiöser Anschauung nicht bloß durch das Wortbild, sondern auch durch das Sachbild befriedigt, daß dem Glaubensbedürfnis des menschlichen Herzens durch das Anschauungsvermögen und das entsprechende Anschauungsmittel ein Genüge gethan werde. Insofern theilt das heilige Bild den Beruf des heiligen Schriftwortes, Gnadenmittel zu sein, und die katholische Kirche, welche an und für sich das menschliche Seelenbedürfnis meisterlich versteht, hat es nur darin verfehlt und sich nur darin versündigt, daß sie das Bild zum Gnadenbild hat werden, so den Bilderdienst an Stelle des Gottesdienstes im Geist und in der Wahrheit hat treten lassen. Die reformirte Kirche hat dagegen das Bild überhaupt abgethan und dafür all das Sectenwesen und all die Methoden sinnlicher An- und Aufregung eingethan, welche die religiöse Phantasie, das religiöse Gemüth und Gefühl sich erfinden muß, wo ihm von Seiten der Kirche keine gesunde Pflege zutheilwird. Der Heidelberger Katechismus sagt in Frage 98: „Bilder dürfen nicht in den Kirchen geduldet werden, denn wir sollen nicht weiser sein, denn Gott, welcher seine Christenheit nie durch stumme Götzen, sondern durch die lebendige Predigt seines Wortes will unterwiesen haben.“ Dagegen hat die lutherische Kirche Bilder in den Kirchen belassen und gepflegt, und unzähligemal haben nicht bloß Taube dem Anblick des Gekreuzigten am Altare oder sonst einem Bilde Trost und Erbauung gedankt, und viele lutherische Christen haben es noch in späten Jahren gerühmt, daß sie als Kinder während der unverstandenen Predigt sich die heiligen Männer und Thaten Gottes an den in der Kirche befindlichen Gemälden haben einprägen dürfen. Nach seiner großen Erziehungs- und Menschenkenntnis hat Luther immer betont, wie „die Kinder und Einfältigen durch Bildnis und Gleichnis besser bewegt werden, die göttliche Geschichte zu behalten, denn durch bloße Wort oder Lehre.“ Und so hat auch die neuere wie die ältere Kunst gar keinen Anstand genommen, den in der Schöpfung und Lenkung der Welt sich thätig erweisenden „lebendigen“ Gott der Bibel auch in Menschengestalt darzustellen in gutem Bewußtsein, daß das nicht sowohl Bild als Sinnbild dessen sei, der die Menschen zu seinem geistigen Ebenbilde schuf.

Außer der unmittelbaren Beihülfe zum biblischen Unterricht gewähren die biblischen Bilder den unschätzbaren Gewinn, daß dadurch die bloß weltlichen Gebilde und die schlechten Einbildungen verhindert oder verdrängt werden. Der Ort, den ein Bibelbild in der Seele einnimmt, kann nicht von einem Bilde der eiteln und gottlosen Welt eingenommen werden. Schon der Bischof Paulinus von Nola im 5. Jahrhundert hat die neugebaute Kirche des h. Felix mit heiligen Bildern ausschmücken lassen, „damit das Landvolk von Gelagen abgehalten und zu lautern Gesinnungen durch fromme Vorbilder erweckt würde.“ Gerade in unserer Zeit, wo die illustrirten Blätter und Bücher eine so verwirrende, verflachende und zum Theil verderbliche Wirkung auf die überall herumnaschende, nirgends stille Sammlung und nachhaltige Nahrung findende Jugend ausüben, wäre es von allerhöchstem Werthe, wenn ihr Bildertrieb vom ersten Erwachen des geistigen Lebens an stetig auf gediegene religiöse Anschauung hingeleitet und so eine bleibende Grundlage und Ausstattung ihrer Einbildung für das ganze Leben gegeben würde gegenüber der Ueberflutung durch die „dem gebildeten“ Publicum und bildungssüchtigen Arbeiter zumal sich aufdrängenden „zeitgemäßen Bildungsmittel.“ Gerade für den sogenannten Gebildeten erscheint das Bibelbild „um Gedächtnis und besseren Verstandes willen“, wie Luther sagt, sogar noch nöthiger, als dem ungebildeten, aber an Religion und alter Sitte noch festhaltenden Volkstheile. Wie ein Bild aus der heiligen Geschichte auch dem Gebildetsten zu Statten kommen kann, das erzählt Goethe in seinen italienischen Reisebriefen. Am 16. Mai 1787 von Sicilien zurückfahrend lief er bei hereinbrechender Nacht Gefahr, aus dem Schiffe an die Felsen der Insel Capri geschleudert zu werden. Die Männer dachten besonnen auf Rettung, die Weiber aber völlig außer sich vor Angst lagen dichtgedrängt an einander, schalten und tobten gegen den Capitän. Da trat Goethe hervor und stellte ihnen vor, wie sie mit ihrem Geschrei nur alles verwirren, sie sollten lieber beten, daß der Sohn der Maria für sie thue, was er damals für seine Apostel gethan, als auf dem stürmenden See

Tiberias die Wellen schon in das Schiff schlugen, der Herr aber schlief, der jedoch, als ihn die Trost- und Hülflosen aufweckten, sogleich dem Winde zu ruhen gebot. Diese Worte thaten die beste Wirkung. Doch schwankte das Schiff zunächst noch immer stärker, und Goethe mußte sich in die Cajüte flüchten. „Ich legte mich halb betäubt, so schreibt er, auf meine Matratze, doch aber mit einer gewißen angenehmen Empfindung, die sich vom See Tiberias herzuschreiben schien: denn ganz deutlich schwebte mir das Bild aus Merian's Kupferbibel vor Augen. Und so bewährt sich die Kraft aller sinnlich-sittlichen Eindrücke jedesmal am stärksten, wenn der Mensch ganz auf sich selbst zurückgewiesen ist." — Wenn also „der große Heide" in einer Lebensgefahr Glauben gefaßt und gepredigt hat auf Grund dessen, was er sich als Knabe aus seiner Familienbilderbibel eingeprägt hatte, wie würde auch so manchem Kleineren in Leibes- und Seelengefahr es zu gut kommen, wenn er neben oder anstatt der Menge illustrirter Kinderbücher und Jugendschriften fleißig eine Bilderbibel auf den Knieen des Vaters oder im Schoß der Mutter hätte sehen dürfen.

Der Bilderbibeln giebt es nun zweierlei Arten. Entweder sind die Bilder unmittelbar in das Bibelbuch eingefügt, sei es zwischen die Blätter eingelegt oder zwischen dem Text eingedruckt, und das ist die eigentliche Bilderbibel; oder werden nur Bilder zur Bibel zusammengestellt, mit oder ohne Erklärung, das ist dann nach einem neuern Ausdruck „die Bibel in Bildern". Ohne Zweifel verdient die erstere Art den Vorzug, weil das Bild zum Nachlesen des Wortes reizt und das Bibelwort am Bilde seine unmittelbare Beleuchtung findet. So oder so gestaltet ist aber die Bilderbibel so alt, als die christliche Kunst selber. Wie diese ihr Dasein der Bibel verdankt, so hat sie hinwiederum der h. Schrift in Veranschaulichung ihres Inhalts einen wichtigsten Dienst leisten sollen und können von den frühesten Zeiten der Kirche an. Als im 4. Jahrhundert die ungebildeten Volksmassen in die durch Constantin weitgeöffneten Pforten der Kirche strömten, mußten die Mosaikbilder an den Wänden der heiligen Gebäude „eine Bibel der Laien" sein. Die Gebildeteren und Reicheren aber ließen sich nicht bloß auf Wände, Tafeln und Geräthe, ja sogar durch Stickereien auf Gewänder und Kleidungsstücke die biblische Geschichte darstellen, sondern auch die Bibelhandschriften durch biblische Bilder verschönern und verdeutlichen, wie man es mit weltlichen Büchern und Dichtungen, namentlich mit Homer und Virgil zu thun längst gewohnt war. Die ältesten Pergamentrollen der Bücher Mosis, Josua, Richter, Ruth in der vaticanischen Bibliothek zu Rom aus dem 4. Jahrhundert sind mit ihren Reihenfolgen von Miniaturgemälden ein Beispiel ältester und ausführlichster Bilderbibeln. Weiterhin vereinigten sich gerne auch die Erklärungen der Gottesgelehrten und die Darstellungen der Maler, um in den „Catenen" eine Art erklärter Bilderbibeln herzustellen. Durch das ganze Mittelalter war die Fertigung solcher Bilderbibelhandschriften eine Hauptthätigkeit namentlich klösterlicher Künstler. Eine unendliche Fülle kostbarster Schätze der Art sind uns erhalten.

Im Ausgang des Mittelalters wurde die Kunst des Buchdrucks, des Kupferstichs und des Holzschnitts erfunden, um vor allem die Bibel und das Bibelbild in die christliche Familie und Schule zu bringen. Noch vor der Reformation erschienen die herrlichen Kupferstiche Martin Schöns als Bibelbilder für das Haus. Nach der Mitte des 15. Jahrhunderts wurden verschiedene Volksbilderbücher mit Darstellungen der Offenbarung und des hohen Liedes gedruckt, auch eine „Armenbibel" erschien in noch ganz einfachen roh umrissenen Holzschnittfiguren. Der größte deutsche Künstler, A. Dürer in Nürnberg, gab 1498 eine Reihe herrlicher Holzschnittbilder zur Offenbarung Johannis, sodann 1504—13 eine in Kupfer gestochene Leidensgeschichte, im Jahre 1511 auf einmal drei große Reihenfolgen, das Leben der Maria, die große und die kleine Passion in Holzschnitt heraus. Seine Schüler und Nachfolger Hans v. Culmbach, H. Aldegrever, Bartholom. und Hans Beham, Altdorfer (der den Sündenfall und die Erlösung in 40 Blättern schilderte), Hans Burgkmaier, Georg Pencz zeichneten und stachen auch selber solche Reihen biblischer Bilder in

Kupfer und Holz. — Gleich der erste Theil von Dr. Luthers deutscher Bibelübersetzung, das N. T. erschien 1522 mit Holzschnittbildern zu der Offenbarung von seinem Freund, dem edeln Wittenberger Bürgermeister und Maler Lukas Kranach, welcher schon 1505 auch eine Passion Christi in einer Reihe von Bildern gezeichnet hatte. Das A. T. verdeutscht von Dr. Luther erschien 1534 erstmals sogleich mit Holzschnitten ausgestattet. Die ganze h. Schrift gieng 1541 und noch vor Luthers Tod 1565 „mit vielen Holzschnitten" in die deutschen Lande. Auch die 1531 in zweiter Auflage erschienene Züricher Bibelübersetzung von Leo Judä hat Holzschnitte in den Text eingefügt. Der von Petri in Basel besorgte Nachdruck der Lutherbibel enthält Holzschnitte nach Zeichnungen von Hans Holbein, in dessen großen alttestamentlichen Wandbildern namentlich aus der Geschichte Sauls wir seine hohe Meisterschaft für die historische Kunst bewundern. Diese hat er wo möglich noch mehr bewährt in den kleinen Holzschnittbildern seiner „Geschichte des A. T." v. Jahre 1538, einem unvergleichlich kostbaren Bibelbilderbüchlein für junge und alte kindliche Gemüther. Und selbst unser Melanchthon, der Praeceptor Germaniae, hat nicht bloß mit Luther die hohe pädagogische Bedeutung der Bibelbilder und Bilderbibeln erkannt, sondern auch sich selber gern mit Entwürfen biblischer Bilder beschäftigt, deren Umrisse er dann dem Maler L. Kranach zur Verbesserung und weiteren Ausführung übergab. Der Wunsch Luthers, daß „alle fürnehmliche Geschichten der ganzen Biblia nacheinander in ein Büchlein gemalt würden", ist erstmals für die Schule in Erfüllung gegangen durch den Buchhändler Sigm. Feierabend in Frankfurt, welcher 1571 ein handliches Büchlein druckte, das von der ersten Schöpfung bis zur Offenbarung des neuen Jerusalems in 200 kleinen, durch lateinische Verse erläuterten Holzschnitten die wichtigsten biblischen Geschichten und Alterthümer schildert. — In Rom wurde 1607 „die Bibel Raphaels" — eine für die Logen des Vaticans gezeichnete Folge von 52 meist alttestamentlichen Bildern in Kupferstich veröffentlicht. In Deutschland gab der Kupferstecher Matthäus Merian aus Basel 1625—27 biblische Bilder in 4 Theilen, sodann „heilige Geschichten" in 3 Foliobänden heraus. Wie diese „Merianische Kupferbibel" den religiösen Sinn von Jung und Alt im deutschen evangelischen Bürgerhause mehr als ein Jahrhundert lang belebt und erfreut hat, wie ein Bild daraus unserm Goethe in jener gefährlichen Seefahrt die Kraft verliehen hat, sich und die angstvolle Reisegesellschaft zu beruhigen, haben wir oben erwähnt.

Dem durch den 30jährigen Krieg verkümmerten Volke gab der fromme Herzog Ernst von Sachsen 1640 das mit Anmerkungen und Bildern reich versehene Bibelwerk, welches gewöhnlich die Weimar'sche, auch die Jena'sche Bibel genannt wird. Gleichzeitig ließ er „zu der christlichen Jugend frühzeitigen Erbauung in der Gottesfurcht" eine „christliche gottselige Bilderschule" nach biblischen Geschichten und Sprüchen herausgeben, welche für 3 Groschen verkauft und bald auch ins Italienische und Französische übersetzt wurde. Nach der Ernestinischen Bibel erschien die große Nürnberger Bilderbibel von Dilherr 1656 und die Biblia ectypa von Christoph Weigel in Augsburg 1695. Etwas früher gab Jakob Sandrart in Nürnberg seine „Gantz neue biblische Bilder-Ergötzung aus dem A. T." heraus.

Auch das 18. Jahrhundert bemühte sich um den Segen, welcher das, auch nur von einem schwachen Strahl der Kunst beleuchtete Bibelwort begleitet. Von Pfaff in Tübingen wurde 1730 ein später noch öfter aufgelegtes Bilderbibelwerk besorgt. Wo möglich noch viel schlechtere Bilder lieferte die tief verfallene deutsche Kunst zu den biblischen Historien, welche vom Hamburger Rector Hübner 1714 herausgegeben in vielen Auflagen länger als ein Jahrhundert der deutschen evangelischen Jugend ein segensreichstes Buch geworden sind. Im Anfang des 19. Jahrhunderts zeigt die 1805—13 von Gotha ausgegangene „moralische Bilderbibel" von Loffius den veränderten Geist der Zeit ebensosehr als das sich gleichbleibende Bedürfnis nach Verbildlichung des Bibelwortes.

Neue Mittel hiezu versprach der von Aloys Sennefelder am Ende des vorigen Jahrhunderts erfundene Steindruck, welcher freilich nicht eigentliche Bilderbibeln, sondern

nur biblische Bilderbücher zu liefern vermag. Die Kaiserswerther, mit lithographischer Kreide gezeichnete Bibel in 41 Bildern ist ein von Kunstschülern zu Gunsten des Diaconissenhauses daselbst ausgeführtes Werk ohne eigentlichen Kunstwerth. Noch geringer sind die bei Schreiber und Schill in Eßlingen erschienenen 60 Bilder zum A. und N. T. Durch ihren Theateraufzug in Form und Farbe bestechen sie das ungebildete Auge. Vom Standpunct wahrer Kunst und echter Kunstbildung und Jugendbildung müßen die colorirten Bibelbilder zurückgewiesen werden. Die Schablonenfärberei kann nur Blechwaare liefern, das Bild verklecksen, die Phantasie lähmen, das Kindesauge effectverwöhnen, für reine, bestimmte Formen und Linien unempfänglich machen. Wahrhaft Auge und Phantasie weckend und bildend ist nur das uncolorirte gute Bild oder das wirklich gute eigentliche Gemälde. Die evangelische Gesellschaft in Stuttgart hat seit 1847 ein biblisches Bilderbüchlein, bestehend aus einer großen Reihe von lithographirten und bemalten Bildchen nach älteren und neueren Meisterwerken durch die Hand des Malers Renz herausgegeben, welches massenhaft bis in die fernen Missionsstationen verbreitet immerhin die schlechten religiösen Marktbilder aus den evangelischen Schulen verdrängen half, so wenig es auch mit seinen geleckten, süßlichen, mehr oder weniger grell bemalten Bildern den Anforderungen wahrer volksmäßiger Kunst entspricht. Man vergleiche in dieser Beziehung die im Rauhen Hause erschienenen 40 biblischen Engelgeschichtsbildchen, nach Zeichnungen von Pletsch in Holz geschnitten.

Während die Lithographie nur für die Schule und für die Kinderstube arbeitete, schwang sich der neu emporgekommene Stahlstich eine Zeit lang zum eifrigen Bibelträger in das deutsche Haus auf. Die Buchhändlerspeculation erfand sich eine vorzüglich glänzende und gleißende Marktwaare, indem sie die h. Schrift mehr oder weniger schön drucken ließ und ein Dutzend oder fünf „Stahlstiche von den ersten Künstlern" wahllos in die „spottwohlfeilen" Lieferungen klebte, welche sie durch Hausirer in Stadt und Land als „Prachtbibel" ausbot. So die 1836 erschienene Karlsruher und Hildburghauser Prachtbibel, von welch letzterer in 25 Jahren mehr als eine Million Exemplare abgesetzt worden ist. Ferner die „Lutherbibel" von Gustav Mayer in Leipzig (1845), welche den Weg dieser s. g. Prachtbibeln mit ihren meist auf den Effect berechneten Stahlstichen aus allen Schulen und Zeiten in seiner 1860 erschienenen „deutschen Künstlerbibel" (mit zwölf Stichen nach Zeichnungen und Bildern von neuern deutschen Künstlern) nur halb verlassen hat. Neben diesen nur aufs Durchblättern, nicht aufs Durchlesen berechneten Paradebilderbibeln verdanken wir dem Stahlstich doch ein Werk von bleibendem Werthe: die „Bilderbibel" von Friedr. v. Olivier in 50 bildlichen Darstellungen nebst begleitendem Text von J. H. von Schubert, Hamburg und Gotha bei Perthes 1834. Neue Ausg. 1848. Es sind übrigens nur 50 Bilder zur Bibel N.-Testaments, welche in Anlage und Ausführung durchaus eine männliche Kraft und Einfalt bekunden und sorgfältig im Stich ausgeführt sind, wenn sie auch die Anmuth und Weichheit des Kupferstichs entbehren. Dieses Werk hat für die neuere biblische volksthümliche Kunst die Bahn gebrochen und darf sich noch immer mit Ehren sehen lassen. Weit übertroffen wird es an Innigkeit der Empfindung und durchgebildeter Formenschönheit durch „die Bibel N.-Testaments in 40 Bildern", welche der katholisch gewordene, tief fromme und reich begabte Friedrich Overbeck von 1841—1856 gezeichnet und Wilh. Schulgen in Düsseldorf in ausgezeichneten Kupferstichen herausgegeben hat. Die Ebner'sche Buchhandlung in Ulm hat darnach eine katholische Volksausgabe in Holzschnitt veranstaltet, welcher die Zartheit und Weichheit der auf Schloß Weihern zwischen Augsburg und München befindlichen Originalzeichnungen oder auch des Kupferstiches in keiner Weise ahnen läßt.

Gegenüber der allerdings vielfach etwas süßlichen und manierirten Frömmigkeit der Overbeck'schen Bilder tritt der einfach klare und keusche Bibelgeist in den 160 kleinen Bildchen mit Sprüchen aus dem A. und N. T. hervor, welche der tief evangelisch gesinnte Kupferstecher Jul. Thäter in München nach den Zeichnungen des durch seine Lutherbilder berühmten Gustav König als eine „Volksbibel" oder besser als eine

Kinderbibel von 1866 bis zu seinem Tode in Commission bei Christ. Kaiser in München herausgegeben hat. Nach Auffassung und Ausführung stehen diese Bilder den Holbein'schen kleinen alttestamentlichen Bildern am nächsten.

Wichtiger als Steindruck, Stahl- und Kupferstich sollte in neuerer Zeit auch für die Bibel der Holzschnitt wieder werden, welcher zuerst in England und Frankreich neu auflebte und von dort aus in Deutschland zu einer neuen Blüte gelangt ist. Die erste Verwendung fand das von England Herübergeschickte in den meist schlechten Abbildungen zu den zweimal 52 biblischen Geschichten des Calwer Verlagsvereins, welche in Millionen von Exemplaren über alle Welttheile verbreitet sind. Aus elenden Abklatschen englisch-französischen Vorraths ist auch die 1835—1840 bei Metzler in Stuttgart herausgekommene Bilderbibel mit ihren traurigen 309 Holzschnittbildern entstanden. In seine alte ehrenvolle Verbindung mit dem Buch der Bücher ist der Holzschnitt erst gekommen durch „die Bilderbibel für das christliche Volk" oder „des A. und N. T. in Bildern, gezeichnet nach Meisterwerken der ältern und neuern Zeit von L. Burger, in Holz geschnitten von Prof. Unzelmann, nebst Text von Prediger Beyer in Berlin" 1851 von Wiegand und Grieben begonnen, aber nicht vollendet. Dafür beschenkte die Cotta'sche Bibelanstalt zu Stuttgart und München 1850 das deutsch-evangelische und katholische Volk je mit einer kleinen und größern Bibelausgabe, in welcher 124 Bilder zum A. T. und 51 Bilder zum N. T. nach Zeichnungen von 14 der ersten Künstler Deutschlands in Holz geschnitten, ganz nach Art der Reformationszeit zwischen den Text eingedruckt sind. Zum erstenmal nach Jahrhunderten haben diese meist von G. Jäger in Leipzig, Strähuber in München und Jul. Schnorr in Dresden gezeichneten Bilder bewiesen, was die Kunst der Bibel und die Bibel der Kunst verdanken darf. Der Verlag dieser trefflichen Bilderbibel ist nun in den der Brockhaus'schen Buchhandlung in Leipzig übergegangen, welche so eben eine dritte Ausgabe des Werkes veröffentlicht hat. Erschien dieses Bibelwerk mit seinem italienisch-classischen Bilderstil zu hoch und zu theuer für das schlichte Volk, so erbot sich diesem zu Dienst die vom evangelischen Bücherverein zu Berlin 1855 herausgegebene Bibel mit 327 Holzschnitten zum Preise von 1 Thaler 20 Silbergroschen. Die Bilder wurden durch Prof. Huber in Wernigerode aus Holbein, Dürer, Pencz, Burgkmaier, Lukas v. Leiden, Rafael, Perugino, Fiesole, aus Merians Kupferbibel, zwei auch von Schnorr und Cornelius entlehnt und theilweise von jüngern Künstlern in gleichem Stile neu gezeichnet. So verdienstvoll dieses Unternehmen, so wohlfeil diese Bilderbibel ist, so ist sie leider doch noch nicht so völlig, wie zu wünschen, ins deutsche Volk durchgedrungen, welches von Modeerzeugnissen für die einfachen Kunstformen früherer Zeiten verwöhnt und verderbt für die derbe Kraft und Einfalt eines Dürer und Holbein so wenig als für die tiefe Schönheit eines Rafael ein Auge mehr hat.

Wenn es aber allerdings ein Mangel der Cotta'schen und der Berliner Bilderbibel ist, daß die Bilder nicht von einer Hand herstammen, so tritt allen früheren Bibelbildwerken in überragender Kraft und Bedeutung gegenüber das Werk eines Meisters, der seine letzte und höchste Lebensaufgabe in Darstellung einer ganzen „Bibel in Bildern" erkannt und erfüllt hat. Julius Schnorr von Karolsfeld, der Mitbegründer der neuern deutschen Kunst hat schon in Rom 1818 den Gedanken an ein solches Bibelwerk gefaßt, aber erst seit 1848 ausgeführt. Von 1852 bis 1861 erschien es in 240 großen, allermeist trefflichen Holzschnittbildern bei Georg Wigand in Leipzig mit erklärendem Texte von dem Unterzeichneten. Noch nie gieng ein so umfassendes Bibelbilderwerk aus einer Meisterhand hervor. Der tiefe Ernst, der fromme, keusche Sinn, die künstlerische Kraft, welche neben tiefer Innigkeit und lieblicher Anmuth die meisten Darstellungen auszeichnet, machen sie zu einem biblischen Anschauungs- und Erklärungsmittel ersten Ranges für das evangelische Haus. Glücklich die Familie, welche daran ihr inneres Leben zu nähren, das Auge für das Schönste und Höchste, was in dieser und in jener Welt zu schauen ist, zu schärfen und zu üben versteht.

Auch in die Schule hat das Schnorr'sche Bibelwerk — das auch in einem kürzern

Auszug abgegeben wird — viel Eingang gefunden mit vollstem Recht. Doch ist für den Massenunterricht das einzelne Bild nicht groß genug zum Sehen aus der Ferne. Dem kamen aber nun vorzüglich zu Hülfe die vom Verleger ausgewählten und in großem Maßstabe mittelst der Photolithographie vervielfältigten schönsten 30 Bilder Schnorrs für den biblischen Geschichtsunterricht. Auch die neuerdings im Naumann'schen Verlag zu Dresden erscheinenden „Biblischen Wandbilder für den Anschauungsunterricht und die Kinderstube" stellen die biblischen Geschichten in großen trefflichen Holzschnitten nach den Zeichnungen des verstorbenen Prof. G. Jäger in Leipzig, eines Schülers und Mitarbeiters von J. Schnorr von Karolsfeld, in ausgezeichneter Lebendigkeit und Kraft dar.

Nicht zu verwechseln mit dem Bilderwerk von Jul. Schnorr von Karolsfeld ist die „Große Hausbilderbibel" mit Einleitungen von Pfarrer Blumhardt in Boll, mit Anmerkungen von Theod. Heintzeler, Garnisonsprediger in Ulm, mit einer Vorrede von Prälat A. Hauber und mit 300 Illustrationen nach Zeichnungen von J. Schnorr in Stuttgart. Die betriebsame Verlagshandlung von J. Ebner in Ulm beeifert sich, dieses Bibelwerk als eine „Pracht- und Hausbilderbibel" in einer Auflage von 60,000 Exemplaren seit 1870 ins Volk zu verbreiten. Der Illustrator J. Schnorr ist Katholik und vermag als solcher von Hause aus den Bibelgeist nicht so zu erfassen, als der evangelisch erzogene und gesinnte J. Schnorr v. Karolsfeld es gethan hat. Seine Bilder sind mit leichter und gewandter Hand vielfach nach den Motiven der „Bibel in Bildern" hingeworfen, aber ohne alle feinere Durchbildung und tiefere Charakteristik erheben sie sich selten über den gewöhnlichen Calenderholzschnitt und streifen vielfach ans Rohe und Gemeine.

Erfreulich ist, daß gegenüber solcher Waare die Wigand'sche Verlagshandlung sich entschlossen hat, die Bibel-Bilder des Meisters Jul. Schnorr von Karolsfeld in kleinerem Maßstabe getreu den Originalen in Holz nachschneiden zu lassen und einer besondern Bibelausgabe gleich der Cotta'schen zwischen dem Text selbst einzuverleiben. So wird unser deutsches Haus das Meisterwerk der Bibel in Bildern auch in Gestalt einer förmlichen Haus- oder Familienbilderbibel besitzen können. Während also unserm deutsch-evangelischem Volke ein unübertrefflicher Hausschatz von echt deutscher Tiefe und Kraft zu Gebote steht, muß doch immer wieder die Buchhändlerspeculation es überschwemmen mit ausländischer, ebenso undeutscher als unbiblischer Waare, wie die aus der englischen Kunstanstalt von Payne in Leipzig hervorgegangene „Illustrirte Familienbibel mit 41 brillant ausgeführten Stahlstichen" nach Meistern der niederländischen, venetianischen und spätern italienischen, französischen und englischen Schulen, welche für Erfassung und Darstellung des Heiligen so wenig Gabe, desto mehr aber Farbe und Form zur effectvollen Schilderung von Augenlust, Fleischeslust und hoffärtigem Leben gehabt haben. Noch bedauerlicher ist, daß das deutsche Haus, welches die Schnorr'sche Bilderbibel haben könnte und sollte, sich übertäuben läßt von dem französischen Glanz und Flitter, dem theatralischen Schwung, dem weltlichen Leben und dem modernen Naturalismus in der „Prachtbibel" eines Doré, worin das ernste, heilige Wort Gottes durch das weihelose, äußerlich geistreiche, innerlich geistlose Prunkbild nur verdeckt, nicht erklärt, der Sinn für das Ewige und Göttliche mehr erstickt, als geweckt und genährt werden kann. Möge die deutsche Schule desto mehr der deutschen Kunst die verdiente Ehre geben sich selbst zur Freude und unserm Volke zum Heil!

H. Merz.

Bilderbogen. Bilderbuch. Die bildende Kunst begleitet die gebildeten Völker durch alle Zeiten; ihr Absehen scheint aber in der alten Zeit weniger auf die Jugend gerichtet gewesen zu sein. Schon der kostbarere oder ungefügere Stoff, in welchem die bildende Kunst bei den alten Culturvölkern arbeitete, erschwerte ihre Verbreitung bis zu den Kreisen der Jugend herunter. Mit der Erfindung des Lumpenpapiers und der Buchdruckerkunst, die sich mit der Holzschneide- und Kupferstecherkunst vergesellschaftete, gieng auch für die bildende Kunst eine neue Welt auf; sie wurde mehr und mehr volks-

thümlich, sie verbreitete sich auch in die niederen Schichten des Volkes, sie fand den Weg in die Familien, Kinderstuben, Schulen, bis endlich zu den Kleinkinderpflegen herunter. Die biblische Geschichte, die kirchlichen Kämpfe, die Ritter-, Heiligen- und Volkssagen gaben im Mittelalter dazu den Stoff. Albrecht Dürer und Lukas Kranach führten eine Reihe von biblischen Bildern vor die Augen des Volkes. In Nürnberg und anderen fränkischen Städten scheint die Verfertigung von Bilderbögen und Bilderbüchern schon frühe ziemlich ins große getrieben worden zu sein. In der römischen Kirche sind es besonders die Klöster, welche, wenn nicht Bilderbögen und Bilderbücher, so doch einzelne Bilder von Heiligen verfertigten und unter alt und jung verbreiteten, daher nicht nur solche Heiligenbilder, sondern alle Bilder und Bilderbögen ohne Ausnahme in einem Theile von Süddeutschland bis auf den heutigen Tag noch Heilige (alemannisch: Helge, Helgli, Helgeli, in Württemberg Holge) genannt werden.

Das gewerbthätige Nürnberg gieng in der Fabrication und Verbreitung von Bilderbögen für Volk und Jugend voran. Aus der Officin von Friedr. Campe z. B. sind schon zu Anfang dieses Jahrhunderts hübsche Bilderbögen mit Darstellungen biblischer und weltlicher Stoffe und namentlich ganze Heere von Soldaten ausgezogen und haben ihre Eroberungen auch in den Kinderstuben gemacht. Jetzt hat man neben den Nürnberger, noch Münchener, Berliner, Düsseldorfer, Stuttgarter ꝛc. Bilderbögen. Ein mächtiger Fortschritt von den freilich oft noch sehr primitiv gehaltenen alten Nürnbergern zu diesen neueren Bögen in Auswahl und Behandlung des Stoffes ist unverkennbar. Doch sind auch diese letzteren nicht von gleichem Werthe. So möchten wir z. B. manche Münchener wegen eines öfters gar zu derb-possierlichen Wesens nicht empfehlen. Sonst aber mag man sich wirklich oft wundern und zugleich freuen, welch nette feine Bilder aus der Menschen- und Thierwelt unseren Kindern jetzt um je wenige Pfennige auf solch einem Bogen geboten werden. Die außerordentliche Förderung der Holzschneidekunst hat da besonders günstig eingewirkt. Aus der ursprünglichen Vereinzelung bildeten sich die bildlichen Darstellungen für Kinder nach und nach zu einem gewißen innern Zusammenhang heraus und ließen mancherlei pädagogische Tendenzen hervortreten, wie man denn auch schon früher einzelne Bilder zu ganzen Bilderbüchern vereinigte. Der erste, der die Bilder eigentlich in die Schule einführte und für den Zweck derselben benützte, war Amos Comenius (s. diesen Artikel). Sein Orbis pictus (die gemalte Welt), im Jahre 1657 erschienen, ist wohl der Vater aller eigentlichen Jugendbilderbücher. Das Basedow'sche Elementarwerk ist nur der Orbis pictus des 18. Jahrhunderts, die falsche Aufklärung seiner Zeit beurkundend, während der Orbis pictus des 17. noch von ernstem, religiösem Geiste getragen ist. Im ganzen gehen die Bilderbücher denselben Gang, welchen die Pädagogik, ja Wissenschaft und Kunst überhaupt genommen hat, von der christlichen und kirchlichen Concentration aus sich in die Welt zerstreuend und auch verflachend, bis das tiefe Bedürfnis der Einheit und Sammlung aus der Vielheit und Zerstreuung heraus sie wieder zu der Einfalt des Wortes Gottes und christlicher Anschauung zurückruft. In diesem Sinne sind besonders die Bilderwerke von Ludwig Richter und Gaber ebenso wegen ihres tiefen christlich-gemüthlichen Inhaltes, als wegen der trefflichen künstlerischen Ausführung rühmend zu nennen; desgleichen auch die bei Dürr in Leipzig erschienenen Kinderbilder von Oskar Pletsch, die aufs anmuthigste mit feinem Sinn und tiefem Verständnis, in die kleine Welt der Kinder einführen („Blatt für Blatt." „Für kleine Leute." „Springinsfeld." ꝛc.) Diesen reiht sich auch Georg Scherers „illustrirtes deutsches Kinderbuch" würdig an.

An diese Vorbemerkungen reihen wir nun einige Gedanken und Erfahrungen an 1) über den Inhalt, 2) die Beschaffung und 3) den Gebrauch von Bilderbögen oder Bilderbüchern. Ein vorherrschender Zug im Kinde ist die lebhafteste Aufnahmsfähigkeit für alle möglichen Eindrücke von außen her. Wie der junge Leib eine scharfe, lebhafte Neigung zeigt, Nahrung in sich aufzunehmen und für das Wachsthum des Leibes sich anzueignen (Kinderappetit), so zeigt sich auch in Geist und Ge-

müth des Kindes eine scharfe, lebhafte Empfänglichkeit, ein wahrer Kinderappetit neuen Eindrücken gegenüber. Daher die lebhafte Neugier der Kinder, das scharfe Auge und Ohr für alles, was um sie her vorgeht, ihre immer rege Wißbegier, ihr Wohlgefallen an lebhaften Empfindungen ꝛc. In allen diesen Erscheinungen streckt der junge Menschengeist seine zarten Polypenfangarme aus, um Nahrung an sich zu ziehen und ein Stück der Körper- wie der Gedankenwelt um das andere sich anzueignen. Diesem Bedürfnisse des Kindes nach geistiger Nahrung zur Förderung seiner Erkenntnis, zur Erstarkung seines inneren Menschen soll denn auch das Bilderbuch entgegenkommen. Daher ist vor allem wichtig

1) der Inhalt desselben. Das Bilderbuch darf im allgemeinen a. nichts enthalten, das die Fassungskraft der Kinder, für die es bestimmt ist, absolut übersteigt; denn darin, daß der abgebildete Gegenstand in irgend einer, wenn auch noch fernen, lebendigen Beziehung zum Kinde steht, liegt eben die Möglichkeit einer geistigen Assimilirung des für dasselbe im Bilde liegenden Nahrungsstoffes. b. Nichts gegen die Wahrheit verstoßendes. Dieselbe Pflicht der Wahrheit, die wir den Kindern gegenüber haben im Reden, dieselbe haben wir auch in der bildlichen Darstellung. Der Griffel, der Pinsel darf so wenig lügen als die Zunge. Eine gewiße vom Bilde unzertrennliche Idealität und Freiheit der Composition ist damit nicht ausgeschlossen; nur habe das Bild immer innere Wahrheit und äußere Möglichkeit, und meide, was dem jungen Beschauer eine falsche Vorstellung von Gott und Welt, von Natur und Menschenleben beibringen müßte. So möchten wir uns z. B. vom Standpuncte der Wahrheit die bildliche Darstellung Gottes verbitten, wie sie u. a. die Cotta'sche Bilderbibel auch da wagt, wo von der in der Menschwerdung Gottes sich vollendenden anthropomorphistischen Herablassung desselben in der hl. Schrift selbst keine Spur vorhanden ist. Für die Annahme menschlicher Leiblichkeit z. B. zu Schöpfungszwecken fehlt jeder denkbare Grund. Auch gegen den conventionellen Heiligenring oder -schein um das Haupt des Heilandes haben wir im Interesse der Wahrheit einiges Bedenken. Er soll dem Beschauer ein Wink sein, daß in dieser menschlich niedrigen Hülle ein übermenschlicher Gast wohne; aber das Bild der wahrhaftigen Knechtsgestalt, in welcher der Sohn Gottes einhergieng, wird dadurch offenbar getrübt, weil gegen die Wahrheit verschönert. Eben so ist es mit dem Nimbus der Propheten, der Apostel, der Maria und anderer heiligen Menschen. Sie veranlassen in dem Kinde leicht eine Art von theatralischer Vorstellung von Heiligkeit, die von der Heiligkeit der Kinder Gottes, wie sie wirklich ist, bedeutend abweicht. Man kann das Bild der Heiligen ohne Schein nicht früh und tief genug in junge Herzen pflanzen.*) c. Das Bilderbuch enthalte nichts unsittliches, sondern nur Darstellungen, welche irgend eine gute, edle Empfindung wecken und nähren können. Wir meinen nicht: lauter Beispiele des Guten. Das Bilderbuch darf und soll auch böse Gesinnung in Thaten heraustreten lassen, aber immer so, daß damit auch ein sittliches Urtheil nahe gelegt wird; das sittlich Unschöne werde nie verschönert, vergoldet. Schlachtenbilder z. B. sollten nur mit Vorsicht, nur dann etwa aufgenommen werden, wo der Kampf für Gottes Ehre und Reich, für Volk und Vaterland und dessen höchste Güter klar heraustritt. Das grauenhafte Behagen am Gemetzel einer Schlacht ist so ziemlich dasselbe, mit dem die alten Römer ihren Gladiatoren oder Thierkämpfen, die Spanier bis in die letzten Jahrzehnte ihren Stiergefechten zusahen. So ist wohl auch in Bildern, wo der Mensch seine Herrschaft über die Thiere in blutiger Weise ausübt, Vorsicht nöthig. Es komme z. B. in Thierjagden die Macht des menschlichen Geistes über thierische Kraft und List zur Anschauung; wo aber der Mensch diese Macht in Roheit und Muthwillen gegen die Thierwelt misbraucht, wie z. B. in Parforcejagden, solches Gebilde bleibe der Jugend ferne. Eine von den Quellen der Thierquälerei könnte sonst auch das Bilderbuch werden. Alle bildlichen Darstellungen für die Jugend müßen d. den Gesetzen der Schönheit und des guten Geschmacks möglichst entsprechen.

*) Die entgegengesetzte Ansicht begründet der Art. Bilderbibel S. 690. D. Red.

Kinder sind zwar in Beziehung auf zeichnerische Vollendung der Bilder nicht sehr anspruchsvoll. Die Künstlerin Phantasie thut dabei das Beste und bekleidet ein Skelett von wenigen Strichen mit Fleisch und Blut. Ja wir glauben bemerkt zu haben, daß unausgeführte, fast nur in Umrissen gegebene und namentlich uncolorirte Bilder für Kinder dauernderen Reiz haben, als colorirte, darum wohl, weil die Phantasie derselben bei jenen mehr zu ergänzen hat, also in größere Thätigkeit versetzt wird und mit der Thätigkeit auch Lebensgefühl und Behagen sich mehrt. „Farben gleichen den Reichthümern des Spielzeugs und erschöpfen durch Wirklichkeit die Schöpfungskraft", sagt Jean Paul, oder: „an reicher Wirklichkeit verwelkt und verarmt die Phantasie". (Vgl. S. 693.) Indes das alles entbindet doch den Künstler, der für Kinder arbeitet, nicht von der Pflicht, alles, was er giebt, wenn auch noch so einfach und arm, doch richtig und in seiner Art schön zu geben. Auch auf diesem Gebiete gilt wohl Goethe's Wort: „Für die Jugend ist das Beste gerade gut genug." Darum nichts verzerrtes, verrenktes, fratzenhaftes in Anlage und Ausführung! Auch satirische Fratzen, Carricaturen, Struwwelpeteriana, Rebusspielereien ꝛc. dürften wenigstens nur sehr sparsam vertreten werden. — Es ist für die drei Kategorieen des Wahren, Guten und Schönen beherzigenswerth, was Goethe über den Vorzug des Bildes vor dem Worte sagt:

„Dummes Zeug vor Augen gestellt,
Hat ein magisches Recht;
Weil es die Sinne gefangen hält,
Bleibt der Geist ein Knecht."

Diese genannten Verwahrungen hindern nicht, daß sich auf Bilderbögen und in Bilderbüchern ein großer Reichthum von schönen, anziehenden, lehrhaftigen und wirklich werthvollen Bildern entfalte: Bäume, Wälder, Gebirge, Felder, Gärten, Blumen, Thiere, besonders in ihren Beziehungen zum Menschen; dann das Leben der Menschen selbst; Land-, Gewerbs-, Kunst-, Hirten-, Jäger-, Fischerleben; Haus, Schule, Spiele und Vergnügungen, Sitten und Gebräuche der Kleinen und Großen, Nahen und Fernen, verschiedene Weisen der Gottesverehrung u. s. w.

Es ist an Bilderbüchern, welche aus dieser reichen Quelle mit Geschick und Geschmack schöpfen, heutzutage kein Mangel, wiewohl noch fort und fort eine Menge unpassender, gehalt- und geschmackloser Bilder mit der antigoethischen Devise: „Für die Jugend ist auch das Schlechteste gut genug", daherflutet. Vor allem aber dürfen wir Ein Hauptbilderbuch nicht vergessen, die Bibel (s. Bilderbibel). Eine gute Bilderbibel ist ein wahrer Schatz für eine Familie. Wie die Bibel vorzugsweise das Buch heißt, so verdient die Bilderbibel in einem Hause vorzugsweise das Bilderbuch zu heißen.

Von älteren Bilderbüchern mit allgemeinem Stoff nennen wir: J. S. Stoy, Bilderakademie, Nürnberg 1781. Bilder von Dan. Chodowiecki (schon vom vielgeschäftigen Nützlichkeitsgeist durchdrungen). — Ebenso: Lossius, moralische Bilderbibel. 5 Bde. Gotha. 2. Aufl. 1821—1824. — Basedow, Elementarwerk in 100 Kupfertafeln von Dan. Chodowiecki. Beschreibung derselben von Ch. H. Wolke, „Mitanfänger des philanthropischen Erziehungs-Instituts zu Dessau", enthaltend „die Methoden, durch welche der Jugend auf eine leichte und angenehme Weise Kenntnisse und Sprachen zugleich können mitgetheilt werden". Leipz. Crusius. 1782. (Schöne Bilder, aber im Geist der rationalistischen Aufklärung und Vielwisserei angelegt. Ein sehr umfassendes Werk, doch mehr zerstreuend als sammelnd.) — G. Tob. Wilhelm, Unterhaltungen für die Jugend. Augsburg 1801 ꝛc. — Bertuchs Bilderbuch für Kinder. Ausführlicher Text dazu von L. Ph. Funke. Weimar. 1798.

Unter den neueren Bilderbüchern sind zu nennen die aus dem Verlage von Schreiber in Eßlingen, Schmidt u. Spring, Thienemann, Risch u. a. in Stuttgart, Winkelmann in Berlin, Spamer in Leipzig ꝛc. — Friedr. Güll, systematische Bilderschule für das zarte Kindes- u. Jugendalter. — Anziehender noch und nachhaltiger wirkend die lieblichen Speckter'schen Fabeln mit sinnigen, schwarzen Bildern und Reimen. — Von illustrirten Jugendschriften, in welche die Literatur der Bilderbücher in immer reicheren Verzwei-

gungen ausläuft, nennen wir wegen ihres reichen, christlich-gediegenen, vielseitig anregenden und bildenden Inhalts nur die „Jugendblätter", Monatschrift zur Förderung wahrer Bildung, redigirt von Dr. C. G. Barth und nach dessen Tode von Dr. Gundert. Stuttgart. J. F. Steinkopf. Die Abbildungen stehen freilich mit dem Inhalte nicht auf gleicher Höhe. Die seit 1872 in Leipzig erscheinende Zeitschrift: Deutsche Jugend, herausgeg. v. Jul. Lohmeyer, zeichnet sich durch treffliche Holzschnitte aus, die unter der künstlerischen Leitung v. O. Pletsch stehen. Die außerordentlichen Fortschritte der Holzschneidekunst haben namentlich eine Menge von bildlichen Beleuchtungen (Illustrationen) ins Leben gerufen, welche der Jugend den Kreis ihrer Anschauung sehr erweitern, zugleich aber auch der Einbildungskraft ihr eigenes Schaffen bedeutend erleichtern, wo nicht gar ersparen, ob immer zum Vortheile gründlicher Bildung? dürfte noch die Frage sein.

2. Beschaffung von Bilderbüchern. Die besten Bilderbücher sind diejenigen, welche sich die Kinder unter gehöriger Anleitung von zweckmäßig ausgesuchten und dann colorirten Bilderbögen selbst verfertigen. Schreiber dieses kennt eine Familie, in der diese Art von Anfertigung der Bilderbücher, in echt pädagogischer Weise geübt, als Mittel für die Entfaltung der wichtigsten leiblichen und sittlichen Kräfte gedient hat. Der Vater, der mit tiefem und scharfem Erzieherblicke das Große im Kleinen zu erkennen und dieses für jenes vorzubilden verstand, wies und hielt frühe schon seine Söhne und Töchter zum Illuminiren sorgfältig ausgesuchter, schwarzer Bilder an. Dabei beobachtete er unnachsichtlich streng eine einfache Regel, die es werth ist, öffentlich genannt zu werden: das Kind male nie zuerst die Hauptfigur des Bildes, sondern immer erst die Nebenpartien. So geht es an das Nebenwerk mit frischer Lust und erkauft sich gleichsam damit die Freude, das Wichtigste, Interessanteste ausmalen zu dürfen. Das Ausmalen der Bilder wurde in jener Familie von den Kindern, weil von Vater und Mutter selbst, sehr ernst genommen. Die besten Früchte ihrer sorgfältigen Arbeit wurden gesammelt, gegen Weihnachten zu einem sauber gebundenen Bilderbuche vereinigt und mit der Zahl des Jahres versehen. Die älteren und geübteren Coloristen zogen die jüngeren mit in das Interesse, gaben Winke und Anleitung. Man malte auch je und je Bilder und Bilderbücher, um damit Freunde oder arme Kinder zu erfreuen; kurz, das Bilderbuch ist in diesem Hause so recht zum Bildebuch geworden. Was so in der Familie für Beschaffung guter Bilderbücher geschehen kann, das wäre unter der Anleitung eines mit Sinn für das Schöne begabten Lehrers auch für die Schule nicht unmöglich.

3. Gebrauch des Bilderbuchs. a. Wo ist es zu gebrauchen? Das Bilderbuch ist da besonders an seinem Platze, wo das Auge der Kinder öfter und länger darauf ruhen kann, vor allem im Kinder- und Schulzimmer; ja beide werden durch Aufhängen passender Bilder und Bilderbögen selbst mit Vortheil zu einer Art von Bilderbuch gemacht. Wie würden dadurch namentlich die oft so kahlen Schulwände an Freundlichkeit gewinnen und für die Kinder heimlicher werden! Die Kinder sehen und leben sich mit solchen Bildern zusammen, und gerade das längere Bleiben derselben und daher der täglich sich erneuernde Anblick bewirken ein tiefes Eindringen und Einwachsen in Sinn und Gemüth. Wer weiß nicht, was ein Bild des Gekreuzigten mit der Unterschrift: „Das that ich für dich; was thust du für mich?" einst dem jungen Grafen Zinzendorf schon bei einmaligem Sehen ausgetragen? Luther in der Vorrede zu der neuen Ausgabe des alten Passionalbüchleins mit Bildern (1545) achtet es nicht für böse, „wenn man biblische Geschichten in Bildern auch in Stuben und Kammern mit den Sprüchen malete, damit man Gottes Werk und Wort an allen Enden immer vor Augen hätte und deren Frucht und Glauben gegen Gott übte."

Schreiber dieses hat aus seiner frühesten Jugend noch einen viereckigen eisernen Ofen in lebhafter Erinnerung, der das Schul- und Wohnzimmer des Schulmeisters zugleich erwärmte. Auf der einen Seitenplatte desselben in derbem Relief der König Salomo, in der einen Hand das lebendige Kind an einem Füßlein haltend, in der andern das Schwert, im Begriffe, sein Urtheil zu vollstrecken, vor ihm die wahre Mutter auf

den Knieen, um das Leben des Kindes flehend — ein Ecce! für die Eltern. Auf der andern Platte Absalom an der Eiche; Joab mit den drei Spießen sprengt daher, das Herz des ungerathenen Sohnes zu durchbohren, — ein Ecce! für die Kinder. Unter den Händen unserer Väter wurde auch der Ofen zum zwei- oder dreiblätterigen Bilderbuch. Ein Fingerzeig auf den am Baume hangenden herzlosen Buben wirkte mehr als die Ruthe. Unsere heutigen glatten oder mit nichtssagenden Arabesken ꝛc. gezierten Familien- und Schulöfen mögen eleganter aussehen, für die Kinderzucht werfen sie nichts mehr ab. —

b. Wozu Bilder und Bilderbuch? Was ist ihr Werth für die Jugendbildung? Wir nennen hier fürs erste: angenehme Unterhaltung. Das Bild hat für alle Kinder einen unerschöpflichen Reiz. Damit ist viel gewonnen für den allezeit regen Beschäftigungstrieb und gegen die dem Kinde so unnatürliche und darum so lästige und gefährliche Langeweile. In der Beschäftigung mit dem Bilderbuch aber entwickeln sich allerlei im Kinde schlummernde und der Anregung und Bildung bedürftige Anlagen und Kräfte. Am Bilderbuch entwickelt sich der Gesichts- und Schönheitssinn. Es bildet und bereichert die Anschauung, belebt, ordnet und veredelt die Phantasie, erweitert den Gesichtskreis über die engen Grenzen der Heimat hinaus, es übt, bildet, bereichert namentlich auch die Sprache. Schon die Benennung der verschiedenen Gegenstände im Bilderbuch ist für das Kind nicht unwichtig; mit den Namen der Dinge setzt sich der kleine Mensch gewißermaßen geistig in den Besitz derselben. Und welche Sprachübung bereitet nun nicht weiter das Hören dessen, was dem Kinde, an den Bildern anknüpfend, erzählt wird und was es selbst dann wieder erzählt! Namentlich thun die Bilder auch für die Bildung des Gemüthes und der sittlichen Gesinnung ihre guten Dienste. Die guten wie die bösen Handlungen der Menschen üben im Bilde ihr „magisches Recht", bald warnend, bald nachziehend, und werden, mit dem passenden Worte verbunden, Samenkörner, die sich im Boden des Gemüths niederlegen. Werden die Kinder in der oben unter 2. bezeichneten Weise zu selbsteigener Anfertigung von Bilderbüchern gewöhnt, so gewinnen die Vortheile derselben dadurch noch an Innigkeit, Nachhaltigkeit und Ausdehnung. Es entwickelt und bildet sich dadurch mehr und mehr eine auch für vieles andere geschickte Hand, Sinn für Pünctlichkeit, Nettigkeit, Vollendung einer Arbeit bis ins Kleinste, für hübsche Nebenbeschäftigungen, feiner Blick und Sinn für schöne, reine Formen und Farben, Geschmack an allem Feinen, Zierlichen, Lieblichen und damit in polarischem Zusammenhange Widerwille gegen alles Unschöne, Grobe, Gemeine, — eine Richtung, die sich mehr und mehr auch auf das innere sittliche Leben überträgt und zur Freude am sittlich Guten als dem göttlich Schönen und zum Hasse gegen alles sittlich Unfeine, Häßliche und Schlechte vorbereitet.

c. Wie soll das Bilderbuch gebraucht werden? Wer meinte, man dürfe nur ein gutes Bilderbuch oder eine Bilderbibel anschaffen und dann die lieben Kleinen daran setzen, so würden sie sich schon alles das Gute, was in den Bildern liegt, herausholen, der wäre in großem Irrthum. Er würde bald erfahren, daß die kleinen Bilderer flüchtig über die Gestalten hinwegflögen, daß ihre Freude daran keine nachhaltige wäre, und sie sich auf diesem Wege eine Flüchtigkeit, eine Oberflächlichkeit und Flatterhaftigkeit angewöhnten, die ihnen lang, vielleicht lebenslang ankleben könnte. Nein, die liebende Handreichung zunächst der Mutter, später des Vaters, muß auch hier sich daran strecken und mit Erklären, Erzählen, Fragen, sich erzählen Lassen, die Bilder beleben und das in um so eingehenderer Weise, je weniger Jahre das Kind zählt. Wo mehrere Geschwister sind, haben Vater und Mutter dann bereits einige Zinsen ihrer auf die ältesten verwendeten Liebesmühe zu genießen und werden nicht selten sehr passend durch diese bei den jüngeren am Bilderbuche vertreten; ja dieses wird so zugleich ein liebliches Band weiter, durch das die Geschwister an einander gebunden werden. Was so in der Familie angefangen ward und neben der Schule fortgeführt wird, das kann und soll auch die Schule in ihrer Weise aufnehmen und von der Kleinkinder-

schule an, deren erstes Bestreben es sein sollte, keine Schule zu sein, sondern eine Kinderstube, durch alle Stufen des Schulalters hindurchführen. Der Lehrer wird jedesmal, wenn er einen Lehrgegenstand mit einem wenn auch noch so einfachen Bilde zu illustriren vermag, heiteren Gesichtern und glänzenden Augen begegnen.

d. Wann sind Bilder und Bilderbuch zu gebrauchen? Zunächst: von wann an? Wir antworten: vom frühesten Alter an, sobald die Anschauung und mit ihr die Sprache sich zu entwickeln anfängt. Die Zeit des Spielens und Bilderns selbst hängt bei dem jüngeren Kinde von Lust und Bedürfnis ab, mehr und mehr aber wird die erziehende Liebe auch hierein, wie in alles Thun des Kindes bei aller Freiheit doch eine gewiße Ordnung zu bringen wissen. Namentlich ist es auch gut, dem Bilderbuche, d. h. dem bildernden Kinde bisweilen Vacanz zu geben; denn die Phantasie bekleidet nicht nur, bemerkt Jean Paul (Levana I. 171 ꝛc.), sie entkleidet auch; darum lasse man ein entkleidetes d. i. ein für die Phantasie reizlos gewordenes Spielzeug nicht lange vor dem sinnlichen Auge. „Sperrt es ein; nach einiger Zeit wird die Abgeschiedene wieder gefreiet." „Dem Bilde ist das poetische Beseelen eben so nöthig als dem Spielschranke." Man räume also das eine oder andere seiner Bilder oder Bilderbücher dem Kinde je und je aus dem Wege; man giebt damit dem jungen Geiste Zeit zur inneren Verarbeitung und bereitet ihm, wenn es dann nach einiger Zeit wieder zum Vorschein kommt, die Freude, welche das Wiedersehen alter Bekannten und Freunde, das Wiederfinden des Verlorengeglaubten gewährt. Wann aber ist man über das Bilderbuch hinausgewachsen? Wir glauben: nie. Wir Menschenkinder kommen nur von einem ins andere. Mehr und mehr wird uns das gesammte Natur- und Menschenleben, das wir als Kinder im Bilderbuch angeschaut, selbst zu einem solchen, in dem uns die Gestalten und Verhältnisse einer höheren und zukünftigen Welt abgeschattet und vorgebildet werden. Es wird dies um so sicherer geschehen, je kindlicher wir uns in das Hauptbilderbuch vertiefen, das wir Bibel nennen, und das den glaubenden Betrachter in den bedeutsamsten Gestaltungen für das Schauen und Erfahren der himmlischen Urbilder vorbereitet. Vielleicht blicken wir von da einst auf die Erde und unser Leben auf derselben zurück, wie der Mann auf das Bilderbuch seiner Kindheit.

V. Strebel.

Bildung. Die ältere Sprache kennt das Wort nur in der ganz concreten leiblichen Bedeutung von Bild, Bildnis oder Gestalt, Form (Grimm, Wörterbuch), die neuere*) gebraucht es zur Bezeichnung eines geistigen Verhältnisses, und es dient jetzt dazu, einen der Fundamentalbegriffe in der Pädagogik vorstellig zu machen. Merkwürdig, welche Masse von Gedanken und Strebungen daran sich zu knüpfen pflegen und nach wie verschiedenen Richtungen hin der Begriff auseinandergezogen wird, gleichsam eine Ironie auf das Wort, das er sich auserwählte. Denn dieses postulirt vielmehr Ebenmaß, Ruhe, Abrundung, eine künstlerische Gehaltenheit und einleuchtende Formen; aber mit dem Begriff von Bildung verbindet sich nicht nur eine Fülle von Idealen, die das Gefäß des Wortes sprengen zu müßen scheinen, sondern auch Fremdartiges nestelt sich demselben an; ein Rocken, aus dessen krausem Werg die Fäden für manches Hirngespinst gezogen werden, ein Nest, darein verstiegene Einbildung ihre Wind- oder politische Berechnung ihre Kukukseier zu legen suchen, und also wird es besonders schwer, gerade von dem Begriffe „Bildung" sich ein klares Bild zu gewinnen. Schon der Umstand macht schillern, daß das Wort ein Zwiefaches bedeutet; denn Bildung wird unterschiedlich activ und passiv gebraucht, — eine Ursache zur Verwirrung für die Unklaren und eine Gelegenheit zum Versteckspielen für die Schlauen. Man versteht darunter bald den Bildungsproceß, bald das Resultat dieses Processes, ein Werdendes oder Gewordenes.

Stellen wir den allgemeinsten Begriff voran, so dient das Wort zur Bezeichnung

*) Kant pflegt Cultur zu sagen, übrigens ist der Ausdruck Bildung im jetzigen Sinn schon Justus Möser geläufig, vgl. die Ausgabe von Abeken Th. 5, nr. XIV, 2. S. 70.

einerseits derjenigen Thätigkeiten und Vorgänge, durch welche der Mensch aus dem noch rohen Zustand seines natürlichen Wesens herausgearbeitet werden soll, andrerseits bezeichnet es denjenigen Zustand, in welchen er durch solche Arbeit an ihm gelangt ist. Zur genauern Einsicht aber wird man durch Beobachtung der Bedeutungen gelangen, unter welchen das Wort im gewöhnlichen Leben vorkommt oder in der Literatur gebraucht wird, ein Geschäft, wobei die wesentlichen Merkmale des Begriffs theils unmittelbar hervorleuchten, theils mittelst Berichtigung zu finden sind.

Ausgehend von den Redensarten des gemeinen Lebens finden wir nun erstlich, daß man zwar von Männern und Frauen, niemals aber von Kindern sagt, sie haben Bildung, und auch junge Leute bezeichnet man lieber als in der Bildung begriffen oder voran, denn als schon Gebildete. Folglich wird Reife vorausgesetzt, ein gewißes Fertigsein ganz in Uebereinstimmung mit dem Wortsinn, sofern ein Bild eben ein in sich Zusammengeschlossenes, Abgerundetes bedeutet. So lange noch die rohen natürlichen Elemente in Fluß und Gährung begriffen sind, das Stoffliche in ungewißen Gestaltungsversuchen hin- und herwogt, ist wohl Arbeit für den Künstler vorhanden, aber noch nicht Kunstwerk, Bild. Ohne Zweifel liegt aber auch in jenem Hinausschieben des Prädicats eines gebildeten Menschen auf die reiferen Jahre bewußt und unbewußt schon das wesentliche Merkmal mitinbegriffen, daß Bildung die sittliche Seite der Menschennatur eben so sehr in Anspruch nimmt als die intellectuelle und daß ein wirkliches concretes Abgeschlossenhaben des Individuums nur mit dem Eintritt eines festen Charakters — denn hierunter versteht man die sittlichen Gesichtszüge des Menschen, — zu erwarten steht.

Man redet ferner von gebildeten Ständen im Gegensatz zu den ungebildeten. Hier zwar sind nicht nur zerfließende Grenzen, sondern auch wirkliches Vorurtheil und Verdunkelung des Begriffs läuft mitunter. Gebildet nämlich pflegen sich selbst immer die höheren Stände gegenüber den niederen und ebenso die gelehrteren den minder gelehrten gegenüber zu nennen und verstehen darunter je ihren Standes-, Wissens- oder den Vorzug ihres geselligen Benehmens. So wer in den vornehmern Kreisen sich zu bewegen gewöhnt ist, sieht den ungelenken Bürgersmann oder Gelehrten unter sich, umgekehrt der Gelehrte den Hofjunker u. dgl., der Professor den Präceptor, Schulmeister, dieser wiederum den Bauernschultheiß, der Städter den Landmann, ein feineres Gewerbe das gröbere, selbst zwischen der Dienerschaft Eines Hauses (Zimmer, Küche, Stall) macht sich eine stufenmäßige Meinung des Vorzugs in Absicht auf Bildung geltend. Darin ist eher Einbildung, doch aber auch zugleich ein Merkmal des Begriffs: es sieht sich jeder oder glaubt sich jeder in irgend einer Beziehung weiter zu sehen als der andere, sei's im Wissen, Können oder Betragen, also in etwas, das er sich und zwar durch Arbeit an sich selbst erworben hat, und ist sich bewußt, an diesem Punct über die Schranken der rohen Natürlichkeit sich hinausgehoben zu haben. Dies aber ist in der That Merkmal der Bildung; denn nicht der Stein, wenn er unbehauen aus den Brüchen kommt, sondern wie ihn künstlerische Thätigkeit formt, wird zum Bild, unangesehen ob von Marmor oder von gemeinem Sandkorn. Es haben also diejenigen Stände, welche sich darum, daß sie sich in irgend welcher Entwicklung ihrer Fähigkeiten andern voraus wissen, diesen gegenüber Bildung zuschreiben, nicht eben Unrecht, sofern wenigstens theilweise Bildung an ihnen ist, etwa wie an einem Stein, davon der Bildhauer einzelne Glieder, seien es die edlern oder vor der Hand unedlere der Menschengestalt, aus dem Groben bereits herausgemeiselt hat. So spricht man denn von einem gebildeten Benehmen, versteht darunter ein solches, das über die unmittelbare Natürlichkeit des Umgangs hinausgehoben ist, und stellt es in Gegensatz nicht bloß gegen unanständige Manieren (ungeschliffenes Wesen), sondern auch gegen die in den Gesetzen des geselligen Anstandes nicht geübte Unbeholfenheit. Ebenso spricht man von gelehrter oder künstlerischer Bildung und bezeichnet damit den geistigen Voraus, welchen die solcher Theilhaftigen andern gegenüber genießen.

Indessen führt der Sprachgebrauch noch tiefer in den Begriff ein, sofern er z. B.

einem solchen, dem er gelehrte Bildung zugesteht, dennoch die Bezeichnung eines gebildeten Gelehrten verweigert, nämlich wenn dieser sein specielles Fach (Mathematik, Philologie, Jurisprudenz u. s. f.) zwar mit Fleiß erlernt hat, darin aber nur das Sammeln, Ordnen und Behalten treibt, ohne Beziehung auf das Allgemeinmenschliche, was in jedem Wissensfach zur Erscheinung kommt. Solch Wissen ist eine Strohblume im engen Scherben, eine Sammlung vertrockneter Pflanzen zwischen Löschpapier eingelegt; dagegen Wissen des Gebildeten duftet als die Blüte. Der Vorrath specieller Kenntnisse an sich macht nicht die Bildung,*) sondern es ist zugleich die Beziehung dieser Kenntnisse zu den Fundamenten wie zu dem Verwandten, die Herausarbeitung des Stofflichen durch den Geist zum freien Besitz, also auch hier ein Sichhinausheben über die rohe Unmittelbarkeit geistigen Seins und Habens. Daß ein Jurist gelehrt sei, muß er Rechtsgeschichte, Quellen, Rechtssysteme und die bestehenden Gesetze kennen, daß er gebildeter Jurist sei, muß ihm sein Wissen im Zusammenhang mit der Völkergeschichte, mit den philosophischen Principien, mit Philologie, Ethik, Psychologie, Politik stehen. Desgleichen ein gelehrter und geschickter Arzt wird zum gebildeten Arzt, indem er mit seinem Wissen und Können einrückt in den weiten Kreis naturwissenschaftlicher und historischer Einsicht, der das Centrum seines speciellen Fachs umlagert. Aehnlich bei allen Ständen: gebildet ist derjenige Kaufmann, welcher über den gewerbsmäßigen Betrieb des Handels hinaus seinem Beruf das wissenschaftliche Interesse (Handelsgeschichte, Volkswirthschaft, Chemie u. s. f.) anknüpft; gebildeter Landwirth ist der nicht bloß eingeübte und eingeschulte, sondern ebenfalls der in dem Wissen um das in sein Fach Einschlagende (Botanik, Zoologie, Mechanik, Chemie u. s. f.) daheim ist.

Indessen genügt auch solches Daheimsein in den Fundamenten und Ausläufern des speciellen Fachs noch nicht, um einem gebildeten Juristen, Arzt u. dgl. das Prädicat eines gebildeten Mannes zu erwerben. Dieses setzt vielmehr die sogenannte allgemeine Bildung**) voraus und mit ihr die Fähigkeit, über die Grenzen des eigenen Berufes mit Vernunft in fremde Gebiete hinüberzuschauen und die Willigkeit, aus sich selbst heraus- und in andere einzugehen. Homo sum, nihil humani a me alienum puto, in diesem classischen Wort spricht sich der Charakter derjenigen Stufe geistiger und gemüthlicher Entwicklung aus, welche wir an jemand warnehmen müßen, wenn wir ihn einen gebildeten Menschen nennen sollen. Es sind die allgemein menschlichen Interessen, für welche er eine Empfänglichkeit und ein Verständnis hat, es ist das Sichherausarbeiten nicht nur aus der beschränkten Sphäre des Technischen am individuellen Beruf, also daß die demselben concentrischen Kreise des Wissens und Könnens erobert und die Einsichten über die denselben naheliegenden und verwandten ausgedehnt werden, sondern aus den Schranken des individuellen Berufs selbst, so daß auch von dem allgemein menschlichen Standpunct als dem gemeinsamen Centrum aus oder auf dasselbe hin die Bildungsthätigkeit geht (vergl. die Bemerkungen hierüber von Lazarus, das Leben der Seele 1856, Bd. 1., S. 24 fg.). Erweiterung des geistigen Gesichtskreises, Befreiung von der Einseitigkeit der Individualität, Erhebung auf den höhern Standpunct des Urtheils, von dem aus die Dinge und ihre verschiedenen Betrachtungsweisen in ihrem relativen Werth erkannt und gewürdigt werden, ist Frucht und Kennzeichen solcher allgemeinen Bildung (s. Schmid, „über die Bedeutung des Griechischen für die Gymnasien", S. 18 f. in dem Progr. des Gymnasiums zu Ulm 1854).

---

*) Und doch haben hie und da die Bestrebungen und Einrichtungen im Schulwesen zur Voraussetzung die Ansicht, daß Wissen mit Bildung identisch sei, vgl. den Aufsatz „Zur Frage über die Principien" in Roths kl. Schriften I. 343—380, wo treffend gezeigt ist, wie das oberste Princip der Schule die Bildung der Jugend sein müße, nicht allerlei wissen; das Wissen sei in unserer Zeit im Steigen, die Bildung im Abnehmen. D. Red.

**) Allgemeine Bildung heißt zunächst die allen gemeine, für alle, welche zu den Gebildeten gehören wollen, nothwendige Bildung, im Gegensatz gegen die besondere, die Berufsbildung. D. Red.

Am erkennbarsten tritt diese zu Tag in dem Verkehr zwischen den Genossen verschiedener Berufsarten, wie sie sich gegenseitig suchen, anziehen und jeder in dem andern sein Individuelles ehrt, während es das allgemeinste Merkmal der Uncultur ist, sich berufsartig abzustoßen und höchstens auf dem neutralen Boden des Spielens, Trinkens, politischer Kannegießerei oder nichtiger und schlüpfriger Unterhaltung Gemeinschaft zu pflegen.

Das Normale demnach ist — Ausdehnung der geistigen Interessen und des Verständnisses von dem natürlichen Boden des speciellen Berufs aus. Jedoch finden hier Abweichungen statt, die aus dem Verhältnis der Persönlichkeit zu dem Beruf sich herleiten. Es giebt nämlich Gebildete, die dieses sind von allgemein menschlichem Standpunct aus, während sie ihren Beruf bloß fach- und handwerksmäßig treiben, sei es, daß der Beruf selbst weniger Anschluß an die höheren geistigen Interessen hat, sei es, daß derselbe unglücklich gewählt wurde, invita Minerva oder wider die angeborne Neigung. In einem solchen Fall verhält sich der geistige Organismus zu dem speciellen Beruf ähnlich wie der leibliche zu der Kugel, die den Krieger in der Schlacht traf und die die Aerzte nicht auszuziehen vermochten; sie wird überwallt und eingesackt und von dem übrigen Leben endlich ignorirt. So z. B. wo ein poetisches Gemüth an Revision von Rechnungen, ein in die Weite strebender Geist an Schreib- oder Ladentisch u. dgl. gewiesen und gebannt wurde; Aehnliches kann auch bei geistigeren Berufsarten vorkommen. Man findet nicht selten solche ungeschickt placirte und doch im übrigen sehr gebildete Menschen, ein Beweis, daß sich der Geist zu helfen weiß. Die Brücke zwischen dem Allgemeinmenschlichen und dem Beruf ist dann die Pflicht, die Treue, dieses ethische Bildungsmoment; nur wo dieses fehlt, entsteht Verstörung, Misbildung und gehen auch die sonst erstrebten geistigen Güter verloren oder schlagen ins Verderben aus, wie bei der Classe der Unzufriedenen, Verkannten, der Weltschmerzler, der Menschen, die sich zu allem gut genug fühlen, nur zu dem nicht, was sie sollen. Es gehört zu der Signatur unsrer Zeit, daß je gangbarer der Weg einer sogenannten allgemeinen Bildung geworden ist, desto häufiger der Mangel an Concentration auf das specielle Berufsfach zu Tag tritt, ein sittlicher Mangel, welcher gerade das Gegentheil von dem, was Bildung sein soll, hervorbringt, nämlich anstatt concreter Gestaltung ein verschwommenes, gehaltloses Wesen, ein Streben in das Farblos-unendliche hinaus, schwammiges Fleisch und morsches Knochengerüste. Hiebei setzt man eine Ehre darein, sich nicht ansehen zu lassen, wes Berufes man ist und schämt sich seiner natürlichen Heimat, oder fühlt sich unglücklich, an Geringem seine Kräfte üben zu sollen, als z. B. Lesen- und Schreibenlehren, Bauersleuten predigen, während man sich zu Großem berufen meint. So verknüpft sich gerne mit dem, was sich allgemeine Bildung nennt, ein Ueberdruß an dem, was Pflicht und Beruf ist, aber näher besehen, zeigt sich dann jenes eben wegen der sittlichen Verirrung dabei nicht als eine Erhebung des Natürlichen ins Geistige, sondern eben nur als eine scheingeistige Gesichtsveränderung des natürlichen (ψυχικός) Menschen, nicht ein Bild, sondern eine Fratze erzeugend.

Ueber den Begriff „allseitige Bildung" findet viel Unklarheit statt und thut es noth, sich wegen seiner Bedeutung, seiner Ausdehnung wie seiner Grenzen zu verständigen, damit weder durch Zuwenigfordern noch durch Ueberfordern gegen die menschliche Natur gesündigt werde. Bleiben wir bei der gewöhnlichen Eintheilung der menschlichen Seelenvermögen, so muß allerdings verlangt werden, daß jeder Mensch in der dreifachen Richtung des Erkennens, Fühlens und Wollens sich entwickle; aber wie weit in jeder Richtung gegangen, welche Seiten dieser Vermögen andern voran ausgebildet werden sollen, das hängt von der Individualität, Ort, Zeit und der ganzen Lebenslage ab. Es giebt keinen Menschen in abstracto und die Pädagogik geht im Nebel, wenn sie von dem allgemeinen Begriff des Menschen ausgeht. Daher kann die gebräuchliche Forderung einer „harmonischen" Bildung aller menschlichen Vermögen nur in ihrer größten Allgemeinheit und dahin verstanden werden, daß keines der drei Grundvermögen schlummern darf, während die andern wachgerufen sind. Sobald man aber den einzel-

nen Menschen nach Geschlecht, Gaben, Beruf, Verhältnissen nimmt, muß man entweder auf jene Harmonie, nämlich im abstracten Sinn, verzichten oder erkennen, daß sie nicht durch Erstrebung quantitativer Gleichheit der einzelnen Fähigkeiten, sondern eben durch Beziehung derselben auf das natürliche und berufliche Substrat und demgemäße Proportionirung zu erreichen ist. Es giebt daher in der That nicht eine harmonische Bildung als Modell für alle Menschen, sondern es kann nur harmonische Menschen geben und diese in den verschiedensten Arten der Bildungsgestalt. So ist Frauenbildung in der Regel das Product einer vorherrschend gemüthlichen Entwicklung, wobei die intellectuelle Seite weniger in der Form des logischen Denkens als der instinctiven unmittelbaren Auffassung der Dinge thätig ist. Ueberhaupt aber kommt es bei allen Menschen auf das vorschlagende Vermögen an; dies giebt den Krystallisationskern, um welchen das geistige Werden in Strahlen anschießt, und es bildet sich hier eine Grundegestalt, welche die Gliederung im einzelnen bedingt, und wobei nach der einen Seithin reiche Entwicklungen stattfinden können, während nach der andern nur geringes Wachsthum und höchstens ein schwacher Ansatz ist. Allseitige Bildung verlangen ist daher im strengen Wortsinn genommen eine Ueberforderung, und zwar nicht bloß gegenüber den in beschränkten Verhältnissen befindlichen Menschen; ja es ist schon zu viel verlangt mit der Forderung eines allseitigen Interesses. Man kann verlangen, daß jede Seele die Fühlhörner ausstrecke, die sie hat, und daß sie sie nicht einschrumpfen lasse durch Nichtgebrauch, aber man kann nicht verlangen, daß sie mehr ausstrecke als sie hat. So giebt es Menschen, bei welchen das mathematische Vermögen wie todt liegt, obwohl rings um dasselbe die andern intellectuellen Fähigkeiten nebst den gemüthlichen zu einer reichhaltigen Entwicklung gelangt sind; bei andern bleibt die ästhetische Bildung ungeachtet angewandten Fleißes zurück, ohne daß man sagen dürfte, es fehle ihnen die Harmonie, denn diese besteht in der künstlerischen Ausrundung des Natürlichgegebenen, nicht in der gewaltsamen Herbeiziehung des Versagten. Wie fein ironisirt der gefangene Sokrates solches Bemühen, da er den Freunden von seiner Versificirung der äsopischen Fabeln erzählt, die er sich im Gehorsam gegen den Traum, welcher ihm Musik zu treiben befohlen hatte, auferlegte (Phäd. 4), während er doch sich bewußt gewesen sei, sein Lebenlang die wahre Musik zu treiben (*ὡς φιλοσοφίας μὲν οὔσης μεγίστης μουσικῆς*), diejenige Musik nämlich, wodurch das Denken mit der Wahrheit, das Leben mit dem Denken in Einklang kommt. Es kann ein Ohr gegen die Tonwelt verschlossen sein und dennoch der Geist Sphärenmusik vernehmen, ein Auge kann von Kunstgebilden kaum sich berührt finden und dennoch können der Seele die Urbilder des Schönen vorschweben. Gewaltsame Herauszerrung des Inneren an die Thore der Sinnlichkeit, wie dies bei solchen geschieht, welche ohne alle Anlage dazu an das Clavier oder Zeichenbrett gefesselt werden, erzeugt nicht ästhetische Bildung und kann vielmehr die innere Lebensharmonie verletzen. — Aber abgesehen von der in der Natur selbst haftenden Unfähigkeit zu dieser oder jener Seite geistiger Lebensäußerung liegt es in den Schranken der menschlichen Verhältnisse, daß, wenige Hochbegabte und vom Glück Begünstigte ausgenommen, der Einzelne in der Regel nur nach einer Seite hin zu einer vollen Entfaltung gelangen kann. Wie verhält sich nun der Gebildete gegenüber dem andern, ihm versagten? Er kann dasselbe, soweit es ihm nicht von Natur versagt ist, sondern er zwar Anlage, aber nicht Beruf dazu hat, als Dilettant üben, also ein Gelehrter, Beamter, Gewerbsmann — Musik, Malerei und überhaupt jeder Fachmann das Fach eines anderen; hiebei ist er dann einestheils mehr oder weniger Kenner, anderntheils wieder Schüler und gerade dieser Schranken sich bewußt zu werden, nicht den Meister spielen zu wollen, wo man nicht über den Lehrling hinauskommt, als womit man zum Stümper wird, ist ein Merkmal der Bildung, ist Zeichen eines ausgebildeten Wahrheitssinnes. Aber auch wozu man keine besondere Anlage hat, dafür kann doch ein reges Interesse vorhanden sein, als z. B. zur Geschichts-, Sprach-, Naturforschung keine Anlage, aber Irteresse für die Resultate, allgemeiner Wissenstrieb, Offenheit für die Gesammtheit „derjenigen idealen Elemente, die nach

Abzug des Technischen als Resultate der einzelnen Wissenschaften hervorspringen" (Dr. W. Herbst, das classische Alterthum in der Gegenwart, 1852, S. 187). Ihnen gegenüber ist der Gebildete ein fortwährend Lernender und Hörender, gleichsam ein Unmündiger (G. Baur, Erziehungslehre 1849 §. 8), denn nicht daß einer in Gesellschaft über alles und jedes zu reden, sondern daß er gehörigen Orts zu schweigen weiß, wenn Kundige reden, daß er dasjenige, was Gereiste aus den ihm fremden Welttheilen des Wissens erzählen, sich aneignet, seiner Natur assimilirt und in Harmonie mit seiner geistigen Grundgestalt bringt, ist das Kennzeichen der Bildung, und man muß einsehen, daß in derselben immer dem productiven Verstehen und Können ein receptives zur Seite geht, gleichsam die weibliche Seite des Geisteslebens. — Wo aber endlich jeder Anschluß an gewiße Bildungselemente fehlt, also auf derjenigen Seite, da man durch mangelhafte Erziehung oder von Natur ganz arm ist, da wehrt sich Roheit gegen das drückende Bewußtsein des Mangels durch Verachten und Verlachen dessen, was sie nicht versteht (man findet dies gegenüber der Musik, der Mathematik, den Sprachen, namentlich den alten, der Philosophie), Bildung aber deckt ihre Blöße mit dem Feigenblatt der Bescheidenheit.

So zeigt sich auch hier, wie es im Bisherigen immer mit hereingeleuchtet haben wird, wie wichtig für alle Bildungsfragen das sittliche Moment sei. Es ist nothwendig so, weil Bildung wesentlich Sache der Persönlichkeit ist, Ausgestaltung der natürlichen Anlagen des Menschen mittelst Aneignung des vorhandenen Bildungsstoffes, oder vielmehr Ausgestaltung der Individualität selbst, daher jene Aneignung der Naturanlage proportionirt, der Lebenslage entsprechend zu geschehen hat, wenn durch sie das persönliche Leben in harmonischer Entwicklung sich vorwärts bewegen soll. Wäre Bildung bloß als Ausstattung zu denken, so möchte man sie als einen auch nur durch äußere Beihülfe zu verschaffenden Erwerb, bei welchem allerdings der Fleiß des Erwerbens mit in sittlichen Betracht käme, ansehen; aber es entspricht der Sache wie dem Wort, sie als eine Ausgestaltung der Seele zu fassen und somit haben die sittlichen Grundkräfte wesentlich ihr Werk dabei, und es ist nicht nur irrig, bei dem Wort bloß an die anmuthigen Formen des äußeren Benehmens, sondern auch dies wäre oberflächlich, sich dabei nur etwa ein genießendes Insichaufnehmen oder eine Admassation, eine Anfüllung zu denken, während vielmehr zur Hervorbringung eines harmonischen Geisteslebens ebensowohl Abweisung als Aneignung des Stoffes, nicht minder Selbstbeschränkung als Ausdehnung erstrebt wird. Solches aber ist ohne sittliche Arbeit nicht möglich. Ueberhaupt, sobald man das Moment der Persönlichkeit bei dieser Frage recht ins Auge faßt, muß man auch den Nachdruck auf das Sittliche legen; denn die Grundgestalt der Persönlichkeit ist der Charakter und wir haben gleich anfangs gesehen, wie schon der Sprachgebrauch, indem er erst den Altersreifen das Prädicat der Bildung beizulegen pflegt, damit das Vorhandensein eines Charakters voraussetzt, eines Charakters, davon Kant in seiner Anthropologie sagt, daß er, während das Talent einen Marktpreis, das Temperament einen Affectionspreis habe, erst dem Menschen den inneren Werth gebe; einen solchen zu haben sei das Minimum, was man von einem vernünftigen Menschen fordern könne, zugleich aber auch das Maximum des inneren Werthes, es sei solches der gemeinsten Menschenvernunft möglich und dem größten Talent der Würde nach überlegen. Wie ein solcher erworben werde, davon redet Kant in seiner Art, wenn er ihn (Ausgabe v. Rosenkranz VII. 2, S. 225) aus einer Art von Wiedergeburt ableitet und sagt: „Erziehung, Beispiele und Belehrung können diese Festigkeit und Beharrlichkeit in Grundsätzen überhaupt nicht nach und nach, sondern gleichsam durch eine Explosion bewirken. Vielleicht werden nur wenige sein, die diese Revolution vor dem dreißigsten Jahr versucht und noch wenigere, die sie vor dem vierzigsten fest gegründet haben." Jedenfalls spricht sich hierin die erfahrungsmäßige Wahrheit aus, daß die sittliche Ausgestaltung des Menschen auf einem andern Weg als dem des bloßen Lernens und Aneignens, daß hier ein Proceß in der Tiefe des Geisteslebens vor sich geht, etwas nicht zu berechnendes noch zu machendes, ohne dessen Annahme für die häufige War-

nehmung eines so ganz andern Bildungsverlaufs als des von den Absichten der Erzieher und in den äußeren Umständen angelegten kein genügender Erklärungsgrund zu finden wäre. Auch kann jeder Gereifte, wenn er auf sein eigenes Werden reflectirt, sich hiemit die Erscheinung erklären, wie ihm doch, nachdem er lange Zeit gearbeitet und gesammelt, aber das also Ersammelte gleichsam nur als Massen in sich gehäuft, getragen hatte, infolge eines sittlichen Entschlusses und der daraus entspringenden Charakterentwicklung jene Massen sich zertheilt, das Erlernte in seinem innern Menschen sich gruppirt, seiner Ein- und Uebersicht sich aufgethan hat und so erst zu seinem rechten Eigenthum und Genuß geworden ist. Unmöglich kann man übersehen, wie der Verstand zwar in einzelnen Entwicklungsreihen dem Willen voraus-, in der Hauptsache aber erst dem Willen nachreift, und welche tiefe psychologische und pädagogische Wahrheit daher in der Art liegt, wie schon das A. T. Weisheit und Thorheit als aus den Wurzeln des sittlichen Verhaltens hervorwachsend darstellt. Wirklich gebildet kann somit nur der Mensch von sittlichem Charakter, in dessen Innerem sich feste und klare Gesichtszüge ausgeprägt haben, genannt werden. Von dieser Errungenschaft an datirt sich sodann auch sein Eintreten in die Welt als ein thätiges Glied, seine Befähigung, das sonst wie Errungene dem Ganzen dienstbar zu machen, seine sociale Tüchtigkeit. Ist ästhetische Bildung für sich ein egoistisches Genießen, zieht sich die intellectuelle für sich vom Praktischen ab, oder läßt sich auch nur egoistisch darauf ein, so wird durch das Hinzutreten oder vielmehr durch das Mittenhineintreten der sittlichen Bildung dem einwärtsgekehrten Bildungszug zugleich die Richtung nach außen in das thätige Leben gegeben und wenn man es als wesentliches Merkmal der Bildung betrachten muß, Interesse zu haben, so wandelt sich das theoretische Interesse an den Dingen kraft des sittlichen Elements in das praktische Interesse für die Dinge, als womit erst das nihil humani a me alienum puto seinen vollen Sinn erlangt. — Hier ist nun auch der Punct, daran es am deutlichsten wird, wie nicht das Wirken ins Große und Weite, sondern überall die Treue in Erfüllung der Pflicht, also auch im Kleinsten es ist, was Werth giebt, und ebenso auch nicht das Wissen von allem und jedem, sondern das dem Beruf und der Pflicht entsprechende. Es gehört zum sittlichen Ebenmaß und ist also gebildet und schön, sich seiner Lebenslage gemäß zu entwickeln und auf den Punct, dahin man gestellt ist, seine Kraft zu sammeln; dies macht die treuen Menschen zu wirklich ansprechenden Erscheinungen, während überschüssiger Anspruch und überstütziges Wesen, sofern man nicht der noch werdenden Jugend etwas zu gut halten muß, verzerrte Gestalten giebt. Nicht minder geht aus dem Bisherigen hervor, wie, wenn man's recht betrachtet, Bildung nicht wohl als Erzeugnis fremder Arbeit an einem Menschen sich ausgeben kann; Erzieher, Lehrer, Verhältnisse, Schicksale, sie sind dabei mehr oder weniger die Gehülfen, aber der Meister, aus dessen Hand der rohe Stoff der Naturanlage sich zur Kunstgestalt formt, hat im eignen Innern sein Werk; ob zwar es etwas hoch gesprochen ist, wenn Lazarus (a. a. O., S. 97) sagt: „der Mensch ist das höchste und edelste Kunstwerk der Natur, er soll auch in noch edlerem Sinne das schönste Kunstwerk der Kunst, der freien, bewußten, sittlichen Schöpfungskraft seiner selbst sein;" denn es handelt sich so wie die menschliche Natur ist, nicht bloß vom Aus- sondern auch vom Umbilden und darf über der eigenen Schöpfungs- die höhere Erlösungskraft nicht vergessen werden. Mag man doch schon bei Platon lernen, den sittlichen Bildungsproceß nicht als die einfache Ausgestaltung natürlicher Anlagen zu betrachten: man denke an das Doppelgespann in der Seele, das weiße Roß aufrecht gebaut und gut gegliedert, besonnen und schamhaft, und das andere „gebeugt, plump und schlecht gebaut, von dickem Nacken, kurzem Hals, stumpfer Nase, schwarzer Farbe, blauäugig mit Blut unterlaufen, ein Freund von Trotz und Anmaßung, um die Ohren haarig, taub, kaum der Peitsche und dem Stachel gehorsam," (Phädros §. 74), und an die Ironisirung der damaligen Wundererklärer, im Gegensatz gegen deren mühsame Arbeit Sokrates dies als seine Aufgabe erklärt, anstatt die Gestalt der Hippokentauren, Gorgonen, Pegasen und der Chimaira zurechtzubringen, vielmehr nach sich selber zu sehen, „ob ich wohl auch so ein

Thier sei, gar noch viel verschlungener und ungethümlicher als Typhon oder ein sanfteres und einfacheres Leben, das eines göttlichen und von Ungethümlichem freien Wesens theilhaftig ist" (§. 8). Es gilt in der That bei der Bildung nicht bloß, um bei dem Bild zu bleiben, Stoff zu formen, sondern auch Stoff auszuscheiden, und von einer schönen Seele mag leichter die Rede sein, wenn man sich mit einer aus dem Schaum, der auf der Oberfläche des geistigen Lebens schwimmt, gewobenen Seelengestalt begnügt, als wenn man an den Kampf mit den Elementen der Natur denkt, durch welchen sich der inwendige Mensch aus dem Finstern zum Licht herausringt. Sogenannte schöne Seelen wie Schöngeister, die Lieblingsideale der gebildeten Welt, man lasse sie in eine ernstere Collision kommen, so bricht das Ungebändigte, Nichtgebildete häßlich hervor. Das ist der „unaufgelöste Rest im Hintergrund, aus dessen Tiefe dämonisch das Unerwartete, Nichtseinsollende emporsteigt" (Fichte, Anthropologie, 1856, §. 250). Der in Gesellschaft honigsüße Mund speit Feuer und Flammen bei häuslichen Vorkommnissen und die bei günstigem Geschick spiegelglatte See vermag ein einziger Windstoß in brausendes Toben zu bringen. Man denke auch an die wüsten Reden wider Religion, welche oft aus dem Munde solcher kommen, welche Volksbildung, Humanität u. dgl. zum Schlagwort genommen haben. Muß wahre philosophische Bildung mit der Kritik der reinen Vernunft anheben, so darf dem Anlauf zur sittlichen, also zur edleren Menschenbildung die Kritik des unreinen Herzens nicht erlassen werden, ein aussonderndes Schaffen an sich selbst, in den Gründen des eigenen Wesens, bevor an ein Ausgestalten desselben zu denken ist, sonst erfährt sich an der gebrechlichen Kunstgestalt des eigenen Lebens das Dichterwort, wie „die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand."

Aus dem Bisherigen wird deutlich, je genauer wir dem Begriffe Bildung ins Angesicht sehen, je weiter ab von der Oberfläche finden wir uns in die Tiefe geführt: das Intellectuelle und Aesthetische leitet uns zum Sittlichen und dieses in das Religiöse; denn was soeben von dem sittlich-kritischen Bildungsproceß gesagt werden mußte, das wird erst recht klar durch die Psychologie des Evangeliums, seine Hinweisung auf die Verderbnis der menschlichen Natur, auf den Widerstreit des Guten und Bösen im Menschen (Röm. 7), davon uns schon Platons geistvolle Phantasie, auf die Forderung der Wiedergeburt, davon Kants trockener Wahrheitssinn Zeugnis ablegten. Das Wort nicht, aber die Sache selbst hat das N. T. in der hellsten Darstellung, da es von dem inwendigen Menschen, seiner täglichen Erneuerung, von der Herrschaft des Geistes über das Fleisch nicht nur, sondern auch von der Stellung des pneumatischen Menschen über dem psychischen redet, und es ist vergebliche Mühe, den Begriff der Bildung anders erschöpfen zu wollen, als indem man ihn aus derselben Quelle schöpft, der alle Wahrheit über die höchsten Menscheninteressen entströmt; ja man muß alle seine Vorstellungen hierüber in dies Reinigungswasser tauchen, wenn man sich vergewissern will, was an ihnen Farb und Probe hält. In der That, was von Flitterstaat an moderner Bildung haftet, das wird zu Schanden gegenüber dem schlichten, ernsten und umfassenden Bildungsideal des Christenthums; denn dieses ist kein anderes, als die Umschaffung des natürlichen Menschenwesens, sofern es ein durch die Sünde verderbtes ist, die Ausreißung der irrationalen Wurzel des Bösen. Demnach auch ein Herausarbeiten zur Gestalt und zwar zur Lichtgestalt (Kinder des Lichts), doch mit dem wesentlichen Unterschied, daß der von der oberflächlichen Weltbildung ignorirte finstere Grund als solcher erkannt, und durch die strenge Arbeit der Selbstsucht überwunden und ausgestoßen wird, eine Kunstarbeit fürwahr, aber bei welcher der einzelne Mensch nicht sich als den Künstler selbst, sondern vielmehr als das Gefäß weiß, darin ein höherer Meister sein Werk hat. Erneuerung nach dem Bilde Gottes, dies ist das evangelische Bildungsideal, und daß der Mensch ursprünglich danach geschaffen, darin liegt das Fundament für die Pflicht, es zu erstreben, wie für die Möglichkeit, es zu erreichen.

Zusammenfassend das bis hieher Ausgeführte läßt sich nun der Begriff von Bildung dahin bestimmen: sie ist die Ausgestaltung des innern Menschen

zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung; und sie geht vor sich durch eine das natürliche Wesen, unter ausscheidender Bekämpfung der sündhaften Elemente, aus dem an sich rohen Zustand herausarbeitende Thätigkeit, in welcher die Persönlichkeit mittelst Aneignung, Sichtung und Assimilirung der vorhandenen Bildungselemente, mittelst Selbstentwicklung und Selbstbeschränkung sich im Leben orientirt und mit dem Ganzen als Glied in die Wechselbeziehung des Empfangens und Wirkens tritt.*)

Ist der hiemit aufgestellte Begriff richtig, so muß er dazu dienen können, die wichtigen Fragen beantworten zu helfen, welche die Pädagogik an diesem Ort aufzuwerfen pflegt.

Als die erste stehe hier: wie verhält sich die Erziehung zur Bildung? was kann jene thun, um diese sei es hervorzubringen, sei es zu regeln? Und eben hier ist es, wo man an die Pädagogik den Anspruch erheben muß, selbst gebildet, d. h. orientirt zu sein. Begegnet es doch den Pädagogen nur zu häufig, sich und ihrer Kunst weit mehr zuzuschreiben oder zuzumuthen, als mit Recht und nach der Natur der Sache zu verlangen ist, und zwar hat dies einestheils in einem Sichhinaufsteigern mit dem Bewußtsein von der Wichtigkeit des Berufs, anderntheils in vorgefaßten psychologischen Ansichten seinen Grund. Man gehe nur ein Jahrhundert zurück, so wird man beinahe mit jedem Lustrum eine neue Methode der Erziehung und des Unterrichts unter der Versicherung auftretend, mit der Erwartung aufgenommen sehen, daß nunmehr der Stein der Weisen gefunden und für die Bildung der Menschheit der ersehnte Tag angebrochen sei. Mit Rousseau fängt solches an und geht durch die mannigfaltigsten Phasen durch bis auf unsere Zeit. Scheint doch selbst Fichte durch den von Pestalozzi gegebenen Anstoß aus dem Gleichgewicht gekommen zu sein, da er in seinen Reden an die deutsche Nation, die neue Aera für das geknechtete Volk von einer neuen Erziehung erwartend, sagen konnte: „eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, das deutsche Volk im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe." Aber man muß wissen, daß er dies zu einer Zeit aussprach, da jede andere Aussicht der Besserung verloren schien, und an einem Ort, wo das pädagogische Gewand das dem fremden Gewalthaber zur Noth noch am mindesten verdächtige war, die patriotischen Gedanken darein zu kleiden und das glühende Herz zu umhüllen, das nichtsdestoweniger in jenen Reden durchflammt und zündet. So ist es denn auch die harte Leidensschule und nicht irgend welches neue pädagogische System gewesen, worin das deutsche Volk damals erzogen ward. — Am meisten Vorschub jedoch scheint den Ansprüchen an die Macht der Erziehung von der sonst doch so nüchternen Herbart'schen Schule aus geleistet zu werden. Es ist die Ansicht vom Wesen der Seele, worauf dabei gebaut wird und z. B. gesagt werden kann, Zweck der Erziehung sei „eine relativ abgeschlossene Gestalt des innern Lebens, die dem Zögling aufgeprägt werden soll" (Waitz, Allg. Pädagogik 1852, S. 59), oder Erziehung sei „absichtliche und planmäßige Einwirkung auf den Zögling, nach der sich sein geistiges Innere gestalten soll," sie habe wie jede Kunst ein ideales Element (das Ideal der Persönlichkeit) in einen empirisch gegebenen Stoff (das Innere des Zöglings) hineinzulegen und diesen danach so zu gestalten, daß er sich in einen gefälligen Gegenstand verwandle" (Ziller, Tuisco, Einleitung in die allg. Pädagogik 1856, S. 1 und 13). Offenbar wird mit solchen

*) Vgl. Curtman, Ueber den Begriff von Bildung in der pädagogischen Vierteljahrschrift von Laukhardt: Die Reform, Bd. I, Heft 1, S. 13—20. Der Verf. definirt Bildung (objectiv) als „Inbegriff der Vorstellungen und Gewöhnungen, welche sich, weil sie bereits als werthvoll gelten, ein Mensch bis zur freien Verfügung aneignet, „bringt jedoch über niedere, einseitige, oberflächliche, gesellschaftliche, halbe, u. s. f. Bildung, sowie über das Entstehen von Bildung — „Hinausdenken über sich selbst und Hineinleben in die besten Ideen" — treffende Bemerkungen bei, durch welche seine Definition wesentlich zu erweitern wäre. Vgl. auch den Art. Ausbildung.

Sätzen vom Erzieher mehr als Menschenmögliches verlangt und ihm ein solches Schalten mit dem innerlichen Stoff des Zöglings zugeschrieben, das man nur unter der Voraussetzung sich denken könnte, daß ein eigenes Walten der Persönlichkeit in ihm nicht vorhanden sei. Dies aber ist eben die Voraussetzung des Systems: die Seele absolut einfach, keimlos, ohne irgend welche Präformation (Ziller, S. 35—38), was sich entwickelt, nur die Vorstellungsmassen und Reihen, welche ihr von außen zukommen, eine bildsame Stoffmenge, deren Gestaltung in die Hand der Erziehungskunst gelegt zu sein scheint; „der psychologische Grund der Bildsamkeit ist die Beweglichkeit und Veränderlichkeit der Vorstellungsmassen; die Bildung beruht überhaupt auf einem Verhältnis unter den Vorstellungsmassen und ihren Theilen und sie kann ihnen deshalb mitgetheilt werden, weil die Zusammenstellung und Form, die ihnen eigen ist, sich mannigfach abändern läßt" (S. 73). Auf die Seele selbst also beansprucht hier die erziehende Kunst keinen unmittelbaren Einfluß, sie wüßte auch in der That mit diesem „mathematischen Punct", der sich „auf der sogenannten Brücke (pons Varolii) des Mittelgehirns und in ihrer Umgebung bewegt" (S. 38) nichts anzufangen, um so mehr aber schreibt sie sich einen solchen auf die Zuführung und Gruppirung der Vorstellungsmassen, gleichsam auf die Bereitung und Stimmung der verschiedenen Instrumente zu, auf welchen das einfache Seelenwesen zu spielen hat, sie verschafft und formt ihm seinen Bildungsorganismus. Es ist nicht dieses Orts, auf die metaphysischen Fragen einzugehen, sondern es genüge die Anfänge des eigenthümlichen Weges zu berühren, auf welchem die Herbart'sche Philosophie zur Pädagogik vorschreitet, und den Gegensatz, in welchen sie sich mit ihrer mathematisirenden Methode gegenüber den intuitiven platonisirenden Principien setzt, wie sie in den Aussprüchen z. B. Jean Pauls in der Levana („der Geist der Erziehung ist nichts, als das Bestreben, das Idealmenschliche, das in jedem Kind verhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen"), Schillers in den Briefen über die ästhetische Erziehung („jeder Mensch trägt der Anlage und Bestimmung nach einen rein idealistischen Menschen in sich, mit dessen unveränderter Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist"), Schleiermachers, Fichte's u. a. zu Tag treten. Das Verdienst der Herbart'schen Schule um die Pädagogik bleibt ungeschmälert, auch wenn jene metaphysische Voraussetzung vom Wesen der Seele bestritten werden muß, denn man begegnet hier doch einem Fortschritt fester und klarer Gedanken, wissenschaftlicher Grabarbeit, einer wahren Wohlthat gegenüber von dem vielen zerfahrenen Gerede, was sich in der Pädagogik breit zu machen weiß. Diese philosophische Pädagogik bohrt sich zwar von einem andern Standpunct aus ein als die christliche und evangelische, aber mehr als ein Zeichen scheint dafür zu sprechen, daß man sich entgegengräbt und endlich ein gangbarer Tunnel durch Stein und Gerölle geschlagen sein werde. Und was die Anwendung betrifft, so hindert auch die Herbartianer ihr System nicht, doch auch wieder das von der äußeren Erziehung Unabhängige im Menschen anzuerkennen; man vergleiche die interessanten Bemerkungen bei Waitz über die „verborgenen Miterzieher" (a. a. O., S. 47 u. ff.) — Organisation, Familien-, National-Charakter — und wenn Ziller von Organismus und der angebornen Anlage zwar nur mechanische Vorstellungen zu geben weiß — ob mehr oder weniger Hindernis oder Resonanz der körperlichen Beschaffenheit, Nerven u. s. f., schnellerer oder langsamerer Rhythmus des Lebens, und meint, je nachdem dieser Rhythmus und jene Resonanz mehr links oder rechts von dem Mittelmaß liegen, entstehe die Individualität der Anlagen (§. 10), so wird doch auch von ihm eine solche Individualität anerkannt und also der Meinung von der Erziehungsallmacht, wodurch sich die Pädagogik verrechnen und lächerlich machen müßte, entgegengewirkt. In der That, die Erfahrung spricht sehr stark gegen solche Meinung, wiewohl sich auch einige Erscheinungen für dieselbe anführen ließen, in welchen uns das Gelingen einer die Individualitäten verwischenden und nach einem Modell umformenden Erziehungskunst vor Augen tritt. Man denke an die Exercitien der Jesuiten und an ihre Erziehungsmaximen katholischer- und unsrerseits an die der Herrenhuter. Scheint es doch,

als ob von beiden das Problem gelöst würde, dem Einzelnen mittelst systematischer Behandlung seiner Seele einen uniformen Typus anzubilden. Näher betrachtet jedoch dürfte sich vielfach eher eine Verstörung der Persönlichkeit als eine wirkliche Herausgestaltung derselben und anstatt Charakterbildung vielmehr die Erzeugung eines sozusagen künstlichen Naturells herausstellen. Auch wissen wir nun aus Schleiermachers Briefen an seinen Vater, mitgetheilt in den Gelzer'schen Monatblättern, bis zu welcher Auflehnung selbst in den sanften, feinen Kreisen einer Herrnhuter Erziehungsgemeinde das persönliche Element gegen „das Gebild der Menschenhand" gedeihen kann, während das Durchschlagen des wirklichen Naturells an dem Beispiel des von den Jesuiten erzogenen Voltaire sich veranschaulicht. Es giebt Familien, in welchen den Kindern von frühe an stereotype Formen des Vorstellens, Sichfühlens, Sichausdrückens und Benehmens aufgeprägt werden, und weichere Seelen geben sich darein, lassen sich unter den Fingern des Erziehers kneten wie Wachs, aber es geschieht dies häufig auf Kosten des Charakters, giebt ihnen etwas unwahres, was bei minder biegsamen bis zur Heuchelei geht, bei den entschiedenen Naturen aber Trotz und Zorn anfacht und in das Gegentheil des Erstrebten umschlägt. Es entsteht aber auch durch beharrliche Anbildung einseitiger religiöser Vorstellungen, durch eine künstliche Dressur des inneren Menschen der Fanatismus, welcher im unerkannten Gefühle eigener Unmacht gegenüber von dem Widerspruch, den ihm die Wirklichkeit entgegenstellt, wider diese in Wuth geräth.

Wer einem Menschen zur Bildung verhelfen will, muß von der Achtung seiner Persönlichkeit ausgehen, d. h. wir haben jede Menschenseele als eine von Gott mit ihren besondern Gaben an ihren besondern Ort gewiesene zu betrachten, gleichsam als eine eigenthümliche Ausgabe der Menschheit, ein neues Exemplar des Gottesbildes; es sind Tiefen in ihr, die wir nicht ergründen, geschweige daß wir darin schaffen könnten nach unserem Belieben; es giebt eine Grenze, bis wohin Erziehung dringt, dann aber heißt es: manum de tabula, denn an die göttliche Handschrift auf der innersten Seelentafel soll man sich nicht wagen. Diese Achtung vor dem göttlichen Recht der an sich noch verborgenen Persönlichkeit darf aber nicht als Menschenvergötterung in der Erziehung auftreten, und nicht zu verwechseln mit der creatürlichen Ausstattung des Individuums ist seine natürliche mit der Sünde behaftete Erscheinung im Leben, vielmehr gerade dieses Element ist es, gegen welches die Erziehung ihre Hauptthätigkeit zu richten hat, und man kann sagen, was sie von klein auf zur Bildung eines Menschen thut, ist, daß sie das Gottesbild in ihm von den Flecken zu reinigen und gegen die Verstörung zu schützen sucht, womit eigne wie fremde Sünde es angegriffen haben und bedrohen. Also nicht Bild machen, sondern Bild reinigen — die vornehmste Arbeit erziehender Bildung. Sodann aber hat diese an dem sich Entwickelnden den Proceß seiner Entwicklung zu fördern mittelst Herbeischaffung desjenigen geistigen Stoffes, daraus die Seele gesunde Nahrung zieht, mittelst Anhaltung zu dem Fleiß, welcher das Angebotene sich zueignet und in sich verarbeitet, durch Oeffnung der Wege, auf welchen dem Innern solcher Bildungsstoff zufließt, und Anreizung des entgegenkommenden Interesses, durch Abgewöhnung des Unrechten, Unanständigen und Angewöhnung an das Gute und Schickliche. Hiemit wird sie abermals nicht zur Bildnerin, sondern zur Gehülfin der Selbstbildung und Ausgestaltung des persönlichen Lebens. Damit aber dieses hervorgelockt werde und zu einer Charakterentwicklung gedeihe, muß die erziehende Thätigkeit ihm Charakter entgegen- und zur Anschauung bringen, sie muß, mit der Levana zu reden, „das Idealmenschliche frei machen durch einen Freigewordenen". Denn die tiefsten Eindrücke in das Gemüth eines Werdenden gehen weniger von Rede und Lehre für sich als vielmehr von Beispiel und Vorbild aus, und wie beim Kinderunterricht die Geschichten, so bei ihrer Erziehung sind es die Persönlichkeiten, die umschlossenen, abgerundeten Menschenerscheinungen, welche die eingreifendsten Wirkungen auf das Innere üben. Stoffliches trägt der Unterricht zur Aneignung und Bereicherung herbei, das zur Gestaltung treibende Ferment bringt die Anschauung und die Einwirkung des Charakterhaften. Die Menschen von kernhaftem sittlichem Charakter üben daher schon durch ihr Dastehen vor den Augen der Jugend

auf diese ihren bildenden Einfluß, und zwar nicht bloß wehrend und das Unziemliche niederhaltend durch das Gewicht ihres Auftretens, sondern vorbildlich anreizend und aufrichtend, vorbildlich nicht zum Abklatsch — denn bekanntlich klatscht sich nur das Einseitige und Vergängliche an den Vorbildnern ab, wie Alexanders schiefe Seite oder die Terminologie eines Philosophen — sondern Kraft ruft Kraft, Vollendung Nacheiferung hervor; wenn der Jüngling einen Mann vor sich hat, so weckt dies den Trieb, auch ein ganzer Mann zu werden wie dieser, nicht diesem gleich. — So wichtig ist das Charakterhafte für die Erziehung, daß es selbst beim Unterricht der Sinne nur mit Schaden übersehen werden kann. Mit gutem Bedacht weisen Platon (Republik) und Aristoteles (Politik) auf den sittlichenden Einfluß einer männlichen, den gefährlichen einer weichlichen Musik hin; noch viel unmittelbarer wirken Bilder, Gemälde, welche von Kindheit an ins Auge fallen: man kann sich manche Erscheinungen in der sittlichen Welt erklären, wenn man die unanständigen Bildnereien und die elenden Dudeleien bedenkt, von deren Schall- und Lichtwellen die kindlichen Gemüther umflossen, daran Aug, Ohr und Finger geübt werden; nicht musiciren und zeichnen können an sich, sondern das Classische, Keusche, Charakterhafte frühzeitig sehen, hören, genießen und üben dürfen, wirkt ästhetische Bildung — eine von den Erziehern oft nur zu leicht genommene und doch so nahe liegende Erwägung.

Dies zur Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis, in welchem die Erziehung zur Bildung steht. Verzichten muß erstere, wie wir gesehen haben, auf die Meinung, als wäre es ihre Aufgabe, die Seele des Zöglings zu formiren, sie nach einem bestimmten Modell auszuprägen; dem steht die Ursprünglichkeit der Individualitäten im Wege. Aber Beruf und Verantwortung des Erziehers ist darum keineswegs gering anzuschlagen, wenn man bedenkt, wie viel darauf ankommt, daß der sündhaften Natur gewehrt wird, was durch Reinigen und Eindämmen, also durch Entschiedenheit und Ernst, durch die Festigkeit des Erziehers im Verbieten und Gebieten, daran sich der böse Wille brechen muß, zu geschehen hat, ferner daß dem Zögling das seiner Individualität Entsprechende in gehöriger Auswahl und Reihenfolge geboten wird, um die guten Keime in ihm zu wecken und zu befruchten, was Studium, Menschenkenntnis, Bekanntschaft mit den vorhandenen Bildungsmitteln erfordert; daß der Zögling vor schlimmen Einflüssen, bösem Beispiel, schlechten Büchern, Bildern, Gesellschaften bewahrt und gehütet wird, namentlich aber, daß ihm in der Person des Erziehers Charakter und Würde entgegentritt. In dieser Beziehung muß man einsehen, daß das Erziehungsgeschäft dem, der es zu üben hat, nicht wenig Anlaß, erst nach der eignen Bildung zu sehen und an sich selbst von neuem zu arbeiten, an die Hand giebt, und daß es keinen ärgeren Widerspruch geben kann, als wenn ein zur Jugendbildung Berufener ein roher Mensch ist. — Aus dem Bisherigen ergiebt sich nun auch von selbst der begriffliche Unterschied von Erziehen und Bilden. Ersteres geschieht nämlich (im eigentlichen Sinn) immer durch andere Menschen und zwar durch solche, welche in einem Auctoritätsverhältnis zu dem Zögling stehen, Bilden aber ist ein Werk, daran neben den Erziehern noch vieles andere, zumal der zu Bildende selbst theilnimmt, und welches über die Zeit des eigentlichen Erziehungsgeschäftes noch weit hinaus liegt; daher Bildung mehr umfaßt als Erziehung, wie man auch von einem Aelteren nimmer sagen kann, er habe Erziehung, obwohl einem solchen anzusehen ist, daß er welche gehabt oder nicht. Sodann geht Erziehung hauptsächlich auf das Moralische — Lenkung des Willens, Bildung aber, obgleich eine solche, wie wir gesehen, ohne daß die moralische Grundlage mithereingezogen würde, nicht möglich ist, erfordert vornehmlich intellectuelle Entwicklung durch Unterricht und ästhetische durch Ausgestaltung zu einem harmonischen, abgerundeten Dasein. Erziehung und Beschulung sind daher zwar Momente der Bildung, geben ihren Beitrag dazu von außen, diese selbst aber entsteht erst dadurch, daß das durch jene Gebotene angeeignet, inwendig und individuell verarbeitet wird. Jene bilden an dem Menschen, sich bilden muß ein jeder selbst.

Eine weitere Frage ist, was der Unterricht zu umfassen habe, damit er zur Bil-

dung mitwirke? Auch hier kommt es zunächst auf die Orientirung an, und man muß wissen, wie viel Zeit darauf zu verwenden, bis zu welcher Altersstufe ihn zu erstrecken möglich, für welchen Zweck und Beruf damit zu sorgen ist; denn hienach hat sich nicht bloß die Auswahl, sondern auch die Behandlung der einzelnen Fächer zu richten. Daß jeder zu Einem tüchtig, für anderes wenigstens offen, allem Menschlichen zugänglich oder in Absicht auf das Versagte bescheiden werden solle, ist oben erklärt. Offenbar daher ist das Unterrichten für solche, welche erst spät fertig zu werden die Absicht haben dürfen, breiter und ausholender anzulegen als für diejenigen, welchen nur beschränkte Lernzeit vergönnt ist; es fragt sich, welche Samen und Pflanzen man dem Acker anvertrauen will, um darnach zu beurtheilen, wie tief der Pflug eingesetzt, welche Bodenschichten zu Tag gewendet, in welcher Ausdehnung das Land urbar gemacht werden muß, und umgekehrt hat sich Pflanzen und Säen nach der Bodenart zu richten. Allerlei Sämerei mag die Rabatten zieren, während es das Ackerland, wie der Bauer sagt, versudelt, und dem Reichen mag ein großer bunter Lustgarten anstehen, während der Arme sein Areal zur Brodfrucht nöthig hat und mit dem bescheidenen Blumenbeet vor dem Haus oder seinem Nelkenflor unterm Fenster fürlieb nimmt.

Es scheint zwar unrecht, aber es ist recht und vernünftig, daß nicht alle alles lernen, sondern jeder das Seine; nur das ist nothwendig, daß wo dem Umfang nach wenigeres gelernt wird, desto mehr Gehalt im Einfachen sei, daß Concentrirtes gegeben werde, und wohlthätig ist es, auch den in engen Umständen Lebenden die Möglichkeit eines Erwachens der Gaben für Weiteres nahe zu legen; denn nicht nach Kasten theilt sich das christliche Volk, sondern es gliedert sich und soll jedes Glied wie in Gemeinschaft mit dem Haupt, so in lebendiger Wechselbeziehung zu den nächsten und in der Anschlußbereitschaft an alle Glieder stehen. — Man darf wohl anerkennen, es ist eine eifrige Sorge in unserer Zeit, daß den untern Schichten des Volks die Wohlthat reichlicherer humaner Bildung durch Unterricht zu Theil werde: Volksbildung ist nicht nur ein Schlagwort mit anderwärts hinzielenden, sondern eine ernste Angelegenheit für menschenfreundliche Absichten. Sehen wir, was wir in dieser Beziehung jetzt schon und was wir dazu noch weiter nöthig haben. Damit der Unterricht bildend sei, muß ihm Heimat und Charakter eigen sein. Die Heimat des Unterrichts für die Kinder der handarbeitenden Classen ist bei dem evangelischen Volk in der Bibel, nach Luthers markiger, treuherziger Uebersetzung, in der die Glocken der Ewigkeit widertönen. So muß es sein, wenn die Volksschule mit ihrer Basis, der bestehenden sittlichen Gemeinschaft, dem Volks- Gemeinde- Familienleben in geordnetem, förderndem Zusammenhang stehen soll; so wollen es die Eltern, und so billigt es eine vernünftige Pädagogik. Nicht der Religionsunterricht an sich und abstract, sondern concreter Bibelunterricht. In ihm ist eben auch Charakter, lebendige Bilder, allen obenan der Gottmensch, vor ihm und nach ihm die Gottesmenschen, ausgeprägte Menschengestalten, schlicht und klar, faßlich und von mächtiger Wirkung auf das einfache Gemüth: Vorbilder zum Nachbilden. In der Bibel ferner sind die Gegensätze von gut und bös, Licht und Finsternis, Göttlichem und Widergöttlichem in plastischer Deutlichkeit ausgeprägt durch Lehre und Geschichte: also eine Uebung für das Gewissen, zur Schärfung des sittlichen Urtheils. Dazu überall Tiefen für das einwärts gekehrte Sinnen, also Nahrung des intuitiven Geistestriebs, und ebenso Streiflichter über das tägliche Leben für den praktischen Hausverstand. Weiter eine Mannigfaltigkeit lieblicher und erhabener Naturanschauung von dem: „Es werde Licht" an bis zu den Vögeln unter dem Himmel und den Lilien auf dem Felde; und alle diese Mannigfaltigkeit in Natur wie Geschichte unter Einen Gesichtspunct gestellt, in Einen Rahmen gefaßt — Werk und Führung Gottes: also Gestaltung, Einheit, Bild. Man muß blind sein, um das bildende Grundelement der Bibel nicht zu sehen. (Vergl. den Art. Bibel.)

Vernehmen wir nur, wie einem Luther die Psalmen sich aufgethan haben oder vielmehr, wie er uns vorsagt, was wir da alle fühlen: „Wo findet man feinere Worte von Freuden, denn die Lobpsalmen oder Dankpsalmen haben? Da siehest du allen Hei-

ligen ins Herze, wie in schöne lustige Gärten, ja wie in den Himmel, wie feine, herzliche, lustige Blumen darinnen aufgehen von allerlei schönen fröhlichen Gedanken gegen Gott um seine Wohlthat. Wiederum, wo findest du tiefer, kläglicher, jämmerlicher Wort von Traurigkeit, denn die Klagpsalmen haben? Da siehest du abermals allen Heiligen ins Herz, wie in den Tod, ja wie in die Hölle. Wie finster und dunkel ist's da von allerlei betrübtem Anblick des Zorns Gottes. Also auch, wo sie von Furcht und Hoffnung reden, brauchen sie solcher Wort, daß dir kein Maler also könnte die Furcht oder Hoffnung abmalen und kein Cicero oder Redkündiger also fürbilden . . . . . Summa, willt du die heilige christliche Kirche gemalt sehen mit lebendiger Farbe und Gestalt, in einem kleinen Bilde gefasset, so nimm den Psalter für dich, so hast du einen feinen, hellen, reinen Spiegel, der dir zeigen wird, was die Christenheit sei. Ja du wirst auch dich selbst drinnen und das rechte „Gnothi Seavton" finden, dazu Gott selbst und alle Creaturen". Kein Wunder daher, unter unserem christlichen Landvolk und in schlichten Handwerksleuten Menschen zu finden, welche allein an der Bibel zu einer Klarheit des innern und einer Beurtheilungsfähigkeit des äußern Lebens gelangt sind, zu einer Offenheit des Interesses an dem Menschlichen neben der entschiedenen Festigkeit der Ansichten und der Gesinnung, wie man sie oft bei den sogenannten Gebildeten vergebens sucht. „Der einfachste Christ, in welchem das Evangelium den Egoismus und Materialismus überwunden hat, ist in der That ein gebildeter Mann, weil das Christenthum seinem Denken, Reden und Thun ein Ebenmaß verleiht, alles Rohe und Gemeine ihm abthut und so auch sein äußeres Leben schön macht" (Palmer ev. Pädag. S. 107). Hören wir den edlen Möser hierüber auf seinem praktischen Standpunct sich äußern (Patriot. Phantasien Th. 4 nr. V): „ich glaube, daß der praktisch erzogene Mensch, wenn es zur That kommt, sein Abenteuer besser bestehe als der andere (speculirende). Laßt uns nur gleich bei dem Landmann anfangen: wie viel Standhaftigkeit zeigt derselbe nicht in seinem Unglücke? Brennt ihm sein Haus ab oder raubt ihm ein Hagelschlag seine ganze Hoffnung im Felde: Gott hat es gegeben, Gott hat es genommen. Stirbt ihm sein gutes Weib oder sein liebstes Kind: im ewigen Leben sieht er sie wieder. Unterdrückt ihn der Mächtige: nach dieser Zeit kommt eine andere. Raubt ihm der Krieg alles: Gott weiß, was ihm nützlich ist; und allezeit ist der Name des Herrn muthig gelobet. So finde ich fast durchgehends den Landmann, und auf dem Sterbebette sieht er, des Lebens satt und müde, seiner Abspannung vom Joche mit einer beneidenswerthen Ruhe entgegen, ohne aller der Tröstungen zu bedürfen, die sich der Gelehrte gesammelt hat, und bloß mit den Hausmitteln versorgt, die ihm der praktische Religionsunterricht gewährt." — Und nehmen wir dazu das merkwürdige Zeugnis Goethe's in Wahrheit und Dichtung aus Anlaß seines Bekanntwerdens mit Jung Stilling und den damaligen frommen Kreisen: „Seine innerlichste und eigentlichste Bildung hatte er jener ausgebreiteten Menschenart zu danken, welche auf ihre eigne Hand ihr Heil suchten, und indem sie sich durch Lesung der Schrift und wohlgemeinter Bücher, durch wechselseitiges Ermahnen und Bekennen zu erbauen trachteten, dadurch einen Grad von Cultur erhielten, der Bewunderung erregen mußte. Denn indem das Interesse, das sie stets begleitete und das sie in Gesellschaft unterhielt, auf dem einfachsten Grunde der Sittlichkeit, des Wohlwollens und Wohlthuns ruhte: so entstand keine künstliche, sondern eine wahrhaft natürliche Cultur, die noch darin vor andern den Vorzug hatte, daß sie allen Altern und Ständen gemäß und ihrer Natur nach allgemein gesellig war; deshalb auch diese Personen, in ihrem Kreise, wirklich beredt und fähig waren, über alle Herzensangelegenheiten, die zartesten und tüchtigsten, sich gehörig und gefällig auszudrücken." — Man sieht, wie hier ein in sich abgerundetes religiöses Leben einfacher Leute auf den Dichter wirklich den Eindruck des Schönen gemacht hat, und daß er erkannte, wie solches nicht aus abstrahirten Religionsgedanken, sondern aus der concreten christlichen Religion und aus der Bibel herstammte. In der That giebt die Bibel beides: Concentrirung und Weite des Bewußtseins, sie wirkt geschlossenes Wesen und feine Fühlfäden. Zwar ist es irrig, ihren Bildungssegen nach der Zahl der auf

ihren Gebrauch in der Schule verwandten Stunden zu bemessen, aber sie muß das Haupt- und Grundbuch der Volksschule bleiben, wenn diese nicht in heimatloses Streben sich verlieren soll. Und was durch die verrufenen Gedächtnisübungen an den Bibelsprüchen sich in die Schatzkammern des Kindergemüthes legt, das bildet ein mit der Zeit reich zinsendes Geistes- und Herzenscapital, wofern anders nicht unpädagogische Uebertreibung das Memoriren zur Qual und das Memorirte zum Gegenstand der Abneigung macht. Man soll das Volk nicht bemitleiden, das die Bibel hat, als ob es keine Bildungsmittel hätte. — Dazu hat es seine Lieder, ein reiches Geschmeide, wofern nicht die Edelsteine und Perlen ausgebrochen und Glas dafür eingesetzt ist, oder durch einseitiges Halten ob antiquarischem Geschmack die Mannigfaltigkeit des Bedürfnisses Verkürzung erleidet. Kein Volk ist mit solchem Reichthum geistlicher Dichtung gesegnet, als unser deutsches evangelisches, von den männlich gewaltigen Klängen der Reformationsgemeinde an bis zu dem laudat alauda deum der Einzelseele, dum sese tollit in altum. Auch liegt in dieser christlichen Nationalliteratur ein gutes Stück deutscher Geschichte, und ein vernünftig angelegtes d. h. mit dem Gedanken, daß dem Volk sein Gesangbuch neben dem öffentlich liturgischen Gebrauch zum Hausbrauch diene, zusammengestelltes Liederbuch trägt mit zur bildenden Ausweitung des Bewußtseins bei, befördert, wenn es ohne confessionalistische Engherzigkeit das Echte aus mannigfaltigen Kreisen nimmt, einen gesunden Unionsgeist, das Offensein und Verständnis für das Licht in seiner verschiedenartigen Strahlenbrechung. Daher, wer da Realien in den Schulunterricht will, Natur-, Welt-, Menschenkunde und zugleich damit Bibel und Gesangbuch hinausdrängen, wer Geschichtskunde will im Gegensatz zur biblischen Geschichte, nationale Bildung in Feindschaft wider unseres Luthers Uebersetzung und unserer frommen Dichter reichen Liederschatz, der widerspricht sich selbst, oder weiß nicht, was er spricht, und er ist an dem, daß er Realitäten fortschafft, und leere Namen dafür bietet. Für das einfache Leben des Landmanns und Handarbeiters genügt nicht nur der Unterricht, dessen Centrum und Hauptfach die christliche Religion in ihrer concreten Gestaltung ist, sondern er bietet ihm zugleich Ersatz für vieles, das andere in eine größere Mannigfaltigkeit von Lebensbeziehungen gestellte Menschen auf anderen und weitläufigeren Bildungswegen sich zuzueignen pflegen; denn es wirkt dieser Unterricht nicht bloß entschieden charakterbildend, sondern auch öffnend, das Bewußtsein erweiternd, intellectuell und ästhetisch. Aber es ist nothwendig, daß dieser Unterricht, wofern anders nicht die Schule auf ihren Beitrag zur Volksbildung verzichten will, auch charakterhaft ertheilt werde, und nicht minder nothwendig erscheint, daß die Religionslehrer mit ihren religiösen Ueberzeugungen in einem umfassenderen Bildungskreise stehen, daß sie die Anknüpfung an das Leben in Geschichte und Gegenwart auf selbstbewußte Weise sich vermittelt, daß sie wissenschaftliche Ein- und Umsicht, eine geistige Weite haben; nicht als ob das Lebenscentrum des Gelehrtgebildeten ein anderes wäre, aber die Radien, die Fühlfäden sollen sich weiter strecken. Je mehr das schlichte Volk an seine Geistlichen gewiesen bleibt, desto mehr kann durch sie versäumt oder verderbt werden. Einseitige Heranbildung der Geistlichen, ob zwar man sich damit trösten möchte, sie sei auf das Wesentliche, Religion, Confession u. s. f. desto mehr gerichtet, ist eine Beraubung des christlichen Volks, eine Versuchung für die Geweckteren unter ihm, auf Abwege und von der Frömmigkeit selbst abzukommen, für die Anhänglichen zu Bornirtheit und Fanatismus, beides nicht Bildung, sondern Verbildung und Zerrbild. Es ist daher wohl recht ernstlich zu sorgen, daß mit der an sich nothwendigen und heilsamen Richtung der theologischen Wissenschaft nach den Tiefen des Alterthums nicht eine der sittlichen Substanz bare Alterthümelei und mit dem wiedererwachten liebenden Verständnis des Specifischen der Confession nicht die aus dem Fleisch stammende confessionelle Rechthaberei und Ausschließlichkeit sich verbinde; denn hiedurch wird gewiß die Frömmigkeit nicht gepflegt, vielmehr ist zu besorgen, daß unter dem Namen der Religion ein rohe Gesinnung gepflanzt würde, und was man auch von der Oberflächlichkeit der Bildung der Weltleute sagen möge, es ist ein humaner Zug in ihr, den wir als wirkliche Errungenschaft

der neueren Zeit anzuerkennen haben, der die unhumane Ader in der outrirten Kirchlichkeit der Gegenwart herausfühlt und der den Rückfall in intellectuelle und sittliche Bornirtheit mit Recht detestirt.

Wir fanden den Religionsunterricht als das Hauptbildungsmittel für den in den einfachsten Lebensverhältnissen befindlichen Theil des christlichen Volkes. Damit ist nicht ausgeschlossen, auch an andere zu denken. Vorhanden sind sie z. B. im Rechnen — eine Kunstübung des Verstandes, wie eine nützliche Vorarbeit für den Bedarf des bürgerlichen Lebens; nur soll man nicht zu viele Kunst und Zeit verwenden, um das Rechnen schon mit den Kindern als Wissenschaft zu treiben, als wodurch in diesem Alter etwa das Denken einige Flüßigkeit empfängt, aber dafür die Zahlenbilder verstört und ein specifisches Bildungselement um seine natürliche Wirkung gebracht wird. Denkt doch der Verstand sattsam im Rechnen, auch wenn man ihn nicht überall durch die Hinweisung unterbricht, daß und wie er denke. Weiter vorhanden ist das Singen — eine Kunstübung der Sinne und des ästhetischen Triebs, zunächst am heiligen, niemals an fadem Singstoff und in der Hand begabterer und vorsichtiger Lehrer auch als Vorübung zum Singen heiterer Weisen nützlich, niemals aber als methodische Plage anzustellen; denn im Rahmen des Liedes tritt die Musik dem einfachen Menschen ins Gehör und wirkt so bildend; das abstrahirte Ueben der Stimmritze gehört dem Sänger von Profession oder dem Dilettanten mit übriger Zeit. Sodann das Zeichnen, nur zu lange vernachläßigt, jetzt aber in seiner Wichtigkeit immer mehr anerkannt; sofern dadurch nicht bloß das Aesthetische geübt wird, sondern auch der Verstand in die Augen tritt und der Blick für die Umgebung wie für das in der Fremde Gesehene sich aufthut. Mit solchem muß der Unterricht den schlummernden Gaben entgegenkommen, das Interesse reizen. Endlich die sog. Realien, wo die Zeit reicht, eine nützliche Zugabe zu dem Wesentlichen, und jemehr das Landvolk zum Wohlstand gedeiht und jemehr der rationelle Betrieb durchdringt, eine nothwendige; denn das erwachende Interesse sucht Nahrung, das geistige an sich, das zeitliche mit Berechnung, und es mag letzterem zugestanden werden, daß es des natürlichen Menschen erfolgreichst lehrender Schulmeister sei. Nur bleibe die Meinung fern, als lasse sich in den engen Rahmen der Schulzeit die Mittheilung alles möglichen Wissenswürdigen und überdies noch die Zustutzung für den speciellen Lebenslauf hineinpressen. Es kommt hier mehr auf das Oeffnen an, auf vorbereitendes Ingangsetzen der Vorstellungen, auf das Gewinnen von Anknüpfungspuncten für etwaiges späteres Lernen und Ueben. Die ungeheuerlichen Ansprüche an den Unterricht in der Volksschule, daß er soll Landwirthschaft, Chemie, Mechanik, Buchführung und dergl. anzetteln, wo nicht gar wirklich lehren, mögen gut gemeint sein, aber sie sind übel verstanden; um derartigen Forderungen zu genügen, müßte man Kinder haben, die frühreife Genies, und Lehrer, welche Tausendkünstler wären. Solches Ueberfordern ist vielmehr schädlich, gleichwie es überhaupt die Forderung überspannen heißt, wenn der Volksschule in umfassendem Sinn die Volksbildung zugemuthet wird. Sie leistet eben einen Beitrag dazu und zwar einen der Natur der Sache nach beschränkten, und selbst mit dem erfreulichen Anhang der sog. Fortbildungsschulen noch einen beschränkten. Man denke an die Naturanlagen, an die „verborgenen Miterzieher", an das, was das häusliche Leben voraus und nebenher, was nach der Schule dieses und das Gemeindeleben, der Beruf, die politischen Zustände, was die Kirche fortwährend mit beiträgt, endlich noch dieses, wie gerade die heil. Schrift, mit welcher das Kind in der Schule bekannt gemacht wird, ihren ausbildenden Einfluß erst im späteren Leben recht geltend zu machen, und daß überhaupt der Charakter, diese solide Bildungsgestalt der Seele, zu einer Zeit zu reifen pflegt, da alles Schulen lange vorüber, so wird man die richtige Proportion finden, in welcher Schulunterricht und Schulbildung zur Volksbildung stehen. In der That, die Lehrer der Kinder des Volks haben Arbeit und Verantwortung genug mit demjenigen, was sie naturgemäß leisten sollen; denn schon das Lesen- und Schreibenlehren bei Kindern, deren Augen das Weite, deren Finger das Schwere gewöhnt sind, schon das Sichfixirenlehren auf Gedanken bei solchen,

deren geistiges Leben sich gewöhnlich in der Anschauung und Vorstellung des Nächsten bewegt, ist eine rechte Mühesal und das Gelingen aller Ehren werth; man soll die Lehrer nicht auch noch mit der Verantwortung für das Unmögliche beladen, noch mit der Einbildung strafen, daß die Volksbildung auf ihren Schultern ruhe, denn das müßte den Gewissenhaften zur Verzweiflung, den Leichtgesinnten zum Uebermuth führen. Es gehört zur Bildung des Lehrerstandes selbst, daß er über Werth und Grenzen seines Berufs ebenso richtig orientirt sei, wie über den Weg, auf dem man mit Lehren an die Kinder kommt. Eines aber ist, womit der Lehrer weit hinaus über die Schuljahre fortwirkt: sein sittlichreligiöser Charakter, indem er als ein gottesfürchtiger Mann unter der Jugend steht. Denn auch hier wieder bewährt es sich, daß Bilden von Bild herstammt; es kommt darauf an, welch ein Bild von dem Lehrer sich in das Gemüth seiner Kinder legt, davon hängt großer Segen und langwährendes ehrendes Gedächtnis bei dem Volk ab.

Uebergehend nunmehr zu der Frage von der Bildung der für die höheren Berufsarten Bestimmten durch Unterricht, haben wir die Gymnasialbildung nach ihren Elementen zu betrachten — ein von vielfachem Streit beunruhigtes Terrain. Es handelt sich zunächst um die Humaniora, das Classische, früher für Heimat und Centrum des Gymnasialunterrichts gehalten und eigentlich alleinherrschend, jetzt mehrseitig zurückgedämmt und um die Existenz kämpfend. Daß Sprachunterricht an sich ein Bildungsmittel sein muß, folgt schon aus der damit verbundenen Erweiterung des Bewußtseins, der Hinausführung über natürliche Beschränktheit, obzwar zu frühes Anfangen damit, noch ehe die Muttersprache angeeignet ist, das andere Merkmal der Bildung, Gestaltung und Charakter beeinträchtigt.*) Sprachen lernen ist Reisen, ein Verlassen der vier Pfähle; das Lernen fremder lebender Sprachen — der Pfähle des Raums und der Nationalität, fremder todter auch noch der Zeit — letzteres also ein noch gründlicheres über die Grenzen Hinausgehen (vgl. Rümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen 1845, S. 109). Ferner folgt jenes aus der damit verbundenen geistigen Anstrengung, aus der Mühe, fremdes Wort und sein Gefüge aufzufassen, sich hineinzuarbeiten, denn dies ist Gymnastik, in welcher der Fleiß geübt, die Kraft gestählt wird — ein formales Bildungsmittel im einfachsten Sinn des Worts (Ziller spricht gegen das Wort Gymnastik und gegen die Möglichkeit formaler Bildung an sich, gesteht die Sache selbst aber dennoch zu, S. 63).**) Sprachen lernen ist ja nicht

*) Die Sprache ist das erste und vornehmste unter allen Bildungsmitteln, weil sie die unmittelbarste, eigenthümlichste und umfassendste Offenbarung des Geistes ist. Zu den Bildungsschätzen eines Volkes hat keiner freien Zutritt, der dessen Sprache nicht versteht, und wer das, was er denkt, nicht durch die Sprache kund geben kann, wird nicht gebildet genannt. Daher die Voranstellung der Sprachbildung in allen Schulen, die ihre Aufgabe begreifen, daher mit der hohe Werth der Bibel für höhere und niedere Schulen, der fremden Sprachen für Gymnasien und Realschulen; vgl. den Art. Bildungsgehalt. D. Red.

**) Man redet seit Pestalozzi viel von dem Werth der formalen Bildung und in den zwanziger und dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts war dies ein Hauptbegriff, um den sich die Erörterung der pädagogischen Fragen bewegte; besonders nach dem Lorinser'schen Angriff auf die Gymnasien wurde dieses Symbol auf das Banner ihrer Verfechter geschrieben (vgl. Kühnast, die Vereinigung der Gegensätze 2c. 2c.). Man gieng dabei von dem Gedanken aus, daß jede Kraft durch Uebung erstarkt und jede Bethätigung derselben der Anfang ist zur Begründung einer Fertigkeit; dieselbe Thätigkeit gelingt, ob es sich nun um die Vollziehung einer richtigen Schlußfolgerung oder um die Unterdrückung eines sinnlichen Begehrens handelt, unter gleichen Umständen das zweitemal besser als das erste. Unter formaler Bildung verstand man nun bald Uebung der Kräfte und Entwicklung der Anlagen des Geistes überhaupt, bald Bildung nur der intellectuellen Seite des Menschen, bald auch nur Stärkung der Denkkraft, Uebung im Denkenkönnen, und setzte dieselbe der Erwerbung positiver Kenntnisse als der materialen Bildung entgegen. Dabei bedachte man nicht immer, daß diese beiden Dinge nur in abstracto, aber nie in der Wirklichkeit sich trennen lassen, indem Form und Inhalt ursprünglich in einander gewachsen sind, und daher bei der Würdigung jedes Unterrichtsgegenstandes die Thätigkeit des Geistes bei seiner Auf-

ein Lustreisen, sondern eher einer Turnfahrt zu vergleichen, oder vielmehr einer Wanderschaft, bei der es Lasten zu tragen und Ermüdung giebt, und je weiter die Reise geht, desto mehr. Nahe liegende lebende Sprachen erfüllen daher den gymnastischen Zweck weniger als die fernen todten. Aber man ermüdet sich nicht mit Reisen nach einem fernen Ziel, außer um dort etwas zu erringen und mit nach Hause zu bringen. Eine Sprache lernen um der Sprache willen kann Sache besonderer Neigung oder äußerlicher Absicht sein, um sich später damit fortzubringen, und hier steht reiche Aus-

---

nahme und Verarbeitung und der damit gegebene Inhalt zugleich in Betracht kommen müßen, daß alles rechte Lernen schon dadurch bildet, daß der Geist dabei aus sich heraustreten und in fremde Gedankenformen eingehen muß, daß aber die formale Bildung, welche allerdings die Arbeit an jedem Unterrichtsgegenstand gewährt, doch auch bei jedem wieder anders sich modificirt; wer Sprachen lernt, der übt sich je nach der Methode des Unterrichts in mehr oder weniger bewußter Anwendung der logisch-grammatischen Kategorien, der stilistischen, rhetorischen Gesetze u. dgl.; wer Mathematik treibt, der macht die Anschauung der Raum- und Zahlenverhältnisse in sich lebendig und wird in scharfer Auffassung einer gewißen Art von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen, im strengen Eintheilen und Beweisen geübt u. s. f. Daß die formale Bildung durch Sprachen und Literaturen wegen der Mannigfaltigkeit des Inhalts, da aller menschliche Verkehr, alle Wissenschaften und redenden Künste an dieses Organ gebunden sind, den Vorzug der Vielseitigkeit, die Bildung durch Mathematik den der Strenge zu eigen hat, springt in die Augen und ebenso, daß man wohl thut, den einen Gegenstand durch den andern ergänzen zu lassen; der Unterricht soll „so verschiedenartige Stoffe zur Behandlung auswählen, daß alle wesentlichen Verschiedenheiten und Eigenthümlichkeiten der Behandlungsarten wissenschaftlicher Aufgaben dem Schüler typisch kenntlich und die Handhabung der hauptsächlichsten Mittel zu ihrer Lösung geläufig wird" (Waitz). Bezieht man die formale Bildung auch auf die ethische Seite des Menschen, so hat man in ähnlicher Weise diejenige Bildung, welche jeder recht betriebene Unterrichtsgegenstand gewährt, nämlich die Weckung und Fixirung der Aufmerksamkeit, die Fernhaltung der zerstreuenden, die Disciplinirung der umherflatternden Gedanken, das treue ausdauernde Bemühen um Festhaltung und Einprägung, wie um Anwendung und Einübung des Mitgetheilten, von derjenigen zu unterscheiden, welche den verschiedenen Gegenständen eigen ist: wer Naturwissenschaften treibt, in dem wird, wenn er weit genug dringt, die Ehrfurcht vor der Größe und Weisheit des Schöpfers eine weitere Stütze erhalten; wer Geschichte und Literatur des eigenen und fremder Völker studirt, in dem wird die humane Theilnahme für fremdes Wohl und Weh, für das Geschick der Menschheit und der Menschen, das nationale Interesse für die Vergangenheit des eigenen Volks, seine Thaten und Leiden, seine Helden und ihre Schicksale, der Sinn für alles, was sittlich groß und edel ist, und der Abscheu vor dem Schlechten und Niederträchtigen ꝛc. wach gerufen und genährt. Diese beide Reihen von ethischen Bildungsmomenten aber erstrecken sich wie die intellectuellen nicht bloß auf das jedesmalige Object, von dem sie ausgehen, sondern sie sind für alle von gleicher und ähnlicher Art wirksam. Dasselbe gilt von der ästhetischen Bildung. Ist einmal eine Anlage im Menschen geweckt, so erweist sie sich lebendig für das ganze verwandte Gebiet. Geweckt aber wird sie immer durch die entsprechenden Gegenstände: wer richtige Gedanken anderer in sich aufnimmt nnd nachdenkt, wird immer mehr selbst richtig denken lernen; wer philosophisch gebildet werden soll, muß die Systeme der Philosophen, wer ästhetisch, die schönsten Hervorbringungen der Kunst studiren, wer religiös, der muß fromme Menschen vor sich haben und die Gegenstände ihrer religiösen Empfindung kennen lernen. — Geht man endlich von dem Glauben aus, daß zwischen den Gesetzen der subjectiven und objectiven Welt, des Geistes und der Natur eine prästabilirte Harmonie bestehe, so wird man nicht zweifeln, daß der Mensch, je tiefer er in die Gesetze jener eindringe, um so mehr auch diese erkennen und beherrschen lerne, daß man also von verschiedenen Ausgangspuncten aus zu jenen Grundgesetzen, welche in allen Gebieten des Seins und Wissens gelten, vordringen und ihre Anwendung auch für andere sich geläufig machen könne, jenen allgemeinen Kategorieen (wie Einheit, Selbständigkeit, Abhängigkeit, Ueber-, Unter-, Beiordnung, Gleichheit, Verwandtschaft, Gegensatz, Causalität u. s. f.), welche der Geist „überall aufsuchen und als Leitfaden, gewißermaßen als Frage für die im besonderen zu suchende Antwort zu benutzen sich gewöhnen muß, Kategorieen, deren allgemeine Objectivität und Anwendbarkeit der menschliche Geist unwillkürlich voraussetzt, aber auch in jedem Gebiete selbst unbewußt ohne metaphysische oder logische Belehrung anwenden lernt" (Moller in Gött. gel. Anz. 1858 S. 108). — Man kann in unserer Zeit sagen, der Streit um die formale Bildung habe seinen Proceß nunmehr durchgemacht und bewirkt, was er sollte: auf Seite der Freunde der classischen Sprachen hat man all-

wahl frei; aber sie lernen um der Bildung willen, setzt voraus, daß sie nicht bloß gymnastisch übt, sondern realen geistigen Gewinn bringt. Dieser doppelten Voraussetzung entsprechen das Lateinische und das Griechische, und zwar wenn unterschieden werden soll, das Lateinische vorwiegend der ersteren, der letzteren aber das Griechische. Denn von Griechenland geht die eigentliche Geistesbildung des Abendlandes aus in Poesie, Philosophie, Geschichte, Kunst; dorthin reisen heißt für uns in die urväterliche Heimat gehen und sich von dem alten Erbe holen; Latium dient hierin mehrentheils nur als Vermittler, ist aber in den rechts- und staatsbildenden Ideen wiederum selbständige Heimat und wir mit ihm in unmittelbarer Beziehung, daher die Wanderung naturgemäßer über Rom nach Athen geht. Wiewohl dies gegenwärtig auch bestritten wird und zwar von gewichtigen Stimmen. Z. B. Gervinus erklärt das Einschlagen des umgekehrten Wegs als eine Lebensfrage für echte Bildung, und Waitz (a. a. O. S. 403) aus vielen und schönen Gründen für das pädagogisch Richtigere, er weist auf den im Griechischen vorhandenen größeren Reichthum der Formen, größere Freiheit der Wortbildung, höhere Feinheit der Nuancen des Gedankens hin, auf die größere Ursprünglichkeit der meisten Seiten der griechischen Bildung, jugendlichere Frische der Schriftsteller, größere Vielseitigkeit und Reichhaltigkeit der Literatur, „während die minder biegsamen und mit künstlerischem Sinne weniger begabten, fast finstern Römer, deren Größe in dem Ausbau ihres Staats- und Rechtslebens liegt und deren eigenthümlichstes Product ihre feierlich breite Beredtsamkeit ist, für das Knabenalter großentheils ungenießbar bleiben müßen, so interessant und lehrreich sie auch für den Jüngling und Mann sein mögen." Herbart ist mit dieser Ansicht Vorgänger, und mehrere andere folgen ihm; während Kühnast (die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserem altclassischen Schulunterricht 1856, S. 55 f.) ausgehend von seinem realen Princip, wie er es als über dem Gegensatz des formalen und materialen stehend nennt, nach welchem Princip wir nur dasjenige, was wahrhaft fortlebt, treiben sollen, vielmehr der römischen Cultur als in unserer nationalen unmittelbar fortlebend, den Vorrang zuerkennt, das griechische Leben aber zum Behuf der Erkenntnis des römischen studirt und der hellenischen Cultur wegen ihres unmittelbaren Einflusses auf unsere neuere Literatur und ihres Antheils an der Gestaltung des christlichen Lebens und der Lehre Zutritt gegeben wissen will. Das Richtige trifft Baur mit kurzen Worten: „unstreitig gebührt bei dem Unterricht den Erzeugnissen der griechischen Literatur der Vorrang, deswegen aber doch der lateinischen Grammatik der Vorgang" (Erziehungsl. S. 338). Ganz gewiß, denn sicherer geht der Sprachenlehrling allererst zu demjenigen Meister, bei welchem er die Handgriffe fest und sicher machen lernt. Solch ein Meister aber ist die lateinische Sprache mit ihrem durchaus hellen Verstand, ihrer unerbittlichen Logik und zugleich mit ihrer offenen Redlichkeit, die uns zwingt, deutlich zu denken, indem sie nicht duldet, daß wir uns anders als rechtschaffen ausdrücken. Demjenigen, was wir geistreiches Wesen nennen, dient sie allerdings unwillig, und was da flunkert und schillert in einer Rede, das soll man nur lateinisch geben müßen, so sinkt der Prunk und verblaßt der Schein, man möchte sagen, es lernt sich schämen, wie ein

---

gemeiner einsehen gelernt, daß Latein und Griechisch nicht im Besitz eines ausschließlichen Privilegiums auf formale Bildung sind, auf der entgegengesetzten Seite, daß es verkehrt ist, die Rücksicht auf das im Leben unmittelbar Anwendbare zum Princip der Schulen zu machen, auf beiden, daß der Lehrer die Aufgabe hat, durch zweckmäßige Behandlung den gegebenen Stoff möglichst fruchtbar für die Bildung seiner Schüler zu machen. Wenn classische Studien zum historischen Verständnis und Insichaufnehmen unserer Bildung unerläßlich sind, so gilt dasselbe von den neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften für den Dienst des praktischen Lebens. Da nun aber, beides mehr als nur oberflächlich zu vereinigen, vielen Menschen infolge äußerer Verhältnisse nicht möglich ist, so reducirt sich nach unserer Ansicht der früher mehr zwischen verschiedenen Schularten geführte Streit der Hauptsache nach auf die Frage für die Eltern, ob sie in der Lage sind, für ihre Söhne diese Vereinigung zu erstreben, oder welches der beiden Elemente gegen das andere zurücktreten zu lassen sie gerathen finden. D. Red.

Gecke sich schämt vor einem ehrbaren Bürgersmann. In solcher Zucht, die mehr ist als daß der Name formale Bildung genügte, denn sie faßt das Denken sammt dem Willen an, beginnt mit gutem Bedacht der humanistische Unterricht; auch haben sich vordem in dieselbe Zucht mit nicht geringzuschätzendem Erfolg die künftigen Gewerbtreibenden in den deutschen Städten, kleinen und großen, gegeben, und scheint der jetzige Trieb der Rückkehr zum Lateinischen und die Herunterstimmung der auf das Französische gesetzten Hoffnungen auf Instinct und Erfahrung zu beruhen, daß doch die Söhne besser bei einem rechtschaffenen als bei einem — nicht in bösem Sinn sei es gesagt, galanten Mann berathen seien und bei dem Fechtmeister nicht lernen, was sie in der Werkstätte zu erringen haben. — Aus dieser lateinischen Werkstätte sodann hinüber in die Säle der Griechen, das ist der pädagogisch sichere Wandergang. Dort lernt sich der Gebrauch der feinsten Meißel und des Stichels, dort sind die edelsten Kunstgebilde des denkenden Geistes anzuschauen, und nach solcher Vorübung ist Geschick und Verstand dazu bereitet.

Doch dies alles wird bezweifelt und dem sogenannten classischen Unterricht vorerst der pädagogische Vorwurf gemacht, er plage die jungen Leute unbillig mit Formenlernen, Uebersetzen, Componiren und er bringe sie in der Regel doch nicht weit. Mit letzterem anzufangen, so erfordert die Aufrichtigkeit einzugestehen, einmal daß es immerhin junge Leute geben mag, deren Geist mit alten Sprachen äußerst schwer beizukommen ist, während ihre Entwicklung auf andern Wegen schnell und glücklich zu Stande käme. Solche zum Sprachenlernen zwingen geschieht invita Minerva und hat nur den Werth, welchen alles Arbeitenmüßen hat, einen mehr als zweifelhaften, wenn nichts dabei herauskommt als die fruchtlose Mühe und der Grimm darüber. Sodann aber soll man bedenken, daß die humanistische Bildung eine Arbeit ist, mit welcher man überhaupt nicht so schnell fertig wird; schon das zu werden, was man einen guten Lateiner und Griechen nennt, d. h. einer der im Stande ist, correcte und brave Exercitien zu machen, erfordert lange Zeit, noch mehr aber, was über das Handwerk geht: das Eindringen in den fremden Genius, die Einsicht und das fruchttragende Bekanntsein, das Aufleben der classischen Gestalten im Geist, die lebendige Assimilirung und Wiederausprägung des Fremden im Eigenen. Solcher Bildungsgang ist weit über das frühe Jugendalter hinaus angelegt, mit welchem er officiell abschließt (vgl. das strenge Urtheil von Lazarus a. a. O. S. 63 über den voreiligen Anspruch an Reife). Wer den Werth des classischen Unterrichts nach den Resultaten der Abiturientenprüfung abschätzen wollte, ist fürwahr wie einer, der einer Traube Werth nach dem Geschmack taxirt, den sie hat, während sie noch grün und hart am unausgereiften Holze hängt. Was wir als Knaben und Jünglinge an den alten Sprachen gehämmert und gebohrt, — Spähne gab's als nächstes Product unseres Schweißes; erst in den Männern reifte die Frucht dieses Studiums aus und erst wenn ihnen das Inhumane in der Gegenwart vor Augen tritt, spüren sie an unwillkürlicher Gemüthsregung, wie doch die Nahrungsstoffe des humanen Alterthums ihnen in Fleisch und Blut übergegangen sind, und zwar übergegangen oft durch ein stilles Werk im unbewußten Leben, während der Beruf die bewußte Beschäftigung mit den alten Meistern nicht mehr zuließ. Man nehme das Lernen des Lateinischen und Griechischen den künftigen Männern des Staats und der Kirche, oder beschränke es auf ein Maß, bei welchem es anzufangen nicht mehr der Mühe werth ist, so nimmt man nicht bloß todte Sprache aus unserer Mitte, hat auch nicht bloß ein formales Bildungsmittel weniger, sondern man verursacht eine geistige Verarmung und beraubt den Geist der gegenwärtigen Menschheit einer wesentlichen Hülfe zu seiner Erleuchtung. — Was aber die vorgewendete Pein und Plage betrifft, so ist dies das Loos jeder Jugend, aus welcher etwas werden soll, und so gut des Landmanns Knabe dreschen und der des Weingärtners die Erde tragen helfen muß, so gut muß der Herrensohn auch seine Mühesal haben und das Joch tragen in der Jugend mit Herüber- und Hinübertragen der Worte und Gedanken aus einem Sprachfeld in das andere, zum Vorgeschmack dessen, wie τῆς ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν.

Und weil dieses Tragen und Graben mit der ganzen Energie erst recht beim Componiren von statten geht, soll man darüber kein weichliches Mitleiden haben, sondern es der Jugend gönnen als eine Tugendübung. Ist doch solche Uebung, bei welcher gegebene Gedanken in die fremde Sprache übertragen werden, für junge Leute auch viel naturgemäßer, als die Zumuthung, eigene Gedanken vor der Zeit zu haben und in deutschen Aufsätzen zu produciren.

Wäre es übrigens freilich nur dieses Arbeiten und sich an strenges Denken gewöhnen Müßen allein und sonst keine Frucht dabei, so möchte man zur Noth die alten Sprachen bei Seite stellen; denn denken lernen und fleißig sein kann man auch an der Mathematik und den Naturwissenschaften, desgleichen am Französischen und Englischen, und der Nutzen, welcher aus der Beschäftigung mit einer fremden für Verständnis und Gebrauch der Muttersprache resultirt, ist immerhin, wenn auch schwerlich gleich sicher und gründlich, mittelst der lebenden zu gewinnen. Aber indem die Jugend bei dem classischen Unterricht zunächst grammatikalisch graben muß, lernt sie dabei nach tiefer liegenden Schätzen graben und fällt ihr das edle Metall der antiken Cultur zu, einer Cultur, welche eben dasjenige hat, was wir als ein wesentliches Merkmal aller Bildung erkannten — Ausgestaltung, Insichabgerundetes, Charakter, und zwar solche Gestaltung, in welcher das Menschliche aus Tiefen sich hervorgearbeitet hat, nicht zwar aus denselben Tiefen wie jene Gestalten, welche im A. und N. T. uns entgegenleuchten, aber dennoch tritt Geistes- und Herzensgrund ans Licht hervor und in klare Gestaltung ein. Das ist das real Bildende an den Classikern für die lernende Jugend — die plastischen Gestalten einer schönen Menschlichkeit, wie Griechenland, einer festen Männlichkeit, wie vorzüglich Rom sie erzeugte, und das Durchleuchten dieser lichten Bilder durch die Literatur. Schon dem Anfänger in diesen Sprachen bieten sich eine Menge von Paradigmen des Sittlichen und Verständigen entgegen, während er die Elemente lernt, — Diamantensplitter in gut gewählten Chrestomathien, nur daß man nicht, wie früher geschah, mit dem Spötter Lucian ihm Aergernis gebe, und den σχολαστικός τις als Repräsentanten griechischen Lebens vorschiebe (Jacobs Attica). Je weiter hinein in die Schriftsteller selbst, jemehr Leben und Genuß und je Trefflicheres trägt sich in die Seele des Lernenden über. Die weltmännischen Proverbien des Horaz, des Tacitus scharfgeschliffener Pfeil, abgeschnellt auf das Schlechte mit der Kraft der innersten Herzenssehne, seine Germania mit dem strengen Richterangesicht, den Römern und uns zugewendet, der summus auctorum, divus Julius, den Reichthum des Erlebten in Umrissen von durchsichtiger Einfachheit wiedergebend und die eigenen großen Thaten mit schlichten Worten nachzeichnend, Cicero endlich, der Jugend ein Muster der Vollendung in seinen Reden, in den philosophischen Schriften wenigstens immer des Lerneifers und ihr zeigend, wie der Gebildete nie aufhört, zugleich ein sich Bildender zu sein, und mit dem was er als staatsmännischer Charakter vermissen läßt, Kants Wort vom Unterschied zwischen des Menschen Marktpreis und seinem inneren Werth bestätigend. Was die höheren Stände und die in der Lenkung der öffentlichen Angelegenheiten Stehenden diesen Römern verdanken an Förderung ihres geistigen Lebens und an Befähigung des Urtheils im Denken und Handeln, das soll man nicht schätzen nach der Menge der im späteren Gedächtnis noch vorhandenen Vocabeln; vieles, oft das Beste tritt gleichsam in die unten liegenden Schichten des unbewußten Lebens zurück, darinnen aber das Tagleben seine Wurzeln und Nahrung hat, oder es ist assimilirt und hat die Erinnerung an seine Herkunft verloren. Das Gleiche findet bei demjenigen statt, was den Griechen zu verdanken ist. Vielleicht wird von der Sprache selbst noch mehr und schneller vergessen, doch aber bleibt jedem classisch Gebildeten zum wenigsten die Gestalt des Sokrates gegenwärtig, wie sie Xenophon der natürlichen Anschauung nahe bringt und wie durch Platons Zeichnung das Ideale durchleuchtet. Und welch ein Reichthum von Gedanken, von sittlichen und speculativen Ideen sprüht in diesem Bild, wie quillt es hervor aus der Tiefe dieses Bronns und ergießt sich bald in lieblicher Rede und klarem Wort, bald in Strömen mit von der Ueberfülle des Geahnten dunkeln Wogen. Denn

haben wir in Homer den griechischen Geist, wie er mit dem Beginne der Geschichte zur Gestaltung auf der Oberfläche des Daseins schön und frisch sich herausarbeitete, so zeigt sich bei dem Dichterphilosophen Platon, in der letzten Zeit vor dem griechischen Ende, dieser Geist, wie er die sichtbare und vergängliche Schönheit nicht mehr sich genügen läßt, sondern nach dem Schauen der Urbilder des Schönen und Guten sich streckt, in tiefere Gründe einzugraben beginnt; während man sagen kann, daß bei dem nüchternen Aristoteles das geistige Interesse nach einer Seite hin schon die ferne Zukunft vorausnimmt in dem um die verstandesmäßige Erkenntnis des Endlichen sich bemühenden Forscherfleiß. Homer, Platon, Aristoteles, dann die Tragiker und Aristophanes, des lebensfrohen Herodot runde Geschichtsbilder neben dem in das knappe Wort der Erzählung gepreßten Klagelied des Thukydides um sein Vaterland, und des Demosthenes unerschrockenes Wort, die Brandung der verführten Menge wie des stürmischen Meeres übertönend — von einer ausgedehnten Bekanntschaft mit den Werken dieser Männer kann natürlich nicht die Rede sein, wo es sich um den classischen Unterricht handelt, aber es fallen doch Lichtstrahlen aus ihnen allen herein oder wird späterem Zugang der Weg gebahnt, und um mit solchen Geistern in Verkehr zu treten, lohnt sich wohl die Mühe, welche das Sprachenlernen kostet; was sie von Gedanken kleiden in das schöne Wort, das wirkt nicht bloß als Wort und Kleid, sondern als Gedanke bildend d. h. das Bewußtsein bereichernd, ausdehnend und Quellen öffnend. Darum mit Recht die beschwerliche Wanderschaft der Jugend nach Latium und Hellas: dies der Werth der aus solchen Quellen geschöpften, der classischen Bildung.

Man hat übrigens auch schon gemeint, dies alles zugegeben, müßen doch die Classiker beschränkt oder entfernt werden, denn sie bewirken zwar Bildung, aber unchristliche, heidnische, und hat auf das Heidenthum in unsrer Mitte hingewiesen, als das natürliche Product der schon in den niedern Gelehrtenschulen getriebenen Classiker (vgl. die aus Selbsterlebtem gegriffene Vertheidigung dieses Unterrichts von Hirzel: die Classiker in den niedern Gelehrtenschulen. Stuttgart 1838). Allein das Heidenthum der Gegenwart ist kein classisches, sondern ist das geistige Proletarierthum von Leuten, die nichts gelernt haben als etwa französische Romane lesen, oder welchen von oberflächlich abgeschöpfter Philosophie nicht die heidnische Gestaltung, sondern das Nichts in das Gehirn kam. Auch hat man schon gesorgt, es möchte durch die classischen Studien republikanische Gesinnung gehegt und der Throne Umsturz systematisch vorbereitet werden. Allein in Deutschland kann man solches alles aus viel näheren und zugänglicheren Quellen beziehen — der Demagogie, wie der ihr auf dem Fuß nachfolgenden Despotie, — der ihres himmlischen Gefieders am meisten beraubten Seelenfigur nach Platon. Im Gegentheil, lebendiges Christenthum befreundet sich mit dem classischen Alterthum, thatsächlich, wie die Reformationszeit und alter Kirchenväter Anerkenntnis beweist, und rechtmäßig in Kraft der Lehre von dem λόγος, wenn diese ernstlich verstanden wird, und wie Demagogie aus den Classikern Nahrung schöpfen soll, aus der Beschäftigung mit dem Alterthum, dessen Republiken urkundlich durch Demagogen und Sophisten zu Grunde gegangen sind, wofern man nicht diese selbst auch wieder ebenso als Symptome wie als Ursachen der tödtlichen politischen Krankheit ansehen muß, ist nicht zu begreifen. Aber allerdings Bürgertugend und Vaterlandsliebe können uns die Alten lehren, auch Bürgermuth und Aufrichtigkeit — derjenigen Obrigkeit erwünscht, die ein gutes Gewissen hat, und nur dem Egoismus des Herrschers verdächtig, der nicht wissen will, daß jeder vernünftig-regierte Staat res publica ist. Man vgl. Kühnast (a. a. O., S. 97), welcher bei gründlicher Behandlung der Classiker in ihnen „die Repräsentanten des unvollkommenen Momentes eines Bildungsganges," das also über sich selbst hinausweise, aufzuzeigen für die Aufgabe erklärt, und Dr. Wilh. Herbst (a. a. O.), welcher, um das classische Alterthum für die Gymnasien zu retten, die historische Darstellung desselben verlangt und das unmittelbare Interesse aufgezeigt wissen will, das unser Volk und Zeit vornehmlich an der Kenntnis derjenigen Periode in der grie-

chischen Geschichte habe, welche dem Zerfall unmittelbar vorausgieng, wofür er (S. 150 ff.) eine interessante Parallele zwischen Griechen und Deutschen zieht.

An sich also darf dem Unterricht in den Classikern nichts angehabt werden, nur das kann sich fragen, ob er nicht noch Besserem im Weg stehe und das ebenso Wichtige durch ihn Verkürzung erleide. Und hier ist der Punct, da pädagogische Umsicht sich bewähren, gleichwie pädagogische Eitelkeit und Versuchmacherei zu Schanden werden muß. Vor allem werde bedacht, wie der classische Unterricht zwei praktische Vortheile bietet, welche andern Fächern weniger zur Seite stehen. Er hat erstlich eine mehrhundertjährige Praxis der Lehrenden, eine reiche didaktische Tradition voraus und, was nicht übersehen werden darf, er kann zweitens, noch eher als die meisten andern Unterrichtsfächer es ertragen, daß er auch von Lehrern ohne hervorragende Tüchtigkeit gegeben wird, obwohl er deren viele treffliche aufweist; Ursache ist, weil die Classiker, sobald nur einmal die Elemente überwunden sind, selber lehren, weil der Schüler durch Beschäftigung mit ihren Werken in unmittelbaren Contact mit den Meistern kommt, und zwar mit solchen Meistern, deren Vorzüge ja eben in dem bestehen, was das Classische auszeichnet, in der plastischen Darstellung. Schon diese erleichtert das Auffassen. Dann aber sind es meist viel einfachere Verhältnisse, welche dargestellt werden, näher beisammen liegende Gegenstände, übersichtlichere Gruppirungen, welche dem Lernenden hier vor Augen treten: ein psychologisches Moment, das recht hoch anzuschlagen ist; denn nicht aus dem Wirrwarr, nicht aus dem unmüßigen Hin- und Hergeworfenwerden der aufnehmenden Seele unter tausenderlei Bildern geht Bildung hervor, sie muß in der Bewegung des Sichaneignens und Insichausgestaltens eine Ruhe haben können. Ist es aber so, dann wird man z. B. dem Unterricht in den Naturwissenschaften für die Zwecke der allgemeinen Bildung nur einen secundären Werth zugestehen können, weil hier eine Mannigfaltigkeit ist, die eher verwirrt, weil oberflächliche Bücher darüber nur Irrthümer erzeugen, gründliche ein Studium erfordern, wozu nur der künftige Fachmann Zeit findet.*)

Eben was den Unterricht in den Naturwissenschaften betrifft, so weit diese in den Gymnasien als allgemeines Bildungsmittel beigezogen werden, scheint es weniger auf die Auswahl des Stoffes als vielmehr auf den Mann, welcher unterrichtet, anzukommen. Ein lebendiger Mensch, in welchem das, was er weiß, gleichsam persönlich geworden ist, von ihm hängt es ab, daß sich der Jugend der Sinn für die Naturdinge öffnet, das Interesse erwacht und gewiße Grundbegriffe geläufig werden. Lehrer der Naturwissenschaften an Gymnasien anstellen, welche zu kurz wären, Lehrer an der Universität zu sein, ist daher ein Misgriff und eine Stiefmütterlichkeit, welche durch noch so große Stundenzahl für solche Fächer nicht gut gemacht würden. Gerade wegen der Unpersönlichkeit der Natur — („die Felder und die Bäume wollen mich nichts lehren, wohl aber die Menschen in der Stadt" Sokrates im Phädrus), — denn auf der sichtbaren Oberfläche liegt ja nicht der Geist, der in ihr waltet, und zum tiefen Eindringen ist schon das Alter noch nicht vorhanden — muß die Persönlichkeit des Lehrers das Beste thun, wo nicht, so kommt nicht viel dabei heraus, und je weniger, je mehr in das Detail der Wissenschaft hineingegangen wird (vgl. übrigens Waitz a. a. O., S. 426). Und doch gehört zur humanen Bildung, auch nach dieser Seite hin offen zu werden, nicht bloß damit der Gebildete und Höherstehende durch Unwissenheit und Verkehrtheit sich keine Blößen gebe, sondern an und für sich, zumal in neuerer Zeit gerade die Naturwissenschaften es sind, welche wie dem praktischen Leben so dem Verständnis der Laien in

*) Es folgt aus dem oben aufgestellten Begriff der Bildung, welchem es wesentlich ist, daß das Individuum die vorhandenen Bildungselemente sich aneigne, sichte und sich assimilire, daß das Bildende nicht in einem Aggregat von Kenntnissen liegt, sondern in der guten Verarbeitung und dem bündigen Zusammenhang des Mitgetheilten, wodurch die Fähigkeit zu selbständigem Nachdenken erhöht wird, denn diese letztere ist der directe Maßstab der intellectuellen Bildung (Waitz, Päd. 298).

ihren hervorragendsten Vertretern sich zuzuwenden pflegen (Humboldt, Liebig, Schleiden u. a.), oder welche mit schlechtverdauten metaphysischen Brocken untermischt Gebildeten und Ungebildeten ein neues Evangelium des Materialismus und die Anbetung „Sanct Stoffs" aufzudrängen suchen. — Man wird wohl auch bei der Mathematik zugeben müßen, daß hier ebenfalls das Meiste auf den Lehrer ankommt; denn wohl reden die Zahlen selbst, und hat die Logik der Geometrie eine zwingende Macht; aber das Hinführen unter den Gehorsam der mathematischen Gesetze ist eine besondere pädagogische Kunst, die nicht jedem wissenschaftlichen Mathematiker beiwohnt, und bekanntlich sträuben sich sonst gute und geweckte Köpfe oft lange gegen diese Zucht und Arbeit und scheinen Cicero's Behauptung, daß jeder Mensch ohne Ausnahme zur Geometrie geführt werden könne, thatsächlich zu widerlegen, während sie dieselbe vielleicht bestätigen hälfen, wenn der Führer dazu taugte. Ein Interesse für die Operationen der Zahl soll der Gebildete haben, aber es erwacht bei den in der humanistischen Bildung Begriffenen darum schwerer, weil ihnen die Zahlen nicht, wie den zu technischer Bildung Geleiteten, zugleich ein praktisches Interesse abgewinnen; desto mehr kommt auf die Persönlichkeit des Lehrers an. Sagen aber, es würde wohl erwacht sein, wenn in der Knabenzeit anstatt der Sprachen mehr Rechnen und Geometrie getrieben worden wäre, heißt die Knabennatur und die Altersgrenze verkennen, von welcher an erst ein Verstand für dieses Fach vorhanden ist. Gewiß auch bemißt sich die mathematische Bildung bei dem in der allgemeinen Bildung Stehenden nicht nach der Breite der herbeigezogenen Disciplinen, noch nach dem weit gesteckten Ziel, sondern neben der Festigkeit in dem Nothdürftigen nach der erworbenen Offenheit und Aneignungsfähigkeit, welche sodann im späteren Leben entweder tiefer in die Wissenschaft eindringen oder zum ruhenden Besitz werden kann; denn zwar gilt immer das nihil alienum, aber daneben auch das non omnia possumus omnes. — Nicht minder erfordert das Fach der Geschichte, soweit es nicht schon im classischen Unterricht vorkommt, eben auch wieder eine besonders geeignete Persönlichkeit des Vortragenden weit mehr als viele Stunden; denn auch hier ist bunte Mannigfaltigkeit und Zerstreuung, außer wo sich die Massen in dem Lehrer selbst concret gebildet haben und durch das Stadium seiner Persönlichkeit hindurch bildend wirken. Es ist daher falsch zu sagen, ein Gymnasialprofessor lese Geschichte, oder Mathematik, Physik, Botanik u. dgl.; Lesen ist Sache der Universität, gegenüber den Gereifteren, in welchen der gegebene Stoff mit aller seiner Mannigfaltigkeit sich schon zurecht und seine eigene Gestaltung findet. Das Discursive in diesen Wissensfächern eignet sich nicht für die Mindergereiften, sondern sie bedürfen des pädagogischen Mediums, lebendiger, concreter Darstellung durch eine Persönlichkeit, daß ihnen die Dinge gleichsam ein Gesicht erhalten in demjenigen des Lehrers.

Hinsichtlich des Unterrichts in deutscher Sprache und Literatur liegt es auf der Hand, daß der lernenden Jugend Liebe und Verständnis nur beigebracht werden kann durch einen Liebenden; aber auch hier kommt es nicht auf die Breite, noch auf ein weites Ausholen an, sondern auf Concentration, auf Hervorheben des Wichtigsten und auf Orientirung. Die Schule muß sich darauf verlassen, daß der Jüngling mit seinen deutschen Classikern in eine nähere und häufigere Verbindung tritt, als dieses innerhalb des obligaten Stundenrahmens möglich ist. Lange Zeit mit großem Unrecht versäumt hat das Fach Mühe gehabt, in die Reihe der Bildungsmittel officiell einzutreten, und vielleicht ist es hieraus mit zu erklären, daß der aus seiner Verkennung erlöste Aschenbrödel hernach auch mit überschätzendem Anpreisen entschädigt werden wollte. Wenigstens vermochten wir die Ansicht derer nie zu theilen, welche glaubten, dadurch und dann erst, wenn unsere Jugend die classischen Werke unserer Literatur — vom Nibelungenlied und Gudrun an — in sich aufgenommen habe, werden wir von Nationalbildung reden können, und es werde dann der nationale Geist so mächtig werden, daß er die geschichtliche Bewegung des Welttheils mitbestimme. Denn so hoch wird man überhaupt nie die zeugende Kraft einer Literatur anschlagen dürfen; wie ließe sich sonst der Untergang Griechenlands erklären, dessen Söhne an ihrem Homer, Hesiod, ihren Tragikern, an diesen

herrlichen und in vollem Maße nationalen, aus dem ureigenen Volksgeist entsprungenen und allgemein anklingenden Erzeugnissen der Dichtkunst sich zu bilden pflegten. Ueberdies ist in diesem strengen Sinne national unsere deutsche Literatur in ihren classischen Werken der neuern Zeit nicht einmal zu nennen. Tritt doch das dem Fremden Offensein, das am Fremden sich Bilden bei Schiller nicht selten sogar in störender Weise ein — man denke an seine Götter Griechenlands — und nationalen Schwung bei Goethe zu finden, möchte selten gelingen. Und nicht bloß von den alten, auch von den neuern fremden Volksgeistern nährte sich der Deutsche in Literatur und Kunst. Ueberhaupt ist es nicht die Aufgabe der modernen Völker, nach einer national zugespitzten Bildung zu streben, sie sollen von einander lernend und mit einander wetteifernd höhere Cultur als ein gemeinsames Familiengut der die geschichtliche Bewegung des Welttheils bestimmenden Nationalitäten pflegen. Was freilich uns Deutsche betrifft, so erscheint auch jetzt noch die Warnung vor jenem Afterkosmopolitismus, welcher in schwächlicher Bewunderung und schmählicher Nachahmung des Fremden das Eigene hintansetzt, keineswegs ganz überflüssig, dagegen haben wir uns dessen gewiß nicht zu schämen, daß wir im Stande sind, andere Nationalitäten, selbst solche, die sich das Ansehen geben, uns tief unter sich zu wissen, in ihrem Werthe gelten zu lassen; denn es gehört zur Bildung, auch nach dieser Seite hin orientirt zu sein, während es Mangel an Cultur verräth, das nationale Selbstgefühl auf Kosten der Gerechtigkeit gegen andere Völkerarten zur Schau zu tragen. — Kein Zweifel, daß unsre deutschen Classiker auf die Entwicklung der oberen Volksschichten befreiend und veredelnd gewirkt haben und daß unsre diesen Schichten entstammende oder denselben zuwachsende Jugend an jenen sich fort und fort zu nähren hat, aber tiefer hinunter vermögen ihrer Natur nach nur die wenigsten ihrer Erzeugnisse sich Einfluß zu verschaffen, und dennoch gilt das gesammte deutsche Volk als ein in der Bildung vorangeschrittenes und hat gerade die jüngste Zeit es bewiesen, wie auch die innerhalb mäßiger, von der Natur der Dinge gezogener Schranken sich bewegende Bildung, wie sie durch die Volksschule empfangen wird, einen nicht geringen Beitrag zu den Errungenschaften geliefert hat, durch welche das deutsche Volk geeinigt und zu einer die geschichtlichen Bewegungen mit bestimmenden Macht geworden ist. Diese Errungenschaften selbst aber und die Art, wie sie bewerkstelligt worden sind, machen fortan selbst einen wichtigen Factor für die nationale Bildung aus. Eine Geschichte zu haben, auf welche alle nunmehr vereinigten Stämme neidlos und mit erhobenem Muthe blicken können, ist von unberechenbarem Werthe auch für die geistige und sittliche Entwicklung des nachwachsenden Geschlechts. Was der athenischen Jugend Marathon und Salamis war und mehr noch als dieses, steht jetzt dem deutschen Jüngling vor der Erinnerung, und die so offenbar der Concentration des Wollens, der Einfügung in das Gesetz der Ordnung verdankten Erfolge können nicht anders als miterziehend und auf die natürliche Neigung zum Sichgehenlassen und zu jenem Träumen, das sich fälschlich für Denken hielt, heilend wirken. Das wird die praktische Pädagogik der entscheidenden Jahre 1870 und 1871 sein. — Dabei haben wir es als ein der Cultur günstiges Moment zu erkennen, daß mit der Einigung der deutschen Staaten zu einem Reich nicht eine abstract uniforme politische Einheit geschaffen worden ist, sondern den einzelnen politischen Körpern ihre relative Selbständigkeit gewahrt bleibt. Hatte nämlich unsere Zersplitterung in viele kleinere Staatskreise uns dem Ausland gegenüber allerdings schwächer und zu gemeinsamen Arbeiten für das Ganze unbeholfen gemacht, so lag doch darin zugleich ein Moment der über manche Einzelpuncte des Vaterlandes sich verbreitenden und vielseitigen Bildung. Dieses Moment ist durch die neue Wendung der Dinge nicht beseitigt noch geschwächt. Wir sind nicht an dem, das particuläre Sein auf- und alles pulsirende Leben an Einen Mittelpunct hingeben zu müßen; es bleibt dessen genug übrig, was im einzelnen gepflegt werden kann und soll und man ist nicht genöthigt, das engere Vaterland weniger zu lieben und sein Wohl hintanzusetzen, um Reichstreue zu bewähren. Das jetzige deutsche Kaiserthum hat auch nichts gemein weder mit dem ehemaligen römisch-deutschen und dessen ideellen Ansprüchen an die Weltherrschaft, noch mit einem ein

durch Revolution und Demagogie zerbröckeltes Volk gewaltthätig bändigenden Empire. Dem Einzelleben bleibt freie Bahn innerhalb weit gestreckter Grenzen, und darum wird ein Grundzug deutscher Bildung — Individualitätsberechtigung — auch unter den neuen Verhältnissen nicht alterirt, wenn gleich von einer das Ganze schädigenden Ueberspannung abgehalten. Daher denn kann dasjenige, was durch Unterricht in deutscher Sprache und Literatur für nationales Bewußtsein geleistet werden soll, nur im Anschluß an das geschichtlich Gegebene geleistet werden, wobei man die Augen vor der Schwierigkeit nicht verschließen darf, welche einer gemeinsamen nationalen Bildung durch die auch weltgeschichtlich große That des germanischen Geistes, die Losreißung der Gewissen vom Romanismus, bereitet ist, einer Losreißung, die zugleich einen der Gegenwart von neuem empfindlichen Riß in der Nation hinterlassen hat.

Ohne das Hinzutreten des Religiösen ist, wie schon aus früher Gesagtem hervorgeht, Bildung überhaupt nicht erreichbar, aber auch hier und besonders hier muß man erkennen, daß der Erfolg des Religionsunterrichts, welchen unsre künftigen φύλακες zu erhalten haben, wesentlich mitbedingt ist von der Persönlichkeit des Lehrers und von seinem Bestreben, sie doch des lauteren Goldes in ihren Seelen eingedenk zu erhalten, damit sie unedles Metall und geistreichen Flitter bei Zeiten verschmähen und die Verunreinigung von sich abhalten lernen. Desgleichen muß erkannt werden, daß Religion „nach eigenen Heften lesen" abermals nicht dem Gymnasium taugt, sondern es soll die Religion für alle Jugend unsres Volkes das gleiche Angesicht haben — daß Bibel die Grundlage, ihre Geschichte die heilige Bildergallerie und der Katechismus das Band der Gemeinschaft für die Auffassung sei: denn wie soll eine volksthümliche Einheit bleiben, wo die sogenannten Gebildeten ihre Religion in Abstractionen und Verflüchtigung haben und den eitlen Wahn nähren, daß das arbeitende Volk nur geistloses Residuum besitze, oder eigentlich, wo dieses reich an unbewußtem Gut, jene arm in ihrem eingebildeten Selbstbewußtsein sich befinden. Gewiß gehört dies wie zu der gottgewollten Bestimmung so zugleich zu der schweren Aufgabe der christlichen Völker, nicht zweierlei zu werden durch Bildung, sondern in der Gemeinschaft des geistigen Lebens und Besitzthums zu bleiben und zu wachsen. Damit erheben wir uns hoch über das Sklaven haltende, Heloten verachtende, Barbaren als von schlechterem Stoff Geformte unter sich erblickende classische Alterthum; und wie es zur wahren Cultur des Einzelnen gehört, daß er den ganzen Grund seines natürlichen Lebens heraufarbeite an den Tag der Bildung, so ist es Aufgabe der christlichen Volksbildung, alle Schichten des Volks herbeizuziehen und in einem gemeinsamen Rhythmus des Fortschrittes zu erhalten. Lieber Einen kleinen Schritt voran thun an der Hand der geringsten Brüder, als hundert Schritte allein in hoffärtigem Voraus: man sehe zu, ob diese Bildungsregel nicht eine wesentliche, durch mannigfache Erfahrungen bestätigte sei, und bemesse danach den Werth der deutschen Classiker im Vergleich mit dem der Bibel auch für den Unterricht der höheren Classen. Das „habt Acht auf die Herde" geht alle φύλακες an, nicht bloß die theologischen, wenn es erlaubt wird, dies Wort „Herde" auch in demjenigen Sinn zu nehmen, in welchem es die Zusammengehörigkeit aller Stände des Volks und also die Pflicht der Rücksichtnahme auf die unteren Stände bei der Heranbildung der höheren andeuten kann.

Zurückkehrend wovon wir ausgegangen sind, darf nunmehr die Frage nach der Proportion der übrigen Unterrichtsfächer zu den classischen also beantwortet werden: nicht die Menge des anderweitigen Stoffs noch die große Stundenzahl, die ihm gewidmet wird, sondern wesentlich die concrete Gestalt, in welcher jene Fächer den in der allgemeinen Bildung Begriffenen entgegentreten, bedingt deren Werth und den Erfolg des Unterrichts, d. h. es kommt hauptsächlich auf die Persönlichkeit der Lehrer an, auf ihr Interesse und Geschick für die Dinge, welche sie unterrichtlich behandeln; dadurch wirken sie, neben dem Beibringen der nöthigsten Begriffe, für Oeffnung des Geistes und Belebung des Interesses. Also darf das Gymnasium seine Grundgestalt und sein Centrum: Humaniora unbedenklich beibehalten und muß sich vielmehr wehren gegen

den encyklopädischen Durcheinander, womit man Bildung schaffen möchte und doch nur Zerfahrenheit bewirkt. — Wer erinnert sich nicht der musikalischen Jahrmarktsgestalt — auf dem Kopf einen Helm mit Glocken, am Munde die Papagenopfeife, an den Ellenbogen den Triangel, vor sich eine breite Pauke, selbst an den Füßen noch Tönendes und Klingendes — ein vielfertiger Musikus, jedes Glied, das sich bewegt, bringt einen Ton hervor. Siehe da den allseitig Gebildeten („von tausend Tugenden nippt er mit unvollendetem Gemüthe", Pindar), den Kindlein eine Freude; aber Männer ziehen es vor, Paganini zu hören, und wenn er nur auf der Einen GSaite spielt als Meister.

Man soll nun aber dies nicht nehmen als zugleich wider die Realschulen geredet. Denn diese sind noch jung und in der Orientirung begriffen, während sich's bei den humanistischen Lehranstalten davon handelt, Desorientirung und Desorganisation ferne zu halten. Es muß erst gesucht werden, jenen ihr Feld abzustecken und die Hauptfiguren in die Mitte zu stellen. Daß sie dabei von den allgemeinen Regeln darüber, wie Bildung entsteht, nicht abweichen dürfen, wenn anders von ihnen etwas irgendwie abgerundetes und abschließendes erwartet wird, ist an sich klar. Dann nämlich müßen sie ebenfalls, wie wir dies oben bei den humanistischen Lehranstalten fanden, dem auf die Wanderschaft der Bildung gehenden Geist des Knaben eine Werkstätte, da er an Mühe heischender, strenger Arbeit sich gymnastisch übt*), und hernach einen Kunstsaal für feineres Lernen und Ueben öffnen können; sie müßen nach Gestaltung und Gesicht der Unterrichtsfächer fragen, und wo es hieran noch gebricht, sind sie einstweilen desto mehr an die Persönlichkeit der Lehrer verwiesen; sie müßen ein relatives Centrum gewinnen zum vorzugsweisen Ausbau, dem das Uebrige angebaut werden kann. Wo nicht, so wird ihr Schicksal sein, daß sie theils nach den humanistischen, theils nach den Volksschulen hin ihr Volk wieder verlieren; denn ein honigeintragendes Volk sammelt sich ja nur in solchen Körben, da eine Königin waltet.

Einem speciellen Artikel sei überlassen, hierüber ins Detail zu gehen. An diesem Ort nur so viel: es ist noch unausgemacht unter den Kundigen, ob für die Ausbildung zum Technischen der rein scientifische Weg oder ein mehr praktischer der naturgemäßere sei. Was letzteren betrifft, so erscheint es durchaus nicht unpsychologisch, wenn der technische specielle Beruf der Lernenden und das unmittelbare praktische Interesse, welches sie bereits durch Uebung in mechanischer Arbeit gewonnen haben, das vorwiegend treibende Moment und den Anhaltspunct abgiebt, um welchen sich die aneignende Lernthätigkeit sammelt, wovon ausgehend diese sich des Einzelwissens bemächtigt, um von hier aus sofort zur allgemeineren Bildung vorzudringen; denn ist dieses auch der der humanistischen Bildung, bei welcher der Einzelne von breiterer Basis aus endlich zu dem Einzelberuf gelangt, geradezu entgegengesetzte Weg, so lehrt doch die Erfahrung, daß auf jenem schöne Ziele erreicht werden können, und die Natur des Geistes, als welchem ebenso vom Besondern zum Allgemeinen wie vom Allgemeinen zum Besondern zu kommen gegeben ist, widerstrebt jener Methode keineswegs.

Jedenfalls noch unabgeklärt sind die in unsrer Zeit mehrfach auftauchenden Gedanken von einer ganz neuen Art der Bildung, welche sich namentlich an den realistischen Unterricht anzuknüpfen pflegen. Hiebei nimmt man diesen für gleichbedeutend mit dem Unterricht in Realitäten, findet die letztern allein in dem ersteren und erhofft die Bildung der Zukunft von dieser Heimat aus; also ein Lernen und Bilden, das der keine unmittelbaren Früchte tragenden Beschäftigung mit der Antike entbunden aus dem Schoß der Gegenwart, des Volksgeistes, den Interessen des materiellen Lebens, der

*) Daß die Mathematik hiezu bei den noch im Knabenalter stehenden Schülern nicht wohl tauge, scheint nunmehr ziemlich allgemein anerkannt zu werden; daher eben auch hier wieder das Latein zu Ehren zu kommen angefangen hat. Man vergl. die lehrreichen Mittheilungen, welche Wiese (Spilleke nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt ꝛc. Berlin 1842. S. 83) über die Erfahrungen und Ansichten dieses berühmten Pädagogen hinsichtlich des mathematischen und des lateinischen Unterrichts in der Realschule gemacht hat.

deutschen Literatur, den modernen Sprachen allein seinen Ausgang nimmt. Also eine autochthone Bildung. Die Möglichkeit einer solchen an sich ist nicht wohl abzustreiten, die griechische Cultur scheint dafür zu zeugen. Eine andere Frage ist die Möglichkeit in einem gegebenen Fall und die Bedingungen derselben. Daß unter den Menschen des Tages nicht geringe Lust vorhanden ist, alle Ahnenbilder unsres Geschlechts sammt dem, was dieses bis jetzt an eigenen Gestaltungen mit Hülfe der alten Meister und deren Werken absehend hervorgebracht hat, zu zertrümmern, diese Lust zu einer radicalen Bilderstürmerei im weitesten Sinn des Worts soll nicht geleugnet werden. Ob und wann solcher Wuth Raum gelassen wird, wer kann das wissen? Das aber wissen wir gewiß, daß wahrhaft Neues und Lebensfähiges nicht aus bloßen Negationen entspringt, als welche für sich nur den Tod wirken, und daß es für die Nationen wie für die Individuen nur Einen Weg der wesenhaften Erneuerung giebt, nämlich den der Wiedergeburt, in welcher auch die Kraft liegt, frische Bildungssprossen zu treiben und an der Stelle des Alten ein Neues zu schaffen. Wäre daher dies die moderne Bildung, welche man uns anpreist, daß wir ihretwegen sammt dem übrigen Alten auch dem Christenthum entsagen müßten, d. h. der Quelle, daraus die Kraft der Wiedergeburt und Erneuerung zum Bilde Gottes strömt, so nenne man das Kind lieber gleich bei seinem rechten Namen, d. h. Verwilderung und Roheit, denn solches ist und wirkt der von Gott abgekehrte finstere Grund des natürlichen Herzens, wo er zum Dasein und Herrschen sich heraufgestaltet, mit welcherlei Aufputz auch er seine Blöße bedecken mag.*)

A. Hauber.

Zusatz der Redaction. Ein befreundeter Schulmann theilt uns über den im Vorhergehenden behandelten schwierigen Begriff eine Ansicht mit, welche wir, da sie den Gegenstand von einer eigenthümlichen Seite betrachtet, hier noch aufzunehmen passend finden: Die Begriffe Wissenschaftlichkeit, Sittlichkeit, Geschmack u. a., welche mit dem Begriff der Bildung verwandt sind, lassen eine absolute Bestimmung zu, der Begriff der Bildung hingegen nicht; denn es ist diesem wesentlich, daß ihn die Zeit, das Leben bestimmt. Jene ersteren haben ein absolutes Ideal, diese ein relatives, durch die geltenden Forderungen der jedesmaligen Gegenwart modificirtes; deswegen ist der Begriff der Bildung im Fluße begriffen, zu jeder Zeit wieder ein anderer, wenn gleich jedesmal ein bestimmter, das Attribut „modern" insofern ein überflüßiges. Ein Perikles würde, ohne alle Vermittlung in unsere Zeit versetzt, unsern Begriffen von Bildung nicht vollkommen entsprechen. Je reicher das Leben in einer gewißen Zeit nach allen Richtungen hin entwickelt, je ausgedehnter ihr Gesichtskreis ist, desto höher und reicher ist ihr Bildungsideal, aber auch desto größer die Mannigfaltigkeit und Bedeutung ihrer Bildungsmittel. Unter Bildung ist zu verstehen die mit Ueberwindung der natürlichen Roheit erreichte, im Leben sich kundgebende Angemessenheit des Denkens und Wissens, Empfindens, Wollens und Thuns zu den Forderungen, welche der Geist der Zeit an den Einzelnen stellt. Der Begriff umfaßt also den ganzen Menschen, wenn gleich bald die eine, bald die andere Seite hervorgehoben und durch näher bestimmende Attribute, wie intellectuelle, sittliche, religiöse, ästhetische, gesellige Bildung unterschieden wird. Er beschränkt sich auf das, was sich im Leben kund giebt, denn weise, fromm ꝛc. kann ein Mensch für sich allein sein, gebildet nur als der Gemeinschaft angehörig, als ein Glied der menschlichen Gesellschaft. Er deutet auf die dem gewonnenen Resultat vorangegangene Arbeit; denn das Wort weist schon durch seine Form auf die Thätigkeit des Bildens, auf einen Punct, von dem das Bilden ausgieng, und ein Ziel, welches dabei vor Augen schwebte. Dieses Ziel wird durch die Zeit oder den Zeitgeist bestimmt d. h. durch die Summe der die Gedanken der Zeit beherrschenden Geister. Die Uebereinstim-

*) Außer den im Obigen angeführten Schriften ist noch aufmerksam zu machen auf Deinhardt, Ueber den Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart 1855, und Döderlein, Was heißt Bildung? in: Reden und Aufsätze I. S. 159 ff.

D. Red.

mung der Gebildeten bestimmt die allen gemeinsamen Merkmale der Bildung und modificirt diese Forderungen nach Geschlecht, Stand und Beruf. Der gebildete Mann darf der Wissenschaft nicht allzufern stehen, muß wenigstens von einem Theil derselben die Resultate in sein Denken und Wissen aufgenommen haben, während an die Bildung der Frau diese Forderung nicht gemacht wird; eine Frau darf die Kenntnis vieler Dinge entbehren, die dem Manne, wenn er nicht verlacht werden will, unerläßlich sind, ohne daß sie den Namen einer gebildeten Frau verscherzt, wenn sie nur in ihrem Gebiet, zu welchem das Schöne, Wohlanständige wesentlich gehört, sich keine Blöße giebt. Der Kaufmann, der Professor, der Staatsmann, sie alle müßen zwar diejenigen Eigenschaften haben, die man von dem gebildeten Manne verlangt, aber jeder auch wieder besondere, die den gebildeten Kaufmann, den gebildeten Lehrer, den gebildeten Staatsmann charakterisiren und in der Erkenntnis des Zusammenhangs, in welchem der einzelne Beruf mit der Aufgabe der Menschheit steht, sowie in der Bekanntschaft mit den dem eigenen verwandten Berufskreisen ihre Wurzeln haben. Ist obige Definition so richtig, so ergiebt sich daraus in Betreff der Genesis der Bildung, einmal daß, wie auch der Sprachgebrauch es voraussetzt, nur dem fertigen Menschen Bildung zugeschrieben werden kann, und dann daß der Mensch, wenn er mit seinem ganzen Wesen dem von der Zeit gesetzten Ideal zustreben soll, die Zeit und das Leben kennen und verstehen muß. Durch beides werden die Ansprüche, welche die Schule manchmal in Betreff ihres Antheils an der Bildung eines Volkes erhebt, bedeutend reducirt, sofern sie den Menschen nicht bis zur Erreichung des Zieles führt, theilweise sehr viel früher entläßt, und sofern das Leben im allgemeinen sich als einen gar gewaltigen Factor bei der Bildung des Einzelnen erweist. Wohl haben beide, Schule und Leben, ihren Antheil an dem Producte; aber man wird sagen müßen, daß die erstere die Bildung nur vorbereitet, welche das letztere vollendet. Die Schule soll den Geist so wecken, befruchten und mit Kenntnissen ausstatten, daß er zum Verständnis der Forderungen des Lebens heranreifen und sich befähigen kann, ihnen zu genügen. Die höhere Schule kann auf eine höhere Bildung vorbereiten, hauptsächlich indem sie den Gesichtskreis erweitert, so daß er auch andere Zeiten und Völker umfaßt, und das Leben und den geistigen Inhalt der Zeit nicht nur vollständiger, sondern auch im Zusammenhang mit der Vergangenheit erkennen lehrt, und es ist unleugbar, daß der Mangel solcher Schulbildung auch von dem durch das Leben gebildeten Mann immer als eine bedauerliche Lücke empfunden werden wird. Aber auf der anderen Seite fehlt der Schulbildung, damit sie zur Bildung werde, etwas sehr wesentliches, solange nicht das Complement der Lebensbildung hinzutritt. Sowohl die durch das Leben, nicht durch Gelehrsamkeit auf die Höhe der Bildung emporgetragenen Geschäftsmänner, als auch die noch nicht ganz ausgestorbenen Stuben- und Büchergelehrten, denen es an Bildung fehlt, mögen das beweisen. In neuerer Zeit hat der Gelehrten- und Beamtenstand angefangen, den aus dem Verkennen obiger Wahrheiten entstandenen Schaden einzusehen und sich um das Leben und seine Bedürfnisse mehr zu kümmern, als in einer früheren Periode, und es kann nicht fehlen, daß die wissenschaftlich Gebildeten, wenn sie daneben auch praktisch werden und die weiter und weiter sich ziehenden Kreise des Lebens verstehen lernen, sich an der Spitze der Bildung behaupten. Die Schule aber darf nicht, wie es hie und da geschehen ist, eine vornehme Nichtachtung der Forderungen des Lebens affectiren, sondern sie muß bei allem, was sie treibt, zwar nicht nach der materiellen Rentabilität, wohl aber danach fragen, welchen Beitrag sie damit zur Gewinnung der Bildung gebe.

Bildung der Lehrer, s. Lehrerbildung.

Bildungsfähigkeit*). Als bildungsfähig bezeichnen wir den, welcher seiner natürlichen Beschaffenheit zufolge der Bildung theilhaftig werden kann (fähig = capax, nicht

*) Auf den Wunsch des Herrn Verfassers wird hier bemerkt, „daß die ältesten Artikel der Encyklopädie seinem jetzigen Standpuncte nicht völlig mehr entsprechen, daß er aber im Hinblick auf den Zweck des Werkes sich weder für verpflichtet noch für berechtigt halte, sie bloß aus dieser Rücksicht zu überarbeiten." D. Red.

= potens). Nun liegt es aber in dem Begriff der Bildung, daß sie nur durch freie Selbstthätigkeit gewonnen werden kann. Bei erzieherischer Behandlung hat man daher des Zöglings freies Entgegenkommen als das Maß seiner Bildungsfähigkeit zu betrachten. Freie Verwerthung der bildenden Einflüsse zu einer eigenartigen Gestaltung des gegebenen Bildungsideals ist die höchste Leistung dieser Fähigkeit. Leichtere oder schwerere Unterwerfung unter eine gewiße Ordnung, rascheres oder langsameres Auffassen einer Kunst oder Wissenschaft können in einem hohen Grade von der Gelehrigkeit oder Dressurfähigkeit abhängen, deren Princip verschieden ist. Der bildungsfähige Zögling fügt sich vielleicht schwer, aber er verallgemeinert alsbald die Begriffe der Pflicht und der Ordnung und überträgt sie auf andere Lebensverhältnisse, er wird durch weise Strenge nicht zum unterwürfigen Sklaven, sondern zum Manne, der sich sicher in seinen Schranken bewegt und ebenso zu fordern wie zu leisten weiß, was ihm gebührt. Vielleicht lernt er rasch, vielleicht langsam, aber was er lernt, strebt zum Ganzen, vollendet sich und rundet sich ab, veredelt das Wesen und geht in Fleisch und Blut über. Auf der andern Seite ist aber die Bildungsfähigkeit keineswegs das Princip absoluter Selbstentwicklung; sie setzt Eingehen auf ein Bildungsideal voraus, welches durch eine erziehende Macht, in letzter Instanz durch die göttliche Erziehung des Menschengeschlechtes vertreten wird. Die größtmögliche Hingabe an dieses Bildungsideal läßt sich mit der größtmöglichen Selbständigkeit vereinigen, wenn in den zur Erscheinung kommenden vorbildlichen Formen nicht nur diese Formen an sich, sinnlich und äußerlich, ergriffen werden, sondern vielmehr das gestaltende Princip, der leitende Gedanke, der unter andern Verhältnissen auch seiner eigenen Natur nach andre Formen treiben muß. Dies kann aber nur dann stattfinden, wenn das ursprüngliche, vielleicht noch unbewußte Bildungsideal des zu bildenden Theiles mit dem neuen des bildenden Theiles im letzten Grunde eins und dasselbe ist, d. h. wenn alle erscheinenden Bildungsideale nur verschiedene Realisirungsstufen eines einigen und höchsten sind, deren höhere auf die niedere bei jeder Berührung entwickelnd wirkt. So ist die Frage nach der Allgemeinheit der Bildungsfähigkeit zurückgeführt auf die Frage nach der Gemeinsamkeit des Bildungsideals. Die Schrift entscheidet diese Frage für das ganze Menschengeschlecht durch das einfache Wort: „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde." Wenn es daher geschieht, daß ganze Menschenstämme wie die Einwohner von Vandiemensland vom Erdboden verdrängt werden, weil sie bei der Berührung mit christlichen Nationen statt sich zu entwickeln im ganzen nur noch mehr verkümmern, so darf man daraus keinen Schluß gegen die Allgemeinheit der Bildungsfähigkeit ableiten. Was dort an ganzen Stämmen sich ereignet, müßen wir leider mit geringen Modificationen an ganzen Familien oft mitten in der europäischen Christenheit warnehmen. Nun geben aber die Annalen unsrer Rettungshäuser, wie die Berichte der Heidenmissionen zahlreiche Beispiele für die überraschendste Umwandlung verkommener Individuen und Volksstämme. Und ein einziger Fall wirklicher Bildung beweist die Möglichkeit derselben für hundert ähnliche (vgl. Prichard, Naturgeschichte des Menschengeschlechtes, deutsch von Wagner und Will. Bd. I, S. 224 ff. und Bd. IV, S. 567). Anders stellt sich jedoch die Frage, wenn man die Bildungsfähigkeit nach der in jedem Falle wirklich erreichbaren Stufe und nach der Wahrscheinlichkeit ihrer Erreichung bestimmt. Hier ist auf vereinzelte Beispiele weniger Gewicht zu legen. Während ein Ira Aldridge den Hauptstädten Europa's durch Genialität dramatischer Darstellungen Achtung gebietet, ist es doch klar genug, daß die Masse der Neger auch unter den günstigsten Verhältnissen es zu gleich bedeutenden Leistungen nicht bringen würde. Auch ist es genug, daß hier jene Bildungsfähigkeit nachgewiesen ist, welche alles Edle im Keime enthält: die Empfänglichkeit für den Glauben an Christum, als den wahren Weg der Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes. Halten wir fest, daß der sittliche Werth des Kampfes und Strebens an sich den Neger auch über den Weißen stellen kann, so dürfen wir doch nach der Verschiedenheit des Ausgangspunctes auch eine große Verschiedenheit des erscheinenden Resultates als Regel erwarten. Die aus dieser Betrachtungsweise sich ergebende mannigfaltige Ab=

stufung der Bildungsfähigkeit ist nun auch für die geringeren Unterschiede innerhalb unsrer europäischen Nationen sehr wohl zu beachten. Die neue, Leben weckende Idee der Reformation erhöhte die Bildungsfähigkeit der protestantischen Länder in einem ungeheuren Grade; aber es dauerte mehrere Jahrhunderte, bis die Folgen dieser Erhöhung klar und reif ans Licht getreten waren. Bei einem hohen Zustande traditioneller Bildung kann die Bildungsfähigkeit plötzlich in einem erschreckenden Grade abnehmen, während der äußere Schein noch keine große Veränderung verräth. So in den Zeiten, da Griechenlands Bildung ihre höchsten Blüten getrieben hatte; so in Spanien, als die großen Zeiten der Entdeckungen und Eroberungen vorüber waren, als die Reformation dort im Keime erstickt war. Die Unerschöpflichkeit des Christenthums scheint die Bildungsfähigkeit stets von neuem irgendwo anzuregen; man darf daher aus den Symptomen abnehmender Bildungsfähigkeit sowohl in unserm Vaterlande als anderwärts keine voreiligen Schlüsse ziehen; um so weniger darf man dies, da eine wissenschaftliche und exacte Bestimmung der Bildungsfähigkeit zur Zeit noch unmöglich ist. Was unter einer solchen zu verstehen wäre, zeigt am besten die Lösung verwandter Probleme bei „Quetelet, über den Menschen und die Entwicklung seiner Fähigkeiten" (Deutsch von Riecke, Stuttg. 1838). Freilich läßt in diesem auch für den Pädagogen beachtenswerthen Buche das Capitel „von der Entwicklung der Intelligenz" noch am meisten zu wünschen übrig; doch ist so viel zuzugeben, daß es für solche Untersuchungen weniger an der Methode als vielmehr an Beobachtungen, auch wohl an den richtigen Gesichtspuncten für die statistische Zusammenstellung fehlt. Auf Grund guter Schulzeugnisse und Classenbücher ließen sich schon manche mit der Bildungsfähigkeit der Schüler nach Stand, Alter, früherem Unterricht zusammenhängende Probleme unter Anwendung der statistischen Methode lösen. — Als Errungenschaften neuerer Zeit hat man die volle Ausdehnung des Begriffes der Bildungsfähigkeit auf Taubstumme, Blinde, ja selbst auf Geisteskranke und Blödsinnige zu betrachten (vgl. die betreffenden Artikel). Was Taubstumme und Blinde betrifft, so hat man sich in neuerer Zeit veranlaßt gesehen, vor einer Ueberschätzung ihrer Bildungsfähigkeit zu warnen. Nur zu häufig hatte man Blinde zu Musikern, Taubstumme zu Malern, Lithographen u. s. w. herangebildet, ohne auf wahres Talent und auf die Verhältnisse der Eltern, zu denen die Zöglinge doch zurückkehren mußten, Rücksicht zu nehmen. Dieser Misgriff soll häufig zu sittlichem Fall geführt haben (vgl. Curtman, Lehrb. der Erz. und des Unterr. 6. Aufl. II, S. 445 ff.). Bei Geisteskranken und Blödsinnigen ändert es schon die Sache, daß man hier Bildung des Geistes wie des Herzens als eine der wichtigsten heilenden Potenzen erkannt hat (vgl. von Feuchtersleben, ärztl. Seelenkunde, §§. 165 und 175). — Als ein besonders lehrreiches Beispiel von Ueberschätzung und falscher Auffassung der Bildungsfähigkeit hat man die Erziehungsgeschichte des bekannten Karl Witte zu betrachten (s. Frühreife).

Obwohl wir nun die Bildungsfähigkeit des Menschen vorzüglich in seiner Freiheit begründet finden, schließen wir doch keineswegs die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf ihre Entwicklung aus. Seine Kunst wird vielmehr darin bestehen, wo er echte Spuren jenes Lebenskeimes bemerkt, der Freiheit gemessenen Raum zu geben; wo jene fehlen, nach Umständen die Zügel fester anzuziehen oder einen andern Weg einzuschlagen; vor allem aber bei seinem Thun und Treiben stets Sinn und Bedeutung stillschweigend durchblicken zu lassen und jeder Bildungsstufe, die er anstrebt, eine Beziehung zu geben auf jene höchste und absolute: daß der Mensch ein Ebenbild Gottes werde. — (Vgl. die Artikel Bildung und Bildungsideal.) **A. Lange.**

Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer. Die Erörterung dieses für das gesammte Erziehungswesen hochwichtigen Gegenstandes findet sich theils in den allgemeinen Handbüchern der Erziehungslehre, theils in denjenigen Schriften, welche Einrichtung und Ziel der verschiedenen Schulgattungen zu bestimmen unternehmen. Die letzteren haben ihren Platz bei der Betrachtung der einzelnen Schulen; von jenen mögen hier Schleiermacher, Erziehungslehre (1849 S. 355—522), und vornehmlich Waitz,

allgemeine Pädagogik (1852, insbes. §. 17—27) genannt werden. Zu vergleichen sind außerdem die älteren Streitschriften von Thiersch und Niethhammer über Philanthropinismus und Humanismus; Creuzer, das akademische Studium des Alterthums 1807; Harleß, die höhere Humanitätsbildung in ihren Hauptstufen 1829; Drobisch, Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichts 1832 und Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre 1873 §. 26—43.

Der Frage nach dem Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer liegt die Voraussetzung von der erziehenden Kraft des Unterrichts zum Grunde; diejenige Ansicht also, welche in dem Unterricht nur die Ueberlieferung einer Summe von Kenntnissen für besondere Lebenszwecke sieht, ist hier von vornherein ausgeschlossen. Wenn es sich demnach wesentlich um die formale Bildungskraft der Lehrgegenstände handelt, so ist doch andererseits hierunter nicht ein inhaltsloses Abrichten der Seelenkräfte zu verstehen; vielmehr kommt es darauf an, zu erwägen, in welchem Grade und in welcher Weise der Lehrstoff der verschiedenen Fächer in das Eigenthum des jugendlichen Geistes verwandelt werden kann, so daß dieser aus ihm die Grundsätze seines Denkens, Anschauens und Handelns, so wie die Kraft, diesen Grundsätzen gemäß zu verfahren, entnehmen könne. Es umfaßt also jene formale Bildung nicht nur die Uebung der Seelenvermögen an sich, sondern sie soll auch reale Ideen und Anschauungen historischer, ästhetischer und religiös-sittlicher Art in das jugendliche Gemüth einpflanzen und sie soll den Geist mit bestimmten sprachlichen und mathematischen Gesetzen so vertraut machen, daß er durch sie andere Erscheinungen auf diesem Gebiete beurtheilen lerne. Mit anderen Worten, es handelt sich hier um formale Bildung, soweit solche sich mit ewigem Inhalt erfüllt und den absoluten Zweck des Menschen verfolgt, und es handelt sich ebenso um reale Bildung, sofern diese bemüht ist, sich überall zu Form und Geist, zur Idee und Anschauung zu verklären und umzusetzen. Dieser Harmonie der Bildung entspricht auf der anderen Seite die Einheit des zu bildenden Gegenstandes; daß der menschliche Geist trotz seiner verschiedenartigen Aeußerungen nur als Einheit und Totalität vorhanden ist und gedacht werden kann, erleichtert im Grunde ebenso das Geschäft des Erziehers als die Auffindung des letzten Bildungsziels. Gleichwohl bedarf es bei der erwähnten Verschiedenartigkeit der Aeußerungen des Geistes und bei der verschiedenen Natur des zu seiner Bildung verwendeten Lehrstoffes einer Unterscheidung der einzelnen Seelenkräfte, sofern darunter die besonderen Formen der geistigen Thätigkeit verstanden werden. In welcher Weise es dem Geiste möglich ist, sich diese verschiedenen Formen zu geben, welches also das Verhältnis der einzelnen Kräfte zum Ganzen ist, das hat die Psychologie zu erörtern. Die Frage nach dem Verhältnis dieser Kräfte unter einander berührt zwar den vorliegenden Gegenstand schon näher, kann hier indes insofern umgangen werden, als die gemeinschaftliche Pflege derselben in der Erziehung und ihre gegenseitige Förderung in dem Bildungsproceß soeben vorausgesetzt ist. Es genügt also für den nächsten Zweck eine empirische Aufzählung der vornehmsten Seelenkräfte; mit Beiseitsetzung der in den neueren Systemen hierüber vorhandenen Differenzen mögen als solche nach Aristoteles die Warnehmung, das Denk- und das Begehrungsvermögen (der Wille) gelten, denen sich als theils abgeleitete, theils combinirte Thätigkeiten das Gefühl, der Geschmack (die ästhetische Urtheilskraft), die Phantasie (Anschauung) und das Gedächtnis anschließen. Zu untersuchen ist daher, inwiefern die einzelnen Unterrichtsfächer zur Ausbildung dieser Seelenkräfte und durch sie zur Ausbildung des ganzen Menschen zu benutzen sind. Hierauf ist eine einfache Antwort zu geben nicht möglich, da für die Bildungskraft eines Lehrfachs zweierlei von wesentlicher Bedeutung ist, die Methode und das Bildungsziel. Allerdings bestimmt sich die Methode zunächst und hauptsächlich je nach dem Wesen der besonderen Wissenschaft, und unmöglich sind Sprachen und Mathematik nach demselben Gange und unter gleichen Gesichtspuncten zu lehren; vielmehr tritt bei weiterem Fortschritt in einer Wissenschaft die Nothwendigkeit immer deutlicher hervor, sich nur einer, nämlich der dieser Wissenschaft immanenten Methode zu bedienen. Indes ist es wohl möglich, durch veränderte Be-

handlung denselben Lehrstoff zur Uebung verschiedener Kräfte zu benutzen, z. B. die Geometrie zur Uebung des Verstandes oder der Anschauung, die Sprachen zur Ausbildung des Verstandes oder des Gedächtnisses oder der Phantasie. Diese veränderliche Methode, welche von der Methode der Wissenschaft an sich wohl zu unterscheiden ist, richtet sich nun wesentlich nach dem zweitgenannten Momente, dem Bildungsziele, welches zwar im allgemeinen für alle Menschen dasselbe sein muß, im einzelnen aber nach den verschiedenen Unterrichtsstufen, nach dem Unterschiede des Geschlechtes und dem besonderen Charakter der einzelnen Schulen näher bestimmt und verändert wird. Es wird also als allgemeiner Grundsatz gelten, daß jeder Lehrstoff zwar an sich und zufolge der ihm einwohnenden Methode einen eigenthümlichen Bildungsgehalt besitzt, daß indes der Wirkungsgrad und die Wirkungsweise dieses Bildungsgehalts durch das besondere Bildungsziel und durch die hienach bemessene Behandlung des Lehrstoffs bedingt wird.

Wenn nun die allgemeine Aufgabe jeder Schule darin besteht, die Kräfte des Geistes in der Weise zu wecken und zu üben, daß dadurch die Klarheit des Bewußtseins, die Lauterkeit der Gesinnung und die Festigkeit des Willens gefördert werde (vgl. Schleiermacher, Erziehungsl. S. 364, Waitz, Päd. S. 60), so folgt, daß diejenigen Unterrichtsfächer, welche allein oder hauptsächlich der Erreichung dieser Aufgabe dienen, allen Schülern gemeinsam sein müßen. Dieses ist auch insofern der Fall, als der Anschauungs-, der sprachliche und der Religionsunterricht sich ebenso in den höheren Schulen finden, wie sie die Hauptlehrgegenstände der Elementarschulen ausmachen, nur mit dem Unterschiede, daß diese Fächer um so mehr ausgeweitet und nach ihren einzelnen Richtungen verfolgt werden, je höher das Bildungsziel gesteckt ist, daß sie aber auch auf der niedrigsten Stufe in ihren einfachsten Erscheinungen und Gesetzen vorkommen, welche zur Lösung der allgemeinen Lebensaufgabe hinreichen. Ja es entspricht den obigen Bestimmungen über die Einheit des Geistes und den harmonischen Fortschritt seiner Bildung, daß keines der drei genannten Fächer der Ausbildung eines einzigen Seelenvermögens diene, sondern daß in jedem neben seiner vorwiegenden Bedeutung für ein Vermögen sich auch Bestandtheile finden, welche zur Ausbildung der beiden andern nothwendig beitragen. In welcher Ausdehnung oder Begrenzung aber die einzelnen Unterrichtsfächer einzutreten haben, das hängt von dem Unterrichts- und Bildungskreise der verschiedenen Schulgattungen ab, deren Einrichtung wiederum sich nach den verschiedenen Lebensverhältnissen richtet, für welche dieselben vorbereiten sollen. Um dies im einzelnen zu verfolgen, wird es zweckmäßig sein, nach der geschichtlichen Entwicklung unseres Erziehungswesens bei den drei Gattungen der Elementar- [Volks-], der höheren Bürger- und der gelehrten Schulen oder Gymnasien stehen zu bleiben, wobei freilich immer festzuhalten ist, daß der Bildungsgehalt der vornehmsten Unterrichtsfächer nach seiner Hauptwirkung in allen drei Schulgattungen gleichartig hervortritt. Einer besonderen Betrachtung der Unterrichtsfächer in den Mädchenschulen bedarf es hier nicht; der Lehrstoff ist derselbe, wie in den Elementar- und zum Theil in den höheren Bürgerschulen. Ob aber ein Unterrichtsfach zur Innigkeit des Gefühls, zur Klarheit der Anschauung und Läuterung der Phantasie besonders verhelfe und demnach etwa bei der weiblichen Erziehung eine vorwiegende Berücksichtigung erfordere, das wird sich aus dem Nachstehenden ergeben. Es dürfte nur noch die Frage zu erheben sein, inwiefern der religiöse Charakter einer Schule auf Wahl und Behandlung des Lehrstoffs bestimmend einwirke und demnach in der Anwendung auch ein verschiedenes Urtheil über den Bildungsgehalt eines Unterrichtsgegenstandes hervorrufe. Diese Frage ist an sich von Belang, selbst wenn wir nur den Religionsunterricht ins Auge fassen. Ob ein Kind angeleitet wird, die Lehren der Religion in der Form des starren Gesetzes anzuschauen und aufzunehmen, oder ob ihm die Verklärung und Auflösung des Gesetzes in der versöhnenden Liebe vor die Seele tritt, das ist für die Bildung des Willens von erheblicher Bedeutung; und wenn es für die christliche Erziehung Hauptsache ist, daß die Entwicklung des Willens bei allem Ernst in dem Bande der Liebe

gehalten werde (Schleiermacher a. a. O. S 345), so gereicht umgekehrt die in der Geschichte des jüdischen Volks wiederholt hervortretende Härte und Starrsinnigkeit des Einzelnen wie der ganzen Nation zum deutlichen Beweise, in welcher Richtung der Wille durch die Gesetzlichkeit des alten Bundes geleitet und gebildet war, eine Erscheinung, welche unter ähnlichen Bedingungen sich auf ähnliche Weise kund gegeben hat (z. B. in dem englischen und schottischen Puritanismus des 17. Jahrh.). Gehen wir indes von der Voraussetzung aus, daß die vorliegende Erwägung sich nur auf christliche Schulen beziehe, so fällt für uns die angeregte Frage hinweg, da innerhalb der christlichen Kirche die verschiedenen Confessionen eine verschiedenartige Behandlung des Unterrichtsstoffes nicht bedingen.

Das besondere Ziel des Elementarunterrichts ist die Vorbereitung zu den Pflichten und Geschäften der bürgerlichen Gesellschaft im allgemeinen; die sittlich-religiöse Bildung bezweckt er in nicht minderem Grade als die übrigen Schulen, wenn auch in anderer Weise. Demnach umfaßt der Unterricht der Elementarschule neben dem Lesen und den technischen Fächern des Schreibens, Zeichnens und Singens einschließlich der Handarbeiten, die deutsche Sprache, das Rechnen und die Elemente der Größenlehre, die Grundzüge der Erdbeschreibung mit vorwiegender Betonung der Vaterlandskunde, die wichtigsten Begebenheiten der Geschichte und die Heilslehren und Hauptthatsachen der geoffenbarten Religion. Der Bildungsgehalt der technischen Fächer äußert sich, von dem unmittelbaren Nutzen der durch sie erzielten Fertigkeiten abgesehen, zunächst in der Uebung der sinnlichen Anschauung, womit für das Schreiben und Zeichnen auch die Forderung einer bestimmten Abstraction verbunden ist. Die Gewöhnung des Auges beim Zeichnen, des Ohrs beim Gesang an deutliche Auffassung des sinnlich Warnehmbaren ist die erste Folge dieses Unterrichts; die Darstellung begrenzter Figuren im Raum und die hiezu erforderliche Beurtheilung der Aehnlichkeit oder Verschiedenheit derselben ist der Anfang der Abstraction und erhebt schon die sinnliche Warnehmung zur geistigen Anschauung; unmittelbar hieraus, wie aus den Gesangsübungen ergiebt sich zugleich die anfängliche Bildung der Phantasie. Daß endlich durch beiderlei Beschäftigung der Zögling gehalten ist, selbst etwas hervorzubringen mit der Bedingung der Sauberkeit und Genauigkeit, und daß er im Fall des Gelingens Freude an dieser Production empfindet, darin liegt sogar eine sittliche Wirkung des technischen Unterrichts. Das Gesagte gilt zum größten Theile auch von den Handarbeiten; dagegen leitet der Schreib- und Leseunterricht, beide zusammengehörig, zu fernerer Abstraction über (vgl. Hegel, Encyklop. Thl. 3. 1845 S. 97). Dem Schüler ergiebt sich unmittelbar, daß die geschriebenen und gelesenen Zeichen eine weitere Bedeutung haben, für welche allein sie bestehen, er lernt das gesprochene Wort, den inhaltvollen Satz in dem Geschriebenen und Gelesenen anschauen, und wie auf der einen Seite ihm hiedurch die Beziehung zwischen Symbol und Sache klar wird, so wird er andererseits genöthigt, das Wort in seine einzelnen Bestandtheile, die Buchstaben, zu zerlegen, diese Bestandtheile zu neuen Wörtern zu combiniren und auf diese Weise neue Gedanken und Gedankenverbindungen zu gewinnen; kurz er erhält in diesen elementaren Uebungen, welche scheinbar nur Mittel zu einem andern Zweck sind, die förderlichste Vorbereitung für den sprachlichen Unterricht. Dieser beschränkt sich in der Volksschule auf die Muttersprache und erfordert deshalb eine eigentliche Erlernung der Formenlehre nicht. Gleichwohl kann er der Uebungen in derselben nicht entbehren, um das Verhältnis der Endungen zum Stamm sowie der Ableitungen zum Stamm- und Wurzelwort klar zu machen. Bewegt sich hiebei das Kind noch vorwiegend auf dem Gebiet der geistigen Anschauung, so tritt doch die Abstraction und hiemit die eigentliche Verstandesübung in ihr volles Recht, sobald der sprachliche Unterricht sich der Betrachtung und Zergliederung des Satzes zuwendet. Auch bei möglichst einfacher Behandlung dieses Lehrstoffs kann die Frage nach den syntaktischen Bestandtheilen und Beziehungen des Satzes nicht umgangen werden; wenn es aber schon eine bedeutende Fertigkeit des Abstrahirens erfordert, daß das Subject und das Object in seinen verschiedenen Formen mit Sicher-

heit erkannt, das Prädicat in seinen wechselnden Begriffsweiten und Erscheinungen aufgefaßt werde, wie viel mehr bei der Bildung und Zergliederung des zusammengesetzten Satzes! Erwägen wir außerdem, daß jeder einfache Satz ein Urtheil ist, aus welchem sich das Verhältnis des Begriffs zu seinen Merkmalen ergeben soll, und daß die meisten Formen des zusammengesetzten Satzes einen Schluß enthalten, so kann die Wirkung des sprachlichen Unterrichts auf die Bildung des Verstandes nicht hoch genug veranschlagt werden. Hiemit ist aber der Bildungsgehalt dieses Lehrfachs nicht abgeschlossen; das Kind zergliedert nicht nur den gegebenen Sprachstoff, sondern es wird zur unmittelbaren Anwendung des Erlernten, zum Sprechen in den gewonnenen Formen angehalten. Hiedurch wird nicht nur seine Auffassung der Sprachformen und der begrifflichen Beziehungen derselben geklärt und befestigt, sondern es gewinnt auch durch die Gedankencombinationen, welche dem Sprechen vorausgehen, an Gedankengehalt; die Verbindung verschiedener Begriffe zu einem Satze nöthigt über Umfang und Inhalt dieser Begriffe nachzudenken, und so entsteht ein analytischer Proceß, welcher immer wieder zu neuen Synthesen führen muß. Betreten wir hiemit schon das Gebiet des Sprachinhalts, so wird zur Würdigung der außerordentlichen Bildungsmacht, welche der Sprachunterricht in dieser Beziehung ausübt, die Bemerkung hinreichen, daß die Ergebnisse aller Wissenschaften, die ganze Arbeit des Denkens sich nur durch die Sprache mittheilt, und daß, wenn das Gefühl und die Phantasie auch noch andere Wege der Mittheilung besitzen, für beide doch zugleich entsprechende und vorwiegend benutzte Formen der Aeußerung auch in der Sprache vorhanden sind. Alles also, was das Kind hört oder liest, aus welchem Gebiete geistiger Thätigkeit es auch stamme, hat zunächst die Form sprachlicher Darstellung, und von der Art und Vollendung dieser Darstellung hängt zum großen Theile der Eindruck ab, welchen der Inhalt auf den jugendlichen Geist macht. Es ist z. B. leicht, dem Kinde die Nothwendigkeit des Gottvertrauens darzuthun; wenn diese einfache Forderung sich aber sprachlich angemessen entfaltet und in den Ausdruck des innigen Gefühls kleidet, wie in dem Liede „Befiehl du deine Wege," so zieht jene Forderung und jener Begriff mit einer Fülle von Gedanken und Anschauungen in den jugendlichen Geist ein, welche unmittelbar zu neuen Anschauungen sittlicher, begrifflicher und ästhetischer Natur anregt. Es ist bisher nur von der sprachlichen Darstellung, nicht von dem realen Inhalt derselben die Rede; somit ist die Sprache als solche und vermöge der durch sie vermittelten und in ihr beschlossenen Art und Kraft des Ausdrucks nicht nur für das discursive Denken, sondern auch für Gefühl, Geschmack, Phantasie und Sittlichkeit eines der kräftigsten, jedenfalls das allseitigste Bildungsmittel. Es würde zu weit führen, dies hier in allen Beziehungen zu verfolgen; nur eine sprachliche Uebung, welche auch in die Elementarschule gehört, soll noch erwähnt werden, die Unterscheidung synonymer Ausdrücke. Wie in der Sinnenwelt die Vergleichung ähnlicher Gegenstände zur Schärfe der Auffassung führt, so wird durch die Vergleiche ähnlicher Begriffe die Schärfe und Klarheit der geistigen Anschauung nicht nur für das Denken, sondern auch in ethischem Bezuge entwickelt. — Der Unterricht im Rechnen und in den Elementen der Größenlehre, von denen der erstere schon wegen seines praktischen Nutzens eine besondere Bedeutung für die Volksschule hat, ist insofern dem Elementarunterricht in der Muttersprache verwandt, als er auf Förderung der Abstraction und Combination, sowie auf Klarheit der Auffassung fast ausschließlich seine Kraft verwendet. Die Zahl wie die geometrische Figur sprechen zu dem Schüler die Thatsache der Abstraction noch erkennbarer aus als das Wort; sowohl hiedurch als durch die Nothwendigkeit, beide in ihre einfachen Bestandtheile zu zerlegen und wieder zusammenzusetzen, wird das Begriffsvermögen des Kindes unmittelbar in Anspruch genommen und weiter ausgebildet. Von einer ethischen Wirkung dieses Unterrichts kann indes nur insofern gesprochen werden, als die zum Verständnis desselben nöthige Sammlung des Geistes nur durch einen festen Entschluß, also durch einen Willensact gewonnen werden kann. Haben wir uns bisher wesentlich in dem Gebiete der formalen Bildung gehalten und nur gezeigt, wie dieselbe zugleich auf

die Erfüllung des Geistes befruchtend einwirke, so tritt bei der Geographie, Geschichte und Religion die reale Bildungskraft in den Vordergrund. Zwar die Geographie wie die Geschichte, welche beide wie überhaupt so namentlich in dem Unterricht der Volksschule eng zu verbinden sind, beanspruchen zur Auffassung der Raum- und Zahlenverhältnisse auch das abstrahirende Denken. Viel wichtiger ist jedoch für das jugendliche Alter, daß ihm in der Geographie der Zusammenhang zwischen Raum und Raumerfüllung, in der Geschichte zwischen Wirkung und Ursache, in beiden der Abstand des Individuums von der räumlichen und zeitlichen Ausbreitung des Menschengeschlechts klar werde. Wenn deshalb auch in beiden Fächern bei dem Elementarunterricht die Vaterlandskunde vorwiegende Berücksichtigung verdient, weil hiedurch das Gefühl der Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit mit bestimmten geographischen und geschichtlichen Verhältnissen geweckt und gekräftigt werden muß, so darf doch die Anschauung anderer Länder und Zeiten, ja eine allgemeine Kenntnis des Erdballs und eine begrenzte Uebersicht über die Geschichte des Menschengeschlechts nicht fehlen. Auch dieser Unterricht hat zunächst eine formale Wirkung: aus den geographischen und geschichtlichen Thatsachen ergiebt sich von selbst dem Kinde das Verhältnis der Theile zum Ganzen, das Verständnis der Bedingungen, unter welchen ein Land, ein Volk, ein Mensch existirt, und die Kenntnis der allgemeinen Gesetze, durch welche die Entwicklung eines Landes wie die Thätigkeit des Menschengeschlechts geregelt wird. Obgleich also auf diesem Standpuncte selbst relative Vollständigkeit des Wissens keineswegs bezweckt wird, so tritt doch dem Kinde überall Zusammenhang und System entgegen, es erhält eine Anschauung des Ganzen und schreitet somit von dem discursiven zum intuitiven Denken fort. Die zweite Wirkung ist sittlicher Art: indem das Kind sich als unendlich kleinen Theil des Ganzen erkennt, von welchem es sich ebenso bestimmt als getragen sieht, wird es demüthig und vertrauensvoll zugleich, kurz es lernt sich als Mensch unter Menschen kennen, welchem ebenso bestimmte Pflichten im Verhältnis zum Ganzen obliegen, als es auf bestimmte Rechte, namentlich auf Angehörigkeit und Schutz Anspruch hat. Rechnen wir hiezu noch die zügelnde und belebende Macht des historischen Beispiels, so erhellt die Bildungskraft des geschichtlich-geographischen Unterrichts für das Anschauungsvermögen, für Gefühl und Sitten, und wir berühren hiemit die unmittelbare Einwirkung des Unterrichts auf den Willen, dessen Bildung allerdings in viel höherem Grade dem Religionsunterricht zufällt. Denn freilich wirkt auch dieser auf Verstand und Phantasie, auf ersteren, indem er den Zusammenhang zwischen Schöpfer und Geschöpf, zwischen Vorsatz und That, zwischen That und Folge darlegt, auf letztere, indem er die Anschauung des Erhabenen vermittelt. Allein der eigentliche Zweck und die unleugbare Kraft des Religionsunterrichts ist die Erziehung des Willens und die Regelung der von demselben abhängigen Affecte. Diese Wirkung erreicht er durch die Erweckung des Glaubens, in welchem Ueberzeugung, Anschauung und Gefühl sich durchdringen und vereinen und aus welchem das Gewissen des Menschen seine Form und Bestimmtheit empfängt. Es ist also nicht etwa die von dem Dogma getrennte Sittenlehre, durch welche der Wille geleitet und gebildet wird; diese enthält nur die Entwicklung und Ausführung jener unmittelbaren Bestimmtheit und hat als solche natürlich für die Aufklärung und Befestigung des Willens ihren Werth, so wie die Geschichte des Reiches Gottes gleichsam den geschichtlichen Beweis für den Inhalt der Religion bietet. Indem der Mensch vielmehr die Thatsache der göttlichen Schöpfung, Erhaltung und Erlösung gläubig erfaßt, weiß er sich von Gott unmittelbar abhängig und bestimmt, zufolge und kraft welcher Ueberzeugung sich die Bildung des Willens ohne weiteres vollzieht. Daß das Kind in diesem Glauben erhalten und durch vermehrte Klarheit gegen den Abfall von demselben geschützt werde, das ist die Wirkung des Religionsunterrichts in seinem einzelnen Verlauf, allein sein Gesammtziel ist Erweckung und Befriedigung des religiösen Bedürfnisses, wodurch dem Willen Gestaltung und Bestand verliehen wird. Dies ist die Wirkung jedes wahren Religionsunterrichts, mag er sich auf die einfachen Thatsachen der biblischen Geschichte stützen oder sich in wissenschaftliche Begründung der

Glaubenslehren bewegen; dieselbe Bildungskraft entfaltet er also in den niedern wie in den höheren Schulen, weshalb es nicht nöthig ist, bei Betrachtung der letzteren nochmals auf denselben im einzelnen zurückzukommen.

Da der Elementarunterricht die nothwendige Grundlage der höheren Schulbildung ist, so wird im Folgenden nur zu untersuchen sein, welche Veränderung der Bildungsgehalt des Unterrichts durch die Erweiterung der schon erörterten oder durch die Hinzunahme neuer Lehrfächer in den Bürgerschulen und Gymnasien erleidet. Diese Veränderung kann selbstverständlich keine totale sein, denn die Natur des Lehrstoffs bleibt dieselbe und die praktische Behandlung desselben findet ihren bleibenden Anhalt in der immanenten Methode eines jeden Fachs. Wie vielmehr durch den höheren Unterricht eine reichere Ausbildung des Geistes überhaupt und insbesondere eine Vorbereitung desselben für die Verfolgung wissenschaftlicher Zwecke herbeigeführt werden soll, so wird jene Veränderung nur in einer vielseitigeren Uebung und durchgreifenderen Kräftigung der Seelenvermögen bestehen. Es ist nicht schwer einzusehen, daß hiedurch bei richtigem Fortschreiten des Unterrichts die Wirkung desselben nicht etwa gespalten und den verschiedenen Geisteskräften vereinzelt zugeleitet wird, sondern je mannigfaltiger die Verzweigungen des Unterrichts sind und je eindringlicher sich derselbe an den jugendlichen Geist wendet, um so inniger werden sich die verschiedenen geistigen Thätigkeiten innerhalb desselben Unterrichtsfachs berühren und gegenseitig fördern. Zunächst entwickeln in höherem Grade als bisher die technischen Fächer, Gesang und Zeichnen, ihren bildenden Einfluß auf Phantasie und Geschmack der Schüler. Der Zeichenunterricht läßt sich auf den obersten Lehrstufen durch zweckmäßig gestellte Aufgaben (z. B. selbständige Composition gegebener Motive im Ornament-, Landschaft- und Bauzeichnen) zur Belebung der productiven Phantasie, durch Erklärung von Abbildungen berühmter Kunstwerke zur Erweiterung des ästhetischen und historischen Sinnes verwenden (vergl. die lehrreiche Abhandlung von Kleffel, Progr. des Gymn. zu Tilsit 1856). Die Anregung der musikalischen Production liegt allerdings ganz außer den Grenzen des Schulunterrichts; dagegen verdient der Einfluß bemerkt zu werden, welchen die zweckmäßige Wahl kirchlicher Gesangstücke nicht nur auf die Reinheit des ästhetischen Urtheils, sondern auch auf Belebung des religiösen Sinnes auszuüben vermag. Was über den Bildungsgehalt des sprachlichen Unterrichts in den Elementarschulen gesagt ist, das gilt in weit verstärktem Maße für die Unterclassen der höheren Schulen. Denn wenn dort das Geschäft der Abstraction durch den Umstand erschwert wurde, daß der Schüler die oben erwähnten Operationen an einem vollkommen mit ihm verwachsenen Stoffe vollziehen soll, den er nur mit einiger Mühe sich gegenständlich machen kann, so tritt hier demselben in der fremden Sprache ein Object entgegen, welches von selbst zur Betrachtung und bei richtiger Anleitung zur Zergliederung und Combination, zum Urtheilen und Schließen auffordert. Das Unterscheiden und Vergleichen beginnt schon mit Erlernung der Formenlehre, deren Regeln dem Kinde durch stetig wiederholte Analogien zu eigen gemacht werden. Je deutlicher und schärfer, je fester und starrer aber die Bestandtheile des Worts sich von einander scheiden, um so wirkungsvoller ist der Unterricht, woraus denn erhellt, daß für diese Bildungsstufe die alten Sprachen vor den neuen und die lateinische vor der griechischen den Vorzug verdient. Je weiter hinauf, desto vielseitiger entfaltet sich die Wirkung des sprachlichen Unterrichts. War es in dem Unterricht der Muttersprache nur der Satz selbst, an welchem die syntaktischen Beziehungen erlernt wurden, so kommt jetzt schon die Vergleichung der syntaktischen Verhältnisse zwischen der fremden und der Muttersprache, und bald auch zwischen zwei und mehr fremden Sprachen hinzu. Und da ja die Sprachen auch in diesem Bezuge verschieden begabt sind, so lernt der Schüler neben der einfachen und klaren Satzbildung der Muttersprache die reichhaltige Satzgliederung der Griechen, wie die strenge Form der römischen Periode verstehen und für sich verwenden, und aus den verschiedenen Idiomen erwächst ihm nach und nach ein Ideal sprachlicher Darstellung, welches für seine Bildung um so bedeutender wird, je mehr er auf den obersten Unterrichtsstufen

gehalten ist, sich auch in der fremden Sprache darstellend zu versuchen. Erst indem er seine Gedanken und Anschauungen in die fremde Form gießt, wird er in dieser heimisch, lernt er ihre Mittel und seine Kraft oder Schwäche in Benutzung derselben vollständig kennen, und diese Verschmelzung seiner Gedanken mit fremden Ausdrucksformen giebt seinem Geiste eine Gelenkigkeit und Kraft, eine Weite und Tiefe, welche auf keine andere Weise zu erringen ist. Wir nennen im Leben denjenigen gebildet, der sich in fremde Denk- und Ausdrucksweise schnell findet, der ungezwungen mit den ihm nach Beruf und Rang Fernstehenden verkehrt und durch diese Leichtigkeit des Verkehrs sich und andere mit Freiheit und Ueberlegenheit fördert; wie sollte nicht diese Bildung ganz besonders dadurch vorbereitet werden, daß der jugendliche Geist sich in fremde, ja abgeschiedene Sprachen versenkt und mit den Anschauungen und Darstellungsformen längst heimgegangener Völker und Menschen bis zu dem Grade vertraut wird, daß er sich ihrer bedienen kann, ohne doch sein geistiges Selbst aufzugeben? Denn daß er dieses auch in sprachlicher Beziehung nicht verliere, dagegen sichert ihn der beständige Gebrauch der Muttersprache und die Aufgabe, alles was er auf fremdem Gebiet erobert hat, zur Klärung und Hebung seines deutschen Ausdrucks zu verwerthen. Der Werth des Stilunterrichts ist jedoch anderweitig genauer zu erörtern; hier bleibt noch der Gewinn zu bezeichnen, welchen der Schüler aus dem Inhalt der Schriftwerke zieht. Natürlich behalten auch hier die formalen Bildungsseiten ihre Wichtigkeit, da z. B. die Darstellung je nach der Redegattung, zu welcher ein Schriftsteller gehört, verschieden ist. Allein jetzt tritt die reale Bildungskraft des Sprachunterrichts in ihr volles Recht; aus der fremden wie aus der heimischen Literatur wählt der Lehrer nur das Charakteristische und Vollendete, was durch Anschauung und Begriff, durch Gefühl und Phantasie in den Geist des Schülers einzieht und denselben mit dem Mark und der Schönheit des Ideals nährt und kleidet. Je abgeschlossener und erhabener, je einfacher und wahrhaftiger aber dieses Ideal ist, um so stärker wirkt es auf den jugendlichen Geist, und hierin liegt der allgemeine Grund, weshalb das griechische und römische Schriftthum durch kein anderes Bildungsmittel zu ersetzen ist. Daneben ist es von großer Bedeutung, daß sich die neuere Zeit an dem Alterthum entwickelt hat und von den Anschauungen und Normen desselben vielfach durchzogen und bestimmt ist, ein Verhältnis, welches auch nur annähernd zwischen den neueren Völkern nicht stattfindet. Gleichwohl ist es für den fortgeschrittenen Schüler von Nutzen, zu sehen, wie sich in fremden noch bestehenden Sprachen und Schriftwerken die Bildung des Menschengeschlechts fortentwickelt hat. Es ist aber bei weitem mehr dieser historisch-reale Gewinn, als ein formaler Nutzen, welchen er aus der Erlernung einer neueren Sprache zieht. So viel von der Darstellung; es genügt, in kurzem auf den reichen Bildungsquell hinzuweisen, welcher aus der alten wie der vaterländischen, zum Theil auch aus der neuern fremdländischen Literatur für die historische und sittliche Erziehung des Jünglings entspringt. Hiemit berühren wir das Gebiet des geschichtlichen und geographischen Unterrichts, welcher anfänglich in gleicher Weise wie in der Elementarschule eintritt und wirkt, hierauf sich zu allgemeineren Anschauungen erweitert und somit die Auffassung des Zusammenhangs in den geschichtlichen und geographischen Erscheinungen mehr und mehr vermittelt. Dieses Verständnis ist die Hauptsache und das eigentliche Ziel des Lehrers in der Geschichte nicht minder als in der Geographie; das gedächtnismäßige Behalten, von welchem noch weiter unten zu reden ist, folgt dann ebenso von selbst, wie der Gewinn für die sittliche und nationale Bildung des Schülers. Wenn deshalb auch von einer universellen Behandlung beider Wissenschaften auf der Schule abzusehen ist, so kann und soll doch der Zögling in der Geographie in vergleichender Weise mit der Erfüllung des Erdraums, den Bodenverhältnissen, der Bedeutung von Lage und Klima für Völkerentwicklung bekannt gemacht werden, und wenn er hieraus die allgemeinen geographischen Gesetze gewonnen hat, so erhält er in der mathematischen Geographie eine Anschauung des Zusammenhangs, in welchem der Erdball mit dem Universum steht. Ebenso bildet in der Geschichte nicht das Zufällige und Einzelne den Gegenstand

des Unterrichts, sondern der Lehrer hat die wesentlichen Entwicklungsstufen eines Volks in Sitte und Staat, Literatur und Religion hervorzuheben und aus einander abzuleiten, womit die Behandlung der Hauptculturvölker mit Ausscheidung alles Unwesentlichen wohl vereinbar ist. So ergeben sich hier die ethisch-nationalen Gesetze jeder historischen Entwicklung, neben deren klarer Auffassung der Schüler eine Anschauung der Weltregierung, ein lebendiges Gefühl für den Werth geschichtlich gerechtfertigter Einrichtungen und eine durch die Vergleichung fremder Völker gereinigte und gesteigerte Liebe zum Vaterlande empfängt. In welcher Weise diese sittliche Einwirkung von dem Religionsunterricht aufgenommen und wie durch Erweckung und Befestigung des Glaubens die Erziehung des Willens und die Erzeugung des religiösen Gewissens bewerkstelligt wird, ist schon oben dargethan. Dem vorwiegend realen Bildungsgehalt der letztgenannten Fächer gegenüber fällt der Mathematik die Aufgabe zu, die formale Bildung des Verstandes und der Anschauung in abstracter und strengsystematischer Weise zu vollenden. Dies ist ihr Hauptwerth für den Unterricht; während in der Sprache Gedankenform und Gedankeninhalt überall verbunden auftreten, abstrahirt die Mathematik ausdrücklich von dem Inhalt, und indem sie die Betrachtung nur auf das Allgemeine und die Form lenkt, zwingt sie den Verstand zur Erklärung und zum strengen Beweise der sich hiefür ergebenden Gesetze. Dieser Zwang ist ihr besonderes Verdienst; denn wenn auch die allgemeine Grammatik eine ebenso präcise Anwendung des logischen Processes erfordert, so wird derselbe doch in der besonderen Sprache durch die historische, rhetorische oder auch individuelle Färbung der sprachlichen oder schriftstellerischen Erscheinung verdunkelt und verändert, wogegen in der Mathematik jede Willkür und Ungenauigkeit, jeder Mangel und Ueberfluß unmöglich ist. Diese Strenge waltet in der Geometrie wie in der Arithmetik; daneben wirkt jene zur Bildung der Anschauung mit, besonders in der descriptiven Geometrie und der Stereometrie, während diese in noch höherem Maße das Abstractionsvermögen beansprucht und den Verstand in der Analyse, Combination und Potenzirung der gefundenen allgemeinen Formeln festhält. Beide Wirkungen begegnen sich in der Trigonometrie, welche eben deshalb ein nothwendiger Bestandtheil des mathematischen Unterrichts ist; indem sie überall rechnend fortschreitet, fordert sie doch stets klare Anschauung des berechneten Substrats, ohne welche sie im wesentlichen nur eine fortgesetzte Uebung im Auflösen von Gleichungen und Formeln sein würde. An die Mathematik reihen sich die Naturwissenschaften, deren Wirkung sich viel mehr auf den Verstand und die Anschauung als auf das Gemüth erstreckt (Waitz a. a. O. S. 424 flg.). Denn die gelegentlichen religiösen oder sittlichen Betrachtungen, welche sich namentlich an die Naturbeschreibung anknüpfen lassen, machen das Wesen dieses Unterrichts nicht aus; viel wichtiger und unmittelbarer ist ihr Einfluß auf Verständnis des Zusammenhangs in den Naturerscheinungen. Schärfe der Anschauung und Beschreibung, Vergleichung des Aehnlichen, Abstraction der allgemeinen Merkmale sind die steten Forderungen in der Naturbeschreibung, welche in der Genauigkeit der Eintheilung und in der Unterordnung der Arten unter die Gattung sogar unmittelbar logische Operationen vollzieht. In anderer Weise erklären die analytischen Naturwissenschaften (Physik und Chemie) den Zusammenhang der Erscheinungen, indem sie das Verhältnis zwischen den Eigenschaften des Körpers, zwischen Stoff und Kraft, Ursache und Wirkung, Bedingung und Folge zum Gegenstande ihrer Betrachtung machen. In diesen begrifflichen Entwicklungen liegt besonders ihr pädagogischer Werth, nicht in der Mannigfaltigkeit und Neuheit der durch sie erörterten Erscheinungen, deren Erklärungen nicht überall auf unumstößliche Richtigkeit Anspruch machen können, sondern durch den Fortschritt der Wissenschaften vielfach umgestaltet werden. Endlich verdient hier noch die philosophische Propädeutik Erwähnung, insofern dieselbe auf vielen Gymnasien Unterrichtsgegenstand ist. Auf welche Weise die einzelnen Wissenschaften den Schüler in der Anwendung der Denkformen üben, ist im Vorstehenden dargethan; in der Sprache hat der Schüler mit Begriff, Urtheil und Schluß, in der Mathematik mit Definition und Beweis, in den Natur-

wissenschaften und den freien Aufsätzen mit Definition und Disposition zu thun. Auf Grund dieser vorgängigen Uebung wird es nicht ohne Frucht sein, die Gesetze des Denkens als solche zum Bewußtsein zu bringen und den Schüler in abstracter Weise über die Berechtigung derjenigen Operation aufzuklären, welche er bisher vielfach vollzogen hat. Es ist von Bedeutung, daß auf diese Weise dem Schüler ein Einblick in die Werkstatt des Geistes selbst eröffnet wird, obschon eigentlich die Einsicht in den Reichthum und die Wichtigkeit dieses Gebietes einer höheren Bildungsstufe vorbehalten bleibt. Fraglich ist aber der Bildungswerth der empirischen Psychologie, da die vulgären Bestimmungen in derselben von Willkür nicht frei sind, die speculative Ableitung der Seelenvermögen und Seelenzustände aber die Fassungskraft des Schülers überschreitet.

Der Bildung des Gedächtnisses ist bisher nicht gedacht worden aus doppeltem Grunde, weil sowohl jedes Unterrichtsfach dasselbe beansprucht, als auch weil das Gedächtnis eine mit jedem Seelenvermögen verbundene Kraft ausdrückt. Letzteres ist nicht so zu verstehen, als ob die einzelnen Geistesthätigkeiten noch einer besonderen außerhalb ihres Wirkungskreises liegenden Kraft bedürften, sondern Warnehmung, Verstand und Phantasie erzeugen innerhalb ihrer selbst die nöthige Erinnerung und üben somit dieselbe Kraft des Behaltens wenn schon in verschiedener Form aus; desgleichen hat Herbart mit Recht von einem Gedächtnis des Willens gesprochen, welches seinen Ausdruck in dem sittlichen Grundsatz findet. Alle Unterrichtsfächer werden also bei klarer und zusammenhängender Behandlung des Lehrstoffs das Gedächtnis üben, die einen mehr durch Verknüpfung der ethischen und ästhetischen Anschauungen, die anderen durch Combination und Zusammenhang der begrifflichen Gedankenreihen. In der Anwendung wird allerdings das Gedächtnis durch Sprache, Geschichte und Geographie mehr geübt und zu größerer Fertigkeit gesteigert; allein auch in der Mathematik operirt der Geist gedächtnisweise mit den früher gefundenen Resultaten. Sollte dagegen ein Unterrichtsfach, z. B. die Geschichte, lediglich oder vorwiegend zur Uebung des Gedächtnisses betrieben werden und der Lehrer nur auf Anhäufung und rasche Vergegenwärtigung bedeutender Kenntnismassen sein Absehen richten, so würde hiedurch der Unterricht im wesentlichen seinen bildenden Charakter verlieren und sich in ein todtes Abrichten verwandeln, was für den Geist gewiß ebenso schädlich sein würde, als die einseitige Ausbildung eines Gliedes für den Körper.

Somit wäre das Gebiet der Unterrichtsfächer durchmessen; während Religion, Geschichte und Literatur überwiegend realen, Mathematik und Naturwissenschaften überwiegend formalen Bildungsgehalt entwickeln, bietet der sprachliche Unterricht beides, obschon das erste nicht so unmittelbar, das zweite nicht so unverhüllt als die vorgenannten Fächer. Es wird hieraus erhellen, in welcher Weise sämmtliche genannte Lehrgegenstände zur Jugendbildung nöthig sind und sich gegenseitig ergänzen, wobei die Bemerkung wiederholt werden mag, daß kein Fach isolirt nur auf ein Seelenvermögen einwirkt. Denn daß Religion und Geschichte auch zur Ausbildung der Anschauung und des Denkens beitragen, ist schon oben gesagt; andererseits ist die Forderung strenger Abstraction in der Mathematik auch ein sittliches Gebot, und die Lösung mathematischer Aufgaben eine Kraftübung, welche in ähnlicher Weise auf den Willen belebend einwirkt, wie eine gelungene stilistische Darstellung. Wie der Geist ein Ganzes ist, so wirken auch alle Unterrichtsfächer zum Ganzen und derjenige Unterricht wird der bildendste und beste sein, welcher den ganzen Menschen im Auge behält*).

Schrader.

Bildungsideale. Das Bildungsideal, auf welches der Mensch entweder bei der Bildung anderer oder bei der Selbstbildung hinarbeitet, ist diejenige Gestalt seines Lebens, welche der ursprünglichen Idee des Menschen vollkommen entspricht. Insofern

*) Vgl. die Artikel über die einzelnen Unterrichtsfächer und Schulen, in welchen zum Theil von den obigen etwas abweichende Ansichten vertreten sind. D. Red.

man annehmen kann, daß die Idee des Menschen bei allen Menschen eine und dieselbe ist, insofern wird man versichert sein können, daß es für alle Menschen schließlich nur ein einziges Bildungsideal geben kann. Andererseits ist bei der unendlichen Entwicklungsfähigkeit der menschlichen Natur nicht zu verkennen, daß das Bildungsideal nach Zeiten, Umständen und Verhältnissen sehr verschieden bestimmt werden kann, wenn auch diese Unterschiede wegen der Einheit der Idee, die der menschlichen Entwicklung zu Grunde liegt, schließlich sich in einem höchsten Bildungsideale concentriren müßen. Eine gründliche Wissenschaft von den Bildungsidealen hätte demnach nicht bloß die verschiedenen Bildungsideale, welche eine wesentliche Berechtigung und Bedeutung haben, zu bestimmen, sondern auch nachzuweisen, wie alle besonderen Bildungsideale über sich hinausweisen und nach einem absoluten Ideale hindrängen, in welchem sie zu berechtigten Momenten herabgesetzt werden.

Der Gang der weltgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit ist auch für diese Betrachtung maßgebend; wir kennen keine anderen Bildungsideale, als diejenigen, welche in der Geschichte mit innerer Nothwendigkeit als solche sich geltend gemacht haben. Wir finden aber in der Geschichte im wesentlichen nur vier Bildungsideale: die Familienpietät, die Nationalität, die Humanität und das Christenthum.

1) Die Familienpietät besteht darin, daß alle, die zu einer bestimmten Familie gehören, den Eltern und insbesondere dem Familienoberhaupte von ganzem Herzen ergeben sind, dieses über alles ehren und lieben, seinem Willen unbedingt gehorchen und seinen Worten glauben, also auch seine Ueberzeugungen über göttliche und menschliche Dinge als die Wahrheit aufnehmen und sich danach richten. Gehorsam, Verehrung, Liebe, Glauben, Vertrauen, Dankbarkeit u. s. w. gegen den Familienvater sind die Hauptbestimmungen dieses Princips, und wem diese Eigenschaften zur andern Natur geworden sind, der hat das Ideal der Familienpietät erreicht. Eine Erziehung also, die den Menschen daran gewöhnt, die persönliche Auctorität des Familienoberhauptes oder seiner Stellvertreter als den letzten Bestimmungsgrund seines Sinnens und Trachtens zu betrachten, steht unter dem Princip der Familienpietät. Die orientalischen Völker sind es vornehmlich gewesen, bei welchen die Familienpietät als das höchste Bildungsideal gegolten hat und noch gilt; sie sind es aber auch, welche durch ihr ganzes Leben beweisen, wie schädlich die Wirkungen sind, wenn das Ideal der Familienpietät auch dann noch als das letzte festgehalten wird, wenn in dem zu bildenden Menschen schon allgemeinere Bedürfnisse erwacht sind. Wenn der Mensch noch in dem Zustande einer relativen Unmündigkeit und Unselbständigkeit sich befindet, so kann ihm kein größeres Glück zu Theil werden, als wenn er gewöhnt wird, den relativ Selbständigen und Mündigen sich unbedingt zu unterwerfen, zumal wenn er mit diesen durch das Band des Blutes verbunden ist. Die unbedingte Abhängigkeit von einem Freien und Selbständigen macht den Unmündigen selbständig und frei; der unbedingte Glaube an die Einsicht eines Einsichtsvollen macht den Unmündigen nach und nach einsichtsvoll; der unbedingte Gehorsam gegen den Willen eines Selbständigen giebt dem Unselbständigen nach und nach Freiheit und Selbständigkeit des Willens. Für alle Zeiten und Culturstufen bleibt daher das Princip der Familienpietät ein nothwendiges Bildungsprincip für den unmündigen Menschen, also jedenfalls für das Kindesalter. Ist aber der Mensch gerade infolge einer strengen Familienerziehung zu einer Selbständigkeit der Einsicht und des Willens gekommen, die sich von der des Erziehers nicht mehr wesentlich unterscheidet, so ist die Bildung durch ein allgemeineres Princip zu reguliren, wenn nicht die schlimmsten Uebelstände entstehen sollen. Wird der blinde Gehorsam auch noch solchen Individuen zugemuthet, die zu eigener Einsicht erwacht sind und zu einer freien Willensbestimmung sich erhoben haben, so nimmt die Erziehung einen despotischen Charakter an. Und wird das Princip der Familienpietät, wie bei den orientalischen Völkern, auch auf größere menschliche Verbindungen angewandt und verlangt, daß Millionen von Menschen, die zu einem Gemeinwesen gehören, ihren Willen im Sinne

der Familienpietät dem Willen Eines unterwerfen sollen, so wird alle freie Fortentwicklung des Menschen gehemmt.

2) Wir stellen die beiden classischen Völker der Griechen und der Römer gerade um deswillen so hoch und ziehen sie den orientalischen Völkern (mit Ausnahme etwa der Juden) so entschieden vor, weil in ihnen die Idee der Nationalität erwachte und daher auch ihrer Erziehung das Bildungsideal der Nationalität zu Grunde gelegt wurde, ohne daß sie deshalb wenigstens in ihrer besseren Zeit den Werth und die Nothwendigkeit der Familienpietät verkannt hätten. In der Geltendmachung des nationalen Princips stimmten beide Völker mit einander überein, so sehr sie sich sonst in ihren nationalen Eigenthümlichkeiten von einander unterschieden. Beide Völker erzogen ihre Angehörigen zu der Höhe nationaler Einsicht und nationaler Gesinnung und kannten keine größere Vollkommenheit und keine größere Ehre für den Einzelnen, als wenn er ein Träger des Volksgeistes und des Volkscharakters war. Selbst ihre Götter waren nichts anderes als nationale Ideale; in den Göttern schauten und feierten die Griechen und die Römer die Vollendung ihres nationalen Wesens. Beide Völker unterschieden sich aber dadurch von einander, daß die Tendenz der Griechen schließlich eine ideale die der Römer dagegen praktisch, namentlich auf die Realisirung der Staatsidee gerichtet war. Die Griechen sind mit Recht als das Volk der Schönheit bezeichnet worden und sie betrachteten daher auch für die Erziehung die Schönheit als das Bildungsideal und legten die nationale Vollkommenheit in die Schönheit des Leibes und der Seele. Der Römer dagegen gieng in seinem Staate auf, und daher lag auch seiner Erziehung der Endzweck zu Grunde, den Einzelnen zu einem vollkommenen Organe des römischen Staates zu machen und daher in ihm alle die Tugenden und Eigenschaften auszubilden, die ihn in den Stand setzten, im Krieg und Frieden der römischen Republik zu dienen und ihr zu Macht, Ehre und Ansehen zu verhelfen.

So hat auch jetzt noch jede Nation ihr ganz bestimmtes Wesen und ihren eigenthümlichen Grundcharakter und daher auch ihr bestimmtes Bildungsideal. Das nationale Bildungsideal wird aber im allgemeinen darin bestehen, daß der allgemeine Volksgeist und Volkscharakter in einem Menschen eine individuelle, persönliche Existenz findet und zwar so, daß er nicht bloß das Wesen des Volksgeistes, dem er angehört, lebendig fühlt und erkennt, sondern diesen Geist auch durch sein Leben und Handeln thatkräftig zu offenbaren und geltend zu machen weiß*). Halten wir uns hier insbesondere an die deutsche Nationalbildung, so würde ihr Ideal darin bestehen, daß der echte deutsche Geist, wie er sich namentlich in unserer Sprache und Literatur, aber auch in der Geschichte und Sitte offenbart hat, — der Geist vernünftiger Freiheit, der Sinn für intellectuelle Allgemeinheit und für Gemüthstiefe — in einem Individuum eine so lebendige Existenz gewinnt, daß es diesen Geist fühlt und erkennt und für das Wohl des Vaterlandes jedes Opfer zu bringen bereit ist. Es braucht kaum bemerkt zu werden, wie dringend nothwendig es ist, daß in unserer Erziehung auch dem nationalen Bildungsideale sein volles Recht eingeräumt wird. Verschwindet in einer Nation das Gefühl für nationale Ehre und Selbständigkeit, so geht sie unaufhaltsam dem traurigen Loose der Unterjochung durch andere Völker entgegen und eine unfreie Nation ist auch nicht mehr im Stande, die ewigen und allgemeinen Güter der Menschheit in sich zu nähren und hervorzubringen, denn diese gedeihen, wie alle Erfahrung lehrt, bloß auf dem Boden der freien Nationalität. Wir Deutschen insbesondere haben es vor allen nöthig, das nationale Bildungsideal in seiner Berechtigung anzuerkennen und durch

*) Innerhalb der einzelnen Nationen aber giebt es eine reiche Mannigfaltigkeit von Modificationen des allgemeinen Ideals in zeitlicher und räumlicher Hinsicht. Wie verschieden gestaltete sich z. B. das deutsche Bildungsideal im Mittelalter, in der Reformationszeit, im achtzehnten, im neunzehnten Jahrhundert! Und wie mannigfaltig modificirt es sich nach den verschiedenen Stämmen, Ständen, Berufsarten! Ja selbst vom Einzelnen gilt: Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll; so lang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll (Rückert). D. Red.

jedes Mittel namentlich in der Jugend zu realisiren, da in unserem Vaterlande durch die politische Zersplitterung das allgemeine Nationalgefühl so sehr geschwächt und getrübt wird. Durch eine vernünftige Kräftigung des edlen deutschen Nationalgeistes entgehen wir allein der Abhängigkeit von äußeren Mächten in kirchlicher und politischer Beziehung; dadurch allein können wir wieder eine starke und im Weltwesen entscheidend mitbestimmende Nation werden; dadurch allein kann unser Vaterland der fruchtbare Boden bleiben und immer mehr werden, auf dem die allgemeinen Güter der Menschheit — namentlich Kunst und Wissenschaft — gedeihen*).

3) Doch haben wir nicht zu vergessen, daß die Nationalbildung jetzt nicht mehr das Letzte, sondern nur der fruchtbare Boden sein soll, auf welchem das allgemeine menschliche Wesen wachsen soll. Das Bildungsideal, von welchem die Nationalität gleichsam die Unterlage bilden soll, ist das der Humanität. Schon die alten Griechen und Römer konnten nur in den ersten Perioden ihrer Entwicklung bei der bloßen Nationalbildung stehen bleiben. Als sie später mit einander und mit anderen Völkern in Verbindung traten und ihre Eigenthümlichkeit mit der anderer Völker verglichen, so erhoben sie sich durch diese Vergleichung allmählich zu der Idee des allgemein Menschlichen. Auch trugen die Römer dadurch, daß sie die verschiedenen Nationen der damals bekannten Welt unterjochten, praktisch wesentlich dazu bei, den Nationalgeist als ein Endliches darzustellen und die Menschen zu nöthigen, in allgemein menschlichen Interessen ihre Zuflucht und ihren Trost zu suchen. Als den Punct, wo wenigstens in einzelnen Individuen die Idee des allgemein Menschlichen und damit das humane Bildungsideal zum Bewußtsein kam, kann man die Entstehung der Wissenschaft ansehen. Auch die Kunst und namentlich die Poesie schwingt sich insofern, als in ihr allgemeine Ideen dargestellt werden, in das Gebiet des allgemein Menschlichen empor; aber die Versinnlichung dieser Ideen trägt doch wieder den Charakter des Nationalen; selbst die Poesie braucht zur Verleiblichung ihrer Ideen noch nationale Anschauungen, Vorstellungen, Sagen und Geschichten, besonders auch die Nationalsprache in ihrer ganzen Eigenthümlichkeit. Dagegen kann man von den Wissenschaften sagen, daß sie sich über das Nationale im engeren Sinne erheben und die Ideen in einer Form entwickeln, die der Sphäre des allgemein Menschlichen angehört. Denn wenn auch eine Wissenschaft insofern noch national ist, als ihre Gedanken in einer bestimmten Nationalsprache dargestellt werden müßen, so wird dazu doch immer nur der vorzugsweise abstracte, gleichsam farblose und daher weniger nationale Theil der Sprache angewandt. Es braucht z. B. nur an die Wissenschaft der Mathematik erinnert zu werden, um darzuthun, wie gleichgültig es ist, in welcher Sprache ihre Gesetze dargestellt werden, während jedes gute Gedicht — man denke z. B. an ein Goethe'sches Lied — weil es eben das Allgemeine in nationaler Eigenthümlichkeit individualisiren soll, sich aufs engste an die Individualität der Nationalsprache und der Nationalvorstellungen anschließt und daher stets nur sehr unvollkommen in eine andere Sprache übersetzt werden kann. Als daher die Griechen anfiengen, sich mit den Wissenschaften zu beschäftigen, so verließen sie den Boden des rein Nationalen, und die Wissenschaften, die unter ihnen ins Leben traten, namentlich die Philosophie, die Mathematik, die Naturwissenschaften und die Sprachwissenschaften sind der thatsächliche Ausdruck der Humanitätsbildung. Man kann daher das humane Bildungsideal auch als das wissenschaftliche Bildungsideal bezeichnen. Wer Wissenschaften betreibt, der bemüht sich mit Erfolg, sich in die Sphäre des rein Menschlichen zu erheben; ebenso ist das Studium der fremden Sprachen und die Sprachvergleichung nur auf dem Boden des allgemein Menschlichen möglich und begründet diesen Boden, indem die Sprachvergleichung nur unter der Voraussetzung des allgemeinen menschlichen Denkens möglich ist, was alle Sprachen mit einander gemein haben.

---

*) Wir ändern obige Stelle auch im Jahr 1875 nicht, da es nur heilsam sein kann, wenn das Bewußtsein des Unterschieds zwischen dem Zustand vor 1870 und dem durch den deutsch-französischen Krieg geschaffenen auf allen Puncten recht lebendig bleibt. D. Red.

Die probatesten Mittel, in der Jugend das humane Bildungsideal zu realisiren, sind daher auch anerkanntermaßen: das Studium fremder Sprachen und der Wissenschaften und nur in der Beantwortung der Fragen: „welche fremde Sprachen und welche Wissenschaften zu diesem Behufe zu studiren sind und in welchem Umfange und in welcher Stufenfolge", gehen die Ansichten wesentlich auseinander.

Wenn übrigens bisher auch vorwiegend die intellectuelle Seite des humanen Bildungsideals in den Vordergrund gestellt worden ist, so läßt sich doch erkennen, daß damit auch eine bestimmte praktisch-sittliche Richtung des Menschen nothwendig verbunden ist. Eine gründliche Beschäftigung mit den Humanitätsidealen: mit den Wissenschaften und den schönen Künsten, sowie mit den Sprachen, diesen Trägern des Geistes, hat auch eine humane Gesinnung zur Folge*). Es ist nicht möglich, daß sich ein Mensch durch gründliche wissenschaftliche Studien in die Sphäre des allgemein Menschlichen erhebt, ohne daß ihm ein gewißer Sinn für das Allgemeine zur anderen Natur wird, und daß in ihm also auch der Wille und Trieb erwacht, dem Allgemeinen zu dienen und es zur Geltung zu bringen. Der Ausspruch des Dichters: homo sum, nil humani a me alienum puto, wird in theoretischer und praktischer Beziehung das Princip der Humanitätsbildung sein.

4) Aber auch der zu seiner Allgemeinheit geläuterte Mensch ist noch nicht das Absolute, sondern auch der Idealmensch muß in sich selbst verschwinden und sich ganz und gar aufgeben, wenn er ein Gefühl und Bewußtsein Gottes, als des an und für sich seienden Wesens erlangen soll. Die absolute Negativität des Menschen als solchen bewirkt erst die Gegenwart des Geistes Gottes in der menschlichen Seele. Und auf diesen Gedanken beruht das Christenthum und das christliche Bildungsideal, welches von dem Menschen absolute Selbstentäußerung fordert, ihm aber auch unter dieser Bedingung das ewige, aus Gott selbst kommende Leben verheißt. Das christliche Bildungsideal ist Christus, wie er uns in dem Neuen Testamente geschildert wird, aber Christus unter den näheren Bestimmungen des Gekreuzigten und des von den Todten Auferstandenen. Wie die Apostel und die biblischen Schriftsteller in der Darstellung des Bildes Christi immer diese beiden Seiten — nämlich den Tod und die Auferstehung von den Todten — gleichmäßig hervorheben, so verlangen sie auch von jedem Christen, daß er mit Christo sterben, d. h. sich selbst absterben — und mit Christo auferstehen soll, damit Christus, das leibhaftige Ebenbild der Gottheit, in ihm Gestalt gewinne und sein Geist ihn durchdringe. Die Idee des Christenthums ist daher vor allem absolute Selbstentäußerung, Tod der Ichheit, wie es auch genannt worden ist, und erst durch diese absolute Selbstentäußerung ist es dem Menschen möglich, Gott als das an und für sich seiende Wesen zu erkennen und mit ihm in eine persönliche Gemeinschaft zu treten. Doch ist das nur der eine Factor der christlichen Idee; vermittelt durch diese Negativität ist dem Menschen positive Vollkommenheit verheißen: Erkenntnis der Wahrheit, uneigennützige Liebe, Freiheit und ewige Seligkeit. Von der negativen Seite betrachtet kann das Christenthum als eine Vernichtung alles dessen, was der vorchristlichen Menschheit groß und werthvoll war, erscheinen; vielmehr aber geht aus dieser Negation eine positive Anerkennung alles dessen hervor, was die Menschheit in ihrem reinen Streben nach dem absoluten Ziele irgend errungen hat. Das Christenthum ist auch insofern die Religion der Wahrheit, als es alles Wahre, was die vorchristlichen Religionen erstrebt und erlangt und im sittlichen Leben dargestellt haben, als Momente in sich aufgenommen, dagegen auch alle Verirrungen von dem lichten Wege zur Wahrheit ausgeschieden hat.

Den negativen Factor des Christenthums für sich, die Negativität des Menschen, stellt das Judenthum dar, und wie sich das Christenthum aus dem Judenthum entwickelt

---

*) „Wir erhalten und retten uns selbst, indem wir der Wahrheit Zutritt und Macht in unserem Inneren gewähren, und einen Anfang dieser Selbstrettung vollziehen wir auch dann schon, wenn wir sie rein und mit aufrichtiger Hingebung auch nur als Vorstellung in uns aufnehmen" (Moller).

D. Red.

hat, so finden wir in dem letzteren in der Form, wie es sich im Alten Testamente darstellt, viele Elemente, die mit der Idee des Christenthums in der innigsten Verbindung stehen und als Momente in dasselbe aufgenommen worden sind und immerfort aufgenommen werden, so vor allem der Gedanke eines persönlichen, an und für sich seienden Gottes, des Schöpfers Himmels und der Erden, dem der Mensch in reiner Demuth, in Buße und Glauben sich nahen darf. Da es aber dieser Religion noch an der positiven Erfüllung fehlt, die sie selber erst in einer großen Zukunft erwarten lehrt: so ist auch das durch sie beherrschte Volksleben noch kein nach christlichen Begriffen befriedigendes und ausgebildetes. Ein festgeordnetes Staatswesen kommt nicht zu Stande; von Wissenschaft ist kaum ein Anfang (B. d. Weish. 7, 17 ff., Sir. 39, 1—3) und dieser erst in später, unter fremden Einflüssen stehender Zeit, von Kunst nur ein einziger Zweig, die Poesie mit Musik, vorhanden; und ebenso besteht zwischen Religion und Sittlichkeit noch nicht die innere Einheit, durch die sich beide vollenden: das Volk Israel ist religiöser als alle andern, aber es ist nicht sittlicher. Daher kann auch an ein ausgebildetes Erziehungssystem noch nicht gedacht werden. (Vgl. jedoch den Artikel Pädagogik des Alten Testaments. D. Red.)

Andererseits bringen die gebildeten Heiden, nämlich die Griechen und die Römer, da sie die Welt nur als ein Positives voraussetzen, nicht durch zu der Idee eines an und für sich seienden Gottes, und als sie daher in ihrer Entwicklung zu einem gewißen Abschluß kamen, so ergab sich, daß es ihnen an einem letzten Halte fehlte. Aber in der Entwicklung selbst treten doch viele leuchtende Puncte heraus, die als ewig unvergängliche Elemente in das Christenthum aufgenommen sind und immerfort aufgenommen werden. Die leuchtenden Beispiele der Familienpietät, die Beispiele von Elternliebe, Geschwisterliebe, Kindesliebe, Freundesliebe u. s. w., die wir im Alterthum finden, sind uns auch im Christenthum noch Vorbilder, denen wir nachzuahmen haben; ebenso sind die glänzenden Beweise eines unbedingten Patriotismus, an denen besonders die römische und griechische Geschichte so reich ist, Muster für alle Zeiten; auch an der Entwicklung der Staaten des Alterthums, namentlich der des römischen Staates werden wir immer zu lernen haben; endlich aber bleiben die Denkgesetze, wie sie besonders die griechischen Philosophen geübt, und die Gesetze künstlerischer Gestaltung, wie sie bei ihren Künstlern und Dichtern hervortreten, auch für das Christenthum in ihrer Sphäre fort und fort maßgebend, und diejenigen, die da meinen, andere Gesetze geltend machen zu müßen, erheben sich nicht etwa über das Alterthum, sondern gehen wieder hinter dasselbe zurück.

Diese positive Fassung des Christenthums, wonach alles in der Geschichte, worin sich der Mensch in den Dienst des Allgemeinen gestellt hat, anerkannt und als ein Moment des christlichen Lebens aufgenommen wird, ist aber erst seit der Reformation zur vollen Geltung gekommen und wird immermehr dazu kommen; denn erst mit der Reformation sind Ehe und Familienleben, die Nationalität, sowie Kunst und Wissenschaft als berechtigte Potenzen ganz gewürdigt und als wesentliche Bildungsmittel der Jugend anerkannt worden. Es hat Zeiten in der christlichen Kirchengeschichte gegeben, wo das negative Moment so abstract geltend gemacht wurde, daß das Christenthum fast zum Judenthum geworden; wiederum auch solche, wo die natürlich-menschliche Entwicklung so einseitig urgirt wurde, daß man fast in das Heidenthum zurückgesunken wäre. Die abstracte Negativität des Christenthums ist z. B. im Mönchthum erschienen. Das mönchische Bildungsideal ist ein negatives: abstracte Weltentsagung, in der die Welt geflohen, nicht durchdrungen und überwunden wird. Das Naturdasein des Menschen und sein weltliches Dasein kommt auf diesem Standpuncte nicht zu seinem Rechte und es verkümmert so entweder oder es macht sich in unordentlichen und sittenlosen Erscheinungen Luft, da ihm eine geordnete Darstellung seines Wesens versagt ist. Denn der Mensch wird die Welt damit nicht los, daß er die äußere Welt flieht, vielmehr trägt er seine Sinnlichkeit und seine Selbstsucht auch mit in das Kloster hinein, wo sie entweder viel fürchterlicher wuchern muß, als es in der sogenannten Welt geschehen kann,

oder doch dem Menschen einen so anhaltenden Kampf verursacht, daß er zu einer positiven Freiheit in der Wahrheit nicht gelangen kann. Andererseits giebt es namentlich in der protestantischen Kirche Erscheinungen, die darauf hindeuten, daß man den Menschen auf seiner natürlichen und weltlichen Entwicklung festhalten will, wovon die Folge ist, daß man in einen heidnischen Pantheismus verfällt und den Kernpunct des Christenthums nicht erreicht. Das Ideal der wahrhaft christlichen Bildung hält sich von beiden Extremen gleich weit entfernt und läßt doch nichts, was an Wahrheit darin ist, verloren gehen.

Das Ideal der christlichen Bildung ist der Mensch gewordene Gott, dessen Bild in den Evangelien und im ganzen Neuen Testamente in reiner Ursprünglichkeit und voller Wahrheit dargestellt ist; daher aber auch der mit allen seinen Daseinsformen — Natur und Leiblichkeit, Familienleben, Stand, Staatsleben und Nationalität, Denken und Dichten, Kunst und Wissenschaft — zur Gottheit erhobene und von Gottes Geist durchdrungene und verklärte Mensch. Dieses Ideal haben denn auch die Schulen der Gegenwart zu erstreben und daher die christliche Gesinnung zum Elemente ihres Daseins zu machen und durch ein zweckmäßig geordnetes Studium der Bibel christliche Erkenntnis und christliches Leben zu bewirken, aber daneben die nothwendigen Stufen der natürlich-menschlichen Entwicklung den Schüler gründlich durchlaufen zu lassen, damit er in seiner individuellen Entwicklung ein Mikrokosmus sei, in welchem sich der Makrokosmus der Entwicklung der ganzen Menschheit wiederhole. **Deinhardt †.**

Bildungstrieb, s. Phantasie.

Bitten der Kinder, s. Gewähren und Versagen.

Blasirt. Dieses aus dem Französischen stammende Wort von dunkler und noch nicht nachgewiesener Etymologie bezeichnet einen Zustand sinnlicher und geistiger Abgestumpftheit und Gleichgültigkeit, dessen Ursache in der Ueberschreitung der dem Menschen entweder überhaupt oder auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung im besondern gesetzten Grenzen und Bedingungen physischen und geistigen Lebensgenusses zu suchen ist. Das Wesen der Blasirtheit wird durch den zwiefachen Gegensatz der natürlichen und der christlich-moralischen Lebensordnung erkennbar. Auch die Natur mäßigt bei zunehmender Reife des Menschen den Rhythmus seiner physischen Triebe und mildert die Schroffheit jugendlicher Idealität; aber mit heiterer Theilnahme blickt der natürlich Gereifte auf die Bestrebungen und Freuden der hinter ihm liegenden Entwicklungsstufen zurück, in denen er den wirklichen Inhalt seines Lebens und die Befriedigung seiner Natur gefunden hat. Nicht so der Blasirte. Er hat vor der Zeit die Freude am Leben und Wirken verloren und blickt mit nihilistischer Kälte auf sein eigenes und auf das Leben seines Geschlechts herab; er hat weder in seinen Genüssen und Bestrebungen Befriedigung gefunden, noch aus ihnen einen bleibenden Inhalt gerettet, darum fehlt ihm der Glaube, daß Befriedigung irgendwo zu finden sei. Auch das Christenthum fordert ferner eine innerliche Lossagung des Gläubigen von den bloß irdischen Zwecken des Lebens, und da das Thun und Lassen des Christen einzig aus der Dankbarkeit gegen den erlösenden Gott hervor- und in derselben aufgeht, so schließt „christliche Gesinnung in jeder ihrer Entwicklungen das Element der Weltentsagung in sich." Aber der ethische Unterschied zwischen Welt und Reich Gottes, auf dem jene Forderung ruht, ist für den Blasirten nicht vorhanden. — Der Entwicklungsgang der Blasirtheit kann ein sehr verschiedener sein. Sie kann vorzugsweise in der Sinnlichkeit wurzeln, wenn durch vorzeitige, maßlose und einseitige Befriedigung der physischen Triebe die Genußfähigkeit zerstört wird. Daß die alte Regel, der Natur gemäß zu leben, Ausdruck eines göttlichen Gebotes ist, welches nie ungestraft verletzt werden darf, daß jede Art von Genußsucht den eigentlichen Lebensgenuß aufhebt, der nur auf der Thätigkeit und sittlichen Anwendung der Lebensgüter beruht, liegt auf der Hand; aber die Blasirtheit ist nicht identisch mit dem Ekel, der der Ausschweifung folgt; sie enthält immer zugleich ein idealistisches Moment, an welches sie sich daher gelegentlich auch zunächst anknüpfen kann. Der sinnlichen Genußsucht entspricht auf geistigem Boden das

einseitige Leben in der Phantasie. Beide Richtungen haben die Scheu vor der Anstrengung, den Mangel der Willenskraft und die Geringschätzung der objectiven Lebensmächte gemein, in beiden herrscht jene schrankenlose Anmaßung des Subjectes, sich selbst und sein Behagen zum Maße der Dinge zu machen. Der in seinen Idealen Schwelgende schätzt das Leben nur, so weit es seinen Idealen entspricht, verachtet es aber, sofern es ihnen widerspricht. Durch diese egoistische Geringschätzung der realen Zustände beraubt er sich des einzigen Correctivs seines idealistischen Irrthums und durch den Widerspruch gegen die sittliche Lebensordnung, in welche er sich hineinleben sollte, tritt er zugleich in Widerspruch mit sich selbst, wird heimatlos und fremd in seinen Umgebungen und in seiner Zeit. Aber die Wirklichkeit ist stärker als die Macht des idealistisch aufgeblähten Subjects; die Anerkennung dieser Uebermacht ist es, welche den Idealisten zum Blasirten umwandelt. Hat er vorher das Leben verachtet, weil es seinen Idealen so wenig entsprach, so verhöhnt er nun diese Ideale, die so wenig Anwendung im Leben fanden. Der zweite Selbstbetrug aber ist ärger als der erste. Der Blasirte bedenkt nicht, daß er nur die subjective Form seiner Ideale aufgeben dürfte, um den berechtigten Inhalt derselben zu erkennen; vielmehr verwirft er mit den zufälligen Gestalten, in welche er seine Ideen gekleidet hat, diese selbst und flüchtet zur Selbstironie, um den Schein einer geistigen oder sittlichen Kraft zu retten. Er ist unfähig zu lieben und zu hassen, denn es fehlt ihm der Glaube an das Große und Heilige im Leben, aus dem alle Liebe zum Guten und aller Haß gegen das Niedrige hervorgeht.

Zur vollen Erscheinung konnte das Wesen der Blasirtheit nur unter der Voraussetzung des Christenthums und zwar des in seiner sittlichen und speculativen Tiefe erkannten Christenthums kommen, das den unendlichen Werth der Persönlichkeit hervorhob, und damit im Gegensatz gegen das Alterthum, das nur den sittlichen Mächten der Familie und des Staates wesentliche Berechtigung zuerkannte, das Recht des Subjectivismus feststellte. Eben der überspannte Subjectivismus ist es, in dessen materialistischen und idealistischen Ausschreitungen die Blasirtheit wurzelt, die in unserer Zeit auf allen Gebieten des Lebens und namentlich in der poetischen Literatur so vielfach ihren Ausdruck gefunden hat.

Was auf so durchgreifende Weise den Charakter der Zeit mitbestimmt, wird sich immer auch in der Jugend reflectiren. Nicht selten begegnen uns jene Jünglinge, denen alle der Jugend sonst so natürliche Idealität und mit ihr alle Frische des Gemüthes und alle Energie des Willens abhanden gekommen zu sein scheint. Doch kann das Jünglingsalter immer nur die Anfänge der in Rede stehenden Verirrung darstellen, und darauf ruht die Hoffnung auf Erfolg einer pädagogischen Einwirkung. Der Jüngling kann den ganzen Reichthum des Lebens nicht verschwenden, weil er ihn noch nicht ganz besitzt. Seine Blasirtheit bezieht sich daher gewöhnlich nur auf die momentan ihn umgebenden Schranken. Die Schule ist ihm gleichgültig, weil er mit seinen Neigungen und Genüssen bereits über sie hinausgegangen ist. Lockungen der Sinnlichkeit und des ungebundenen Lebens, die Reize der Geselligkeit, poetische Neigungen und ähnliches haben ihm den Geschmack an seinem beschränkteren Lebenskreise geraubt. Der Zwang der Verhältnisse, das Schulleben mit seinen Pflichten erscheint ihm als eine unwürdige Sklaverei einer Natur, die bereits zu größeren Dingen erstarkt sei, der Standpunct seiner Mitschüler als ein unreifer und kindischer, die Forderung des Erziehers als unbillige und kurzsichtige Pedanterie. Kommt dazu, was nicht lange ausbleiben kann, daß der Schüler von andern übertroffen wird und sich mancherlei Vorwurf und Beschämung zuzieht, so vollendet sich sein Widerwille gegen alles Lernen und Lehren, und schnell ist der Jüngling mit dem Urtheil fertig, daß alle Schulweisheit nur in nichtigem Wortkram bestehe, mehr geeignet, den strebenden Geist in Fesseln zu legen, als ihn frei und stark zu machen. Nicht selten legen unkluge Eltern selbst den Grund zu dieser Verstimmung gegen den Unterricht, indem sie hervorheben, daß dieser oder jener Lehrgegenstand für den dereinstigen Beruf des Jünglings gleichgültig und werthlos sei, oder

indem sie zu früh das Interesse für Genüsse und Bestrebungen höherer Art erwecken, ehe die gründliche formale Bildung erworben ist, ohne welche der höhere Inhalt des Lebens weder richtig angeeignet noch angewendet werden kann*). Auch der weiblichen Jugend sind ähnliche Erscheinungen nicht fremd, sie unterscheiden sich nur durch die in der weiblichen Lebensstellung wurzelnde Richtung.

Daß die Erziehung, daß namentlich die Schule nicht alle diese Ursachen aus dem Wege räumen kann, ist klar; was sie durch Einwirkung auf den Einzelnen im günstigen Falle vermag, möchte sich auf Folgendes beschränken. Sie fordere mit allen Mitteln der heiligen Liebe und, was darin schon liegt, mit allen Mitteln der ernsten Zucht, daß der Verirrte in die Schranken seiner Stellung zurücktrete und anfange, gewissenhaft und treu im Kleinen zu werden. Nur in der Arbeit liegt die Rettung. Aber der Blasirte ist energielos; darum beginne der Erzieher mit der äußerlichen Gewöhnung an die Arbeit und höre damit nicht eher auf, als bis unzweideutige Beweise der Freudigkeit zur Arbeit vorhanden sind. Jede Sentimentalität ist hier von verderblichen Folgen. Der Jüngling soll erkennen, daß wer von seiner Freiheit einen schlechten Gebrauch macht, ihrer nicht werth ist, und daß sie nur in der Selbstbeherrschung bestehen kann; er soll es erfahren, daß die objectiven Mächte, die er so gering anschlug, stärker seien, als er ahnte, — erst dadurch wird er sie achten lernen. Daß eine seelsorgerische Behandlung der Grundursachen, aus welchen im einzelnen Falle das Uebel erwuchs, nebenhergehen müße, und daß sich an eine geordnete Thätigkeit in mancherlei Weise der erlaubte Lebensgenuß anschließen läßt, versteht sich von selbst. Aber nie werde eine Concession an die Anmaßung der Subjectivität gemacht. Die erworbene, die erarbeitete Freude werde gestattet, damit der Zusammenhang zwischen Pflicht und Lebensgenuß erkannt werde; wem das nicht genügt, der möge entbehren. Sind es Neigungen edlerer Art, die zur Gleichgültigkeit gegen den jugendlichen Pflichtenkreis geführt, so wird der weise Erzieher sich vor allen Dingen hüten müßen, auf diese Neigungen an sich mit Geringschätzung herabzusehen; vielmehr wird er durch herzliche Anerkennung idealer Bestrebungen den sichersten Weg zum Gemüthe finden und durch diese Anerkennung am leichtesten den Jüngling zu der Einsicht führen, wie nothwendig die ernste Arbeit sei, sowohl in der bestimmten Richtung auf den besonderen Beruf, dem der Jüngling als Glied des Organismus sich zu widmen gedenkt, als in der Richtung auf allgemeine Bildung, durch welche die künftige Wirksamkeit allein von mechanischer Beschränktheit frei werden und in Wahrheit eine ideale bleiben kann. Aehnlich will auch das Erwachen der geschlechtlichen Liebe behandelt werden. Nicht kalte Verachtung heilt die Leidenschaft, wo sie einmal wirklich erwacht ist, sondern liebevolle Theilnahme an dem Kampfe des rathlosen Herzens und eine edle Auffassung des sittlichen Conflicts. Nur die Anerkennung der hohen Würde des Weibes und der Heiligkeit aller Pflichten gegen dasselbe kann dem Jünglinge die Augen öffnen über seine nächste Pflicht. In allen diesen Fällen, wo die Blasirtheit aus der übermäßigen Gewalt der Phantasie entsprungen ist, gilt die Regel, daß der Blasirte angehalten werde, in der rechten Weise zu realisiren, „was die Phantasie concipirte." Wo aber die Idealität in dem unreinen Feuer prosaischer Sinnlichkeit und egoistischer Materialität verdorrt ist, da kann eine neue Erwärmung des Gemüthes, eine neue Erregung der jugendlichen Phantasie, ein neuer Blütenschmuck jugendlicher Gefühle nur durch herbe Zucht gezeitigt werden, und

---

*) Ein Theil der Schuld fällt wohl auch manchmal auf die Schule, wenn diese nämlich entweder so vielerlei Reizmittel zugleich auf den jugendlichen Geist wirken läßt, daß für keinen Unterrichtsgegenstand ein tieferes Interesse in ihm Wurzel schlagen kann, oder wenn sie in Bezug auf Wahl und Behandlung der Fächer der gegebenen Altersstufe vorauseilt. Ein Jüngling, der statt Schiller zu bewundern, ihn kritisirt, der über philosophische Fragen aburtheilt, deren Bedeutung er naturgemäß erst auf der Universität würdigen lernen kann u. dgl., der kann nur blasirt werden. Hiegegen hilft nichts als geistige Diät und Zurückführung der Spannung auf ein vernünftiges Maß. D. Red.

hier gilt es, durch die unwiderstehliche Macht der Realität die sittlichen Kräfte zu reizen und zu stärken, die Ehrfurcht vor den nächsten Pflichtenkreisen zu wecken, dem Verirrten den Glauben an sich selbst und damit auch die Freude an seiner Lebensstellung und die Hoffnung auf die Zukunft wiederzugeben. **Flashar †.**

Blindenanstalten. Blindheit! Traurige, wenn auch nicht traurigste Nacht! — Traurige Nacht in einzelnen Fällen von Geburt an, aber zum Glück nicht häufig; in sehr vielen Fällen von den ersten Tagen des Lebens an durch die Augenentzündung der Neugeborenen verbunden mit Unkenntnis, Nachläßigkeit und falscher Behandlung von Seiten der Eltern; ziemlich häufig von den schönen Kinderjahren her durch Kinderkrankheiten; oft auch angebrochen in den besten Lebensjahren durch äußere Verletzungen; manchmal eingetreten durch Ueberanstrengung der Augen, durch Ausschweifungen; eingetreten gegen Ende des Lebens aus Altersschwäche — traurige Nacht! angebrochen beim männlichen und weiblichen Geschlecht, häufiger bei ersterem; angebrochen in Palästen, Bürgerhäusern und Bettlerhütten, bei Reich und Arm, in sehr überwiegender Mehrzahl bei den Armen — etwa $^6/_7$ der Blinden sind arm — an dicht bevölkerten Orten und in heißen Ländern. In Egypten z. B. kommt ein Blinder auf 200 Einwohner, sonst ist das Verhältnis im allgemeinen wie 1:1000. Zu dem Gesagten geben wir einige Zahlen.

Die österreichische Monarchie zählt 29506 Blinde, davon kommen auf die westliche Hälfte 11326, ein Blinder auf 1780 Einwohner; auf die östliche Hälfte 18180, ein Blinder auf 852 Einwohner. — Das Verhältnis der Blinden zu den Sehenden ist ferner in Preußen 1:1111; in der Provinz Posen 1:929; Sachsen 1:1645; in den Städten des Regierungsbezirks Dresden 1:1116; in den Dörfern desselben Regierungsbezirks 1:1233; Herzogthum Gotha 1:997; Hamburg 1:1112; Finnland 1:307; Island 1:320; Norwegen 1:733; Schweden 1:1247; Dänemark 1:1644.

Das Verhältnis der Blinden nach Geschlechtern ist in Bremen 26 M., 35 W.; im Regierungsbezirk Düsseldorf 536 M., 581 W. Beide Orte machen, falls die Zahlen richtig sind, eine Ausnahme von der Regel. Dagegen Bayern 1207 M., 1155 W.; Gotha 74 M., 49 W.; Braunschweig 140 M., 131 W.; Coburg 19 M., 18 W.; Belgien 2229 M., 1446 W.

Das Verhältnis der Blindgeborenen zu den Blindgewordenen ist — die Richtigkeit der Zahlen vorausgesetzt — in Oldenburg 23:257; in Amerika 38:17000; Belgien 319:3675 (?).

Unter den Ursachen der Erblindung nennt man in Belgien Augenentzündung 1031, nervöse Augenkrankheiten 43, organische Augenkrankheiten 102, unbestimmte Augenkrankheiten 138, Verwundungen des Auges 380, Ausschlagskrankheiten der Haut 192, Krankheiten des Kopfes und Rückenmarks 80, Fieber 35, Gebrechlichkeiten des Alters 59, Drüsenkrankheiten 12, moralische Affecte 8 ꝛc.

Unter 77 Zöglingen der Wiener Erziehungsanstalt: Augenschwäche oder Augenkrankheit von Geburt 5, Augenentzündung der Neugeborenen 13, Gelbsucht nach der Geburt 6, Augenentzündung in den Kinderjahren 11, Blattern 5, Masern 6, Scharlach 7, Skropheln 2, Wasserkopf 5, schwarzer Staar 2, grauer Staar 1, Hautausschlag 1, Verletzungen des Auges 8 ꝛc.

Nach der Zeit der Erblindung vertheilen sich die Blinden in Belgien wie folgt: Blindgeborene 319, im ersten Jahr erblindet 42, zwischen dem 1. und 7. 171, zwischen 7.—14. 172, zwischen 14.—20. 138, zwischen 20.—30. 669 (577 M. und 92 W.), zwischen 30.—40. 423, im Alter von über 40 1741. — Wien im 1. Lebensjahr 31, im 2. 8, im 3. 9, im 4. 4 ꝛc.

Seit Bestehen der Blindenanstalten haben in Deutschland über 5600 Blinde Aufnahme gefunden, gegenwärtig befinden sich in den 30 deutschen Anstalten etwas mehr als 1100 Zöglinge.

Auf Grund mehrfacher übereinstimmender Zählungen kann man 8 Procent der

Blinden eines Landes auf die schulpflichtigen Kinder vom 6.—14. Jahre, und 5 Procent auf die noch bildungsbedürftige Jugend vom 14.—18. Jahre rechnen.

Es ist natürlich ein großer Unterschied zwischen Blindgeborenen und in zartester Kindheit Erblindeten, die entweder nie gesehen der Sonne goldne Pracht, oder wenn sie auch früher gesehen, keine Vorstellung mehr davon haben, und zwischen Blindgewordenen, die da wissen, was es heißt „sehen", was es heißt, „sein Gesicht verlieren", ein sehr großer Unterschied sowohl in Betreff ihrer Ausbildung als ihrer Behandlung im allgemeinen. Wir haben uns hier hauptsächlich mit ersteren zu befassen. In Bezug auf die letzteren sagen wir nur: Lieber Leser, hast du es mit einem solchen vielleicht in den schönsten Lebensjahren Blindgewordenen zu thun, der mit Verlust seiner Augen seine schönsten Hoffnungen, seine besten Lebensziele zu Grabe getragen, und du findest ihn in einer trostlosen Lage, der Verzweiflung nahe und du willst trösten, willst helfen, berühre die Wunde mit zarten, mit heiligen Händen, bestürme um alles den Armen nicht, dränge dich ihm nicht auf, du schadest sonst mehr als du nützest! Die Sehenden sind meistens schlechte Tröster der Blinden, weil diese denken und vielleicht auch sagen: Du hast gut reden, du weißt nicht, was es heißt: blind sein. Ja sie sind oft recht unglücklich, diese Blindgewordenen — und doch kommt Selbstmord unter Blinden fast gar nicht vor. Wo er vorkommt, ist fast immer nicht die Blindheit, sondern ein anderer Fehler, oft ein moralischer, die Ursache. Suche auf zarte Weise den Blinden der Einsamkeit, die er sucht, dem dumpfen Hinbrüten, in das er sinkt, zu entreißen, führe ihn unter gute, verständige Menschen, gieb ihm Beschäftigung, bringe ihm vor allem Gottvertrauen bei, erhelle durch Liebe sein Herz.

Anders sind die Blindgeborenen und in zartester Kindheit Erblindeten. Sie kennen den Schatz nicht, den sie entbehren und vermissen ihn deshalb auch nicht, wenigstens so lange nicht, als die Sehenden sie nicht darauf aufmerksam gemacht, als ihre geistige Entwicklung ihnen nicht den Unterschied zwischen ihnen und ihrer vollsinnigen Umgebung allmählich zum Bewußtsein gebracht. Zunächst hält das blinde Kind alle Menschen für blind. Bald merkt es, sein Brüderchen kann hingehen, wohin es will, es will's nachmachen, wird aber durch einen Fall oder durch eine unliebsame Begegnung mit einem Gegenstand belehrt, daß ihm etwas fehlt, was sein Bruder hat. Was das eigentlich ist, weiß es nicht, macht sich auch vorerst keine kopfzerbrechenden Gedanken darüber. Kommt aber nun der Vollsinnige in die Schule und der Blinde nicht, lernt lesen und schreiben und um den Viersinnigen kümmert man sich nicht, dann tritt die Kluft zwischen beiden immer mehr hervor und wird von dem Unglücklichen schmerzlich empfunden. Denn der Blinde kann lernen und lernt gern. Seine geistigen Anlagen sind ja in den meisten Fällen gerade so normal vorhanden als bei dem Vollsinnigen; nur daß der eine Canal verstopft ist, durch welchen dem Geiste viel Nahrung zufließt. Es ist nun dafür zu sorgen, daß der Strom geistigen Zufließens durch die offen gebliebenen Canäle, besonders den Hauptcanal — das Ohr — sich um so reichlicher ergieße.

Blindheit! Traurige Nacht! Nie leuchtet dir freundlich ein Lichtstrahl, so hat es Jahrtausende geheißen; denn es hat lange, sehr lange gedauert, bis man sich seiner Pflichten gegen die Nichtsehenden erinnert hat. Und doch hätte ihr Bildungstrieb, ihre Noth und die Liebe zu ihnen diese so nahe legen können. Das hieng im allgemeinen von der Stufe der Gesittung, den religiösen Ansichten und dem Zustand der Erziehung und des Unterrichts der Völker ab. Bei den Culturvölkern des Alterthums, den Griechen und Römern, finden wir keine Spur von eigentlicher Blindenbildung, wenn auch Spuren von Verehrung der Lichtberaubten nachzuweisen sind. Dem Volke Israel waren besondere Vorschriften in Betreff der Blinden gegeben (3. Mos. 19, 14; 5. Mos. 27, 18); die Frommen dieses Volkes haben sich ihrer liebreich angenommen (Hiob 29, 15); allein auch hier keine Blindenbildung. — Das Christenthum bringt eine neue Anschauung von dem Menschen in die Welt. Es lehrt, daß vor Gott alle gleich sind, daß man sich der Aermsten und Geringsten annehmen soll, sein Stifter hat sich der

Blinden in der liebreichsten Weise erbarmt. Die erste christliche Kirche hat sich in seinem Sinn und Geist der Blinden angenommen, hat wenigstens leiblich für sie gesorgt, denn es war keiner unter ihr, der Mangel hatte. Allein es wird bald anders, die Blinden werden das besonders haben empfinden müßen. Ein Jahr der christlichen Kirche nach dem andern geht herum und man denkt nicht an die armen Blinden. Erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts kommt ein edler Mann auf den Gedanken, sich der geistigen Noth der Nichtsehenden anzunehmen. Paris hat den ersten Taubstummenlehrer aufzuweisen, in ihm lebte auch der erste Blindenlehrer. Es war dies Professor Valentin Hauy. Dieser Vater der Blinden gieng einst an einem öffentlichen Vergnügungslocal vorbei. Der Wirth hatte eine Anzahl Blinder zusammengebracht, sie auf die tollste Weise herausgeputzt, an Notenpulte gestellt, auf denen die Noten verkehrt lagen, und Musik machen lassen. Das Publicum lacht, Hauy's Herz ist empört ob solcher Benutzung des Unglücks. Vorher hat er sich bei einem armen blinden Jungen überzeugt, daß derselbe durchs Gefühl Geld unterscheiden konnte, hat an der berühmten Theresia von Paradies, die als blinde Musikerin damals in Paris großes Aufsehen erregte, gesehen, was bei richtiger Behandlung aus einem Blinden werden kann, und er faßt den Plan, eine Unterrichtsanstalt für Blinde zu errichten. Am 16. Februar 1784 gründet Hauy die erste Blindenanstalt.

Seit dem Jahre 1260 bestand zwar schon eine Anstalt für Blinde in Paris, das Hospice des quinze-vingts, errichtet von Ludwig IX. für 300 im egyptischen Feldzug erblindete Krieger. Der Herzog Welf VI. von Bayern, 1191 gest., stiftete das Spital St. Nikolaus in Memmingen, in welchem besonders Blinde Aufnahme finden sollten. Allein beide Anstalten waren durchaus keine Bildungsstätten für Nichtsehende, sondern lediglich Versorgungsanstalten.

Ein Samenkorn, zur rechten Zeit und unter den richtigen Bedingungen in die Erde gelegt, geht auf, wächst und trägt Früchte. So gieng's auch mit Hauy's großer That. Aus seinem Samenkorn ist ein Baum geworden, der seine Aeste weiter als über die halbe Erde ausbreitet, unter dem schon Tausende von Blinden Schutz und Hülfe gefunden haben. Es giebt dermalen etwa 150 Blindenanstalten in der Welt. — Nachdem Hauy in verhältnismäßig kurzer Zeit überraschende Resultate seiner Thätigkeit vorzeigen konnte, fand sein Beispiel Nachahmung, zunächst in England. 1790 entstand die Blindenanstalt in Liverpool, dann folgten die Anstalten in Edinburgh, Bristol, London, Dublin und Norwich.

Kaiser Alexander von Rußland berief im Jahre 1806 den edlen Hauy nach Petersburg. Dort sollte auch eine Blindenanstalt errichtet werden. Hauy kam mit seiner Frau und einem Schüler auf dieser Reise nach Berlin. König Friedrich Wilhelm III. ließ ihn zu sich kommen, sich die Fertigkeiten des Zöglings zeigen, erkundigte sich nach den Unterrichtsmitteln und der Lehrmethode und die Folge war, daß in Berlin eine Blindenanstalt gegründet wurde, die erste in Deutschland. In Wien hatte der Rath Klein schon einige Jahre vorher einen blinden Knaben in seinem Hause unterrichtet. Ihm gebührt also das Verdienst, der erste deutsche Blindenlehrer zu sein. 1808 gründete er in Wien eine Anstalt für Blinde. Dann folgen die Anstalten in Prag, Dresden, Breslau ꝛc. So breitet sich der von Hauy gepflanzte Baum immer weiter aus, zunächst in Europa, dann in Amerika und hat vor einigen Jahren den ersten Ast in Afrika getrieben. In Wien entstand die erste Blindenanstalt für Israeliten. Wien besitzt 4 Blindenanstalten.

Der Menschenfreund freut sich von Herzen dessen, was bislang für die Blinden geschehen ist, aber im Vergleich der Zahl der Blinden mit der Zahl der Anstalten für sie muß er doch fragen: Was ist das unter so viele? Tausende von Blinden wachsen noch auf ohne jeglichen geordneten Unterricht. Das sollte nicht sein!

Es giebt dermalen viererlei Anstalten für Blinde: Blinden-Vorschulen, Blinden-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten, Blinden-Versorgungshäuser und vereinigte Taubstummen- und Blinden-Anstalten.

1. Blinden-Vorschulen. Sie sind leider Gottes eine dringende Nothwendigkeit. Die meisten Blinden sind arm, verkommen daheim an Seele und Leib, müßen darum so früh als möglich dem Elternhause entnommen werden. Wäre das Haus, wie es sein sollte, käme das blinde Kind im schulpflichtigen Alter in die Volksschule, nähme sich der Lehrer in etwas seiner an, so wären Blinden-Vorschulen entbehrlich. Das blinde Kind bliebe dann bis zum 10. oder 12. Jahre daheim, käme vorbereitet in die Blindenanstalt, dort würde seine geistige Ausbildung vollendet — denn ganz kann sie der Volksschule nicht zugewiesen werden —, es würde zur nöthigen technischen und eventuell musikalischen Fertigkeit ausgebildet und nach 6—8 Jahren seiner Heimat als ein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft zurückgegeben. Unter obwaltenden Umständen aber muß die Vorschule die Pflichten des Hauses, die dieses oft nicht erfüllen will, oft auch nicht erfüllen kann, und der Schule übernehmen.

2. Blinden-Erziehungs- und Unterrichts-Anstalten. In ihnen werden blinde Kinder christlich erzogen und in allen Schulgegenständen einer guten Volksschule, in der Musik und in Handarbeiten so unterrichtet, daß sie nützliche Mitglieder der menschlichen Gesellschaft werden, die sich nähren von ihrer Hände Arbeit. Aufgenommen werden die Kinder im 8.—10. Jahre. Sie kommen nicht unvorbereitet in die Anstalt; entweder waren sie vorher in der Vorschule, oder besuchten die Schule ihrer Heimat. Sie bleiben 6—8 Jahre in der Anstalt und werden dann entlassen. Die Zöglinge kommen aus den verschiedensten Theilen des Landes, aus den mannigfaltigsten Lebensverhältnissen, die meisten stammen aus armen Familien. Hat die Anstalt bei diesen oft viel mit den Folgen der Vernachläßigung und Verwahrlosung zu kämpfen, so bei jenen aus reichen Häusern mit den Folgen der Verzärtelung. In der Anstalt sind alle gleich und erfahren in Bezug auf die Verhältnisse, denen sie entstammen, dieselbe Behandlung. Beim Unterrichte freilich muß man individualisiren. Denn anders kann man mit denen verfahren, welche gesehen haben, als mit denen, welche von zartester Kindheit blind sind; die mit feinem Gefühl und Gehör begabten werden in manchen Gegenständen bessere Fortschritte machen als die, bei denen diese Sinne nicht gut entwickelt sind. Der Blindenlehrer muß in erster Linie die große Kunst lernen, sich in den Zustand seiner Schüler zu versetzen.

Die physische Erziehung macht dem Blindenlehrer viel mehr zu schaffen als dem Lehrer der Vollsinnigen. Das vollsinnige Kind beobachtet seine erwachsene Umgebung und ahmt nach, das blinde ist auf sich selbst angewiesen. Der sehende Knabe tobt sich aus und übt seine Kräfte, der blinde kommt zu allerlei üblen Angewohnheiten (Wackeln mit dem Kopf, Drehen im Kreise, zu große Beweglichkeit der Glieder ꝛc.), oder bleibt ein ganz unbeholfener Mensch, dem man oft die gewöhnlichsten Verrichtungen noch beibringen muß. Es gilt da, den Thätigkeitstrieb des Blinden auf die rechten Bahnen zu lenken, das rechte Maß zu treffen zwischen Arbeiten und Spielen, Turnen und Baden nicht zu vergessen, Spaziergänge zu machen ꝛc.

Die sittliche Erziehung der Blinden macht, besonders durch die Schuld der Umgebung derselben, manche Schwierigkeiten. Sie kommen Leuten, die sie nicht genauer kennen, mit Mistrauen entgegen; oft tritt ein dünkelhaftes Wesen bei ihnen hervor; sie sind manchmal undankbar, eigensinnig, von sinnlichen Begierden beherrscht. Aufgabe des Erziehers ist es, diese Fehler des Elternhauses, diese Folgen falscher Behandlung zu verbessern. Es wird ihm dies gelingen durch eine echt religiöse Erziehung, durch Bereicherung des innern Lebens mit den edelsten Erzeugnissen menschlicher Kunst (Poesie und Musik), durch eine gründliche harmonische Ausbildung des ganzen Menschen und dadurch, daß er selbst als ein ganzer Mann vor seinen Blinden lebt und webt.

Hinsichtlich der intellectuellen Bildung steht natürlich das blinde Kind hinter dem vollsinnigen zurück. Da die sinnlichen Warnehmungen und Anschauungen vor allem die geistigen Kräfte des Kindes wecken und erregen, so können die Begriffe und Vorstellungen des blinden Kindes in seiner ersten Entwicklung nur gering, ver-

worren und unvollkommen sein. Immerhin bringt es aber schon einen schönen Vorrath von Begriffen und Vorstellungen mit in die Schule. Es wird mit Schmerz des Abstandes gewar zwischen ihm und seinem vollsinnigen Bruder. Diese Warnehmung erregt in ihm ein unersättliches Verlangen, seine Kenntnisse zu erweitern. Ist dieses Verlangen da, so werden mit großer Beharrlichkeit die Schwierigkeiten überwunden. Da das blinde Kind genöthigt ist, seinem Gedächtnis mehr anzuvertrauen als das sehende, so ist dasselbe in der Regel auch besser und treuer bei jenem als bei diesem. Das blinde Kind ist abgeschlossener von der Außenwelt als das vollsinnige und infolge dessen auch weniger zerstreut. Gestört wird es indessen beim Unterrichte auch. Kommen beim sehenden Schüler die meisten Störungen durch das Auge, so bei dem blinden durch das Ohr. Darum ist für die Blindenschule ganz besonders Stille nöthig.

Betrachten wir nun die einzelnen Lehrgegenstände der Blindenschule.

1. Religionsunterricht. Daß diesen das blinde Kind ganz gut in der Volksschule erhalten kann, leuchtet ein. Die zu memorirenden Bibelsprüche, Liederverse ꝛc. kann es auch auswendig lernen, wenn sich nur irgend jemand findet, der sie ihm einigemal vorsagt. Und wie nöthig hat es gerade einen guten Religionsunterricht! Er allein ist im Stande, es mit seinem Schicksal auszusöhnen, es von Herzen sprechen zu lernen: „Was Gott thut, das ist wohlgethan!“ Freilich muß es ein rechter, biblischer Religionsunterricht sein, mit moralischen Redensarten ist dem armen Menschenherzen nicht gedient. Ist der Lehrer erfüllt von dem, was er die Kinder lehren soll, spricht er aus vollem tiefem Herzen, auf das blinde Kind wird es besonders Eindruck machen. „Das Evangelium Jesu Christi versteht das Kind; während es ohne dieses Wort bei allen Ausbreitungen über das Thema: „Gott ist die Liebe, und die ganze Erde zeuget von seiner Macht und Güte“ kalt bleibt und vielleicht unbewußt der vorwurfsvolle Gedanke in ihm erwacht: warum muß ich aber blind sein?“ sagt ein wackerer Blindenlehrer.

Hat der Blinde lesen gelernt, so kann er sich den Memorirstoff selbst aneignen, denn die ganze Bibel, Luthers Katechismus, eine biblische Geschichte und Kirchenlieder sind in Blindenschrift vorhanden.

2. Lesen. Hier muß die Hand statt des Auges der Canal sein, durch welchen der beste Bildungsstoff dem Geist, Gemüth und Gedächtnis zugeführt wird. Man hat viele Versuche gemacht, eine brauchbare, erhabene Schrift für Blinde herzustellen und macht sie hie und da noch. Gegenwärtig sind es 3 Blindenschriften, die sich den Rang streitig machen. a. Die Unzial- oder römische Lapidarschrift. Sie ist in vielen Blindenanstalten eingeführt, hat den Vortheil, daß sie jeder Sehende lesen kann und den Nachtheil, daß ältere Blinde dies oft nicht vermögen. b. Die Moon'sche Schrift, von dem blinden Engländer Moon erfunden, aus einfachen Linien bestehend, auch für ältere Blinde lesbar. c. Die Braille'sche Schrift, erfunden von dem blinden Franzosen Braille. Sie ist eine Punctirschrift. Mit 6 Puncten werden alle Buchstaben, Zeichen, Zahlen und Noten hergestellt. Es ist für den Blinden von größter Wichtigkeit, daß er lesen kann, und nur zu bedauern, daß man noch so wenig Literatur für ihn hat. Möchte das Beispiel der österreichischen Regierung Nachahmung finden, die von den in dem k. k. Schulbücherverlag erscheinenden Blindenschriften allen deutschen Blindenanstalten ein Exemplar kostenfrei zusendet!

Das Lesenlernen bietet für das blinde Kind, falls es ein gutes Gefühl hat, keine größeren Schwierigkeiten als für das sehende.

3. Schreiben. Hauptbedingung ist hier, daß der Blinde seine Schrift selbst lesen kann. Er bedient sich beim Schreiben einer Maschine, deren verschiebbares Lineal jedem Buchstaben seinen bestimmten Platz anweiset. Soll das Schreiben für den Lichtberaubten von Nutzen sein, so muß er zwei Schriften schreiben lernen: die kleine lateinische auf der Hebold'schen Maschine zur Correspondenz mit Sehenden und die Braille'sche zum Selbstgebrauch. Beide Maschinen kauft man gut und billig bei Me-

chanikus Bürger in Dresden. — Vom praktischen Nutzen ganz abgesehen ist Schreiben für den Blinden ein gutes Hülfsmittel zur intellectuellen Ausbildung, zur Uebung der Hand, zur Befestigung der Orthographie, zur Gewinnung eines guten Stils.

Die Benutzung der Stacheltypen des verstorbenen Blinden-Oberlehrers Knie in Breslau ist kein Schreiben, sondern ein Drucken, das die Blindenanstalten beim Mangel an geeigneten Büchern für ihre Zöglinge vorerst nicht gut entbehren können.

4. Rechnen. Im Rechnen machen die meisten Blinden gute Fortschritte, können es zum Theil zu erstaunlichen Leistungen bringen, und die Blindenanstalt hat sich da oft vor dem Zuviel zu hüten. Zur Entwicklung des Zahlenbegriffs sind tastbare Veranschaulichungsmittel nöthig. Hat die Blindenanstalt ein Rechenbrett und fühlbare Ziffern, so kann sie auch auf ihre Weise Tafelrechnen treiben, doch ist demselben kein großer Werth beizulegen. Kann der Blinde schreiben nach Braille's System, so macht ihm die schriftliche Rechnung keine Schwierigkeit.

5. Deutsche Sprache. Kann der Blinde lesen und schreiben, so wird sich dieser Unterrichtsgegenstand kaum von dem der Volksschule unterscheiden. Der Blindenlehrer hat nur seine Schüler in größerem Maße mit den besten Erzeugnissen unserer Literatur bekannt zu machen, als der Lehrer der Vollsinnigen, weil ersteren in den meisten Fällen nicht die Gelegenheit geboten ist, die Werke unserer großen Dichter und Schriftsteller kennen zu lernen.

6. Formenlehre. Obgleich der Blinde im Leben wenig Gebrauch von ihr machen kann, so ist sie doch in der Blindenschule zu treiben, weil sie das innere Anschauungsvermögen der Nichtsehenden weckt und regelt wie kaum ein anderer Gegenstand und das Denkvermögen kräftigt. Knie nennt diesen Unterricht das eigentliche Sehenlernen der Blinden. Die Blindenschule bedarf dazu geeignete Veranschaulichungsmittel. — Findet man es nicht angemessen, diesen Gegenstand in der Blindenschule, die sich das Ziel einer guten Volksschule stellt, besonders auftreten zu lassen, so begreife man ihn mit unter Anschauungsunterricht. Dieser ist in der Blindenschule mit ganz besonderem Eifer zu treiben! Fehlen doch dem blinden Kinde oft die allergewöhnlichsten Vorstellungen, weil Anschauungen. Es wird z. B. nie einen Begriff von einem Vogel bekommen, wenn man ihm keinen in die Hand geben kann. Die Blindenanstalt muß darum nothgedrungen große Sammlungen, ein geordnetes „Allerlei" haben, das nie zu groß sein kann. Die rechte Benutzung desselben macht den ganzen Unterricht erst recht fruchtbringend.

7. Naturkunde. Sie ist in der Blindenschule nicht minder wichtig. Der unausgebildete Blinde ist fast ein Fremdling in der ihn umgebenden Welt. Sie ihm zu erschließen, Interesse und Lust an ihr zu erwecken ist Ziel dieses Gegenstandes. Je mehr es erreicht wird, desto mehr wird das Gefühl der Vereinsamung, wird die Langeweile schwinden. Es kann da in der Blindenanstalt mehr geleistet werden, als man oft glaubt. Schon mancher Blinde hat durchs Gefühl entdeckt, was dem Auge des Sehenden entgangen war. Die bekanntesten Pflanzen und Thiere seiner Heimat soll auch der Blinde kennen. Auch die Bekanntschaft mit dem Hauptsächlichsten der Naturlehre darf von dem Blinden verlangt werden. Die Beschaffung der Hülfsmittel ist hier oft schwer und kostspielig.

8. Geographie. Ein Gegenstand, den die Blinden oft mit besonderer Vorliebe pflegen. Ihre Welt ist so klein, ihr Verlangen sie im Geiste zu erweitern groß. Hat man fühlbare Karten und Globen, so kann der Unterricht mit demselben Erfolg getrieben werden wie in der Schule der Vollsinnigen. Nur hat hier der Blindenlehrer Gelegenheit, eine seiner Haupttugenden, die er haben muß, die edle Geduld zu üben. Der Lehrer der Vollsinnigen zeigt der ganzen Classe auf einmal etwas auf der Karte, der Blindenlehrer nimmt ein Kind nach dem andern und führt seinen Finger auf dem betreffenden Gegenstande hin. — Aus der allgemeinen Geographie soll das Wissenswertheste dem Blinden nicht vorenthalten bleiben.

9. Weltgeschichte. Ein Lieblingsfach der Blinden. Bei dem guten Gedächt-

nis vieler Nichtsehenden wird die Blindenschule hier schon weiter gehen können und müßen als die Volksschule.

10. Turnen. Muß in der Blindenschule ganz besonders gepflegt werden. Der Mangel an Bewegung in freier Luft, die üblen Angewohnheiten der Blinden, ihr oft unschöner Gang, ihre schlechte Haltung ꝛc. nöthigen dazu.

12. Musik. Das Auge ist dem Blinden geschlossen, das Ohr nicht; in der Welt des Sichtbaren bleibt er immer mehr oder weniger ein Fremdling, in dem Reich der Töne ist er besonders daheim. Was ihm dort abgeht, soll ihm hier möglichst ersetzt werden. (Nachdenkende Blinde tragen die Beobachtungen des Ohres auf unsere Gesichtswarnehmungen über, stellen sich z. B. die Farben, von denen sie uns sprechen hören, unter verschiedenen Tönen vor. Farben fühlen kann der Blinde nicht.) — Die Sehenden sind vielleicht nicht im Stande, den Werth der Musik für den Blinden recht zu würdigen. Vor allem pflege man darum den Gesang in der Blindenschule, gebe dem Lichtberaubten so viel als möglich Gelegenheit, gute Musik zu hören, lehre ihn, wenn er Anlagen dazu hat und später in den Besitz eines Instrumentes gelangen kann, ein solches spielen. Der vielfach verbreiteten irrigen Meinung, als seien alle Blinden musikalisch, muß man entgegentreten.

Daß man in der Blindenanstalt fleißig Musik treiben soll, darin sind alle Blindenlehrer einig; aber über den Zweck des Musikunterrichts gehen die Meinungen auseinander. Den einen soll die Musik nur eine stille Trösterin, eine Veredlerin und ein Erheiterungsmittel für den Blinden sein; sie machen nur bei ganz besonders beanlagten Schülern die Musik zur Erwerbsquelle, bilden sie aus zu Organisten, Clavierstimmern und in einzelnen Fällen zu Künstlern. Die anderen lehren den Blinden ein Instrument spielen, damit er sich mit demselben sein täglich Brod verdiene. Das sollte in keiner Blindenanstalt geschehen! Diese Fertigkeit könnte der Blinde auch bei einem Dorfmusikanten lernen. Das musicirende Betteln hat große sittliche Gefahren für den Blinden und macht außerdem in den meisten Fällen auch einen Sehenden zum Tagedieb. Möchte in unsern deutschen Landen das musicirende Betteln der Blinden bald verboten werden!

Das Ziel, welches sich die Blindenschule steckt, ist, wie schon gesagt, das einer guten Volksschule. Möge sie dessen stets eingedenk sein und ohne Noth nicht über dieses Ziel hinausgehen! Sie läuft sonst Gefahr, statt harmonisch ausgebildete Blinde, die in die Verhältnisse, denen sie entstammen und in die sie zurückkehren sollen, passen, unleidliche Vielwisser und seichte Schwätzer heranzubilden. — Der Blinde ist meistens nicht im Stande, etwaige Lücken in seinem Wissen später selbst auszufüllen. Darum gilt für die Blindenschule ganz besonders: der Unterricht muß lückenlos fortschreiten.

Ist das blinde Kind im schulpflichtigen Alter in die Volks- oder in die Vorschule gekommen, hat es in der Blindenanstalt einen geordneten, sich stets des Ziels und der rechten Wege zum Ziel bewußten Unterricht empfangen, so wird in den meisten Fällen seine eigentliche Schulbildung mit der Confirmation als abgeschlossen betrachtet werden dürfen, womit nicht gesagt sein soll, daß es in einzelnen Gegenständen den Unterricht nicht noch fortgenießen könne. Es bleibt nun noch einige Jahre in der Anstalt zur Vollendung seiner technischen Ausbildung. Ich sage zur Vollendung seiner technischen Ausbildung, denn begonnen hat dieselbe mit dem Eintritt in die Anstalt. Es hat täglich etwa 6 Stunden Schule gehabt, seine Frei- und Spielstunden genossen, dabei blieb noch Zeit, welche auf die industrielle Ausbildung des Schülers verwendet werden konnte. Von den einfachsten, die Geschicklichkeit der Hand übenden Verrichtungen wurde ausgegangen und stufenmäßig fortgeschritten. Jetzt gilt es, diesen Zweig der Blindenbildung zur Hauptsache zu machen, ihm den größten Theil der Zeit zu widmen und den Zögling womöglich dahin zu bringen, daß er sich sein tägliches Brod selbst verdienen kann. Welche Arbeiten sind es nun, welche der Blinde erlernen und möglichst ohne Beihülfe Sehender treiben kann? Korb- und Stuhlflechterei, Seilerei, Strohdeckenweben, Bürstenbinderei, Stricken, Spinnen, Filet, etwas Nähen, die Schuhmacherei u. n. a. sind die

hauptsächlichsten. Die Wahl der zu erlernenden Arbeit wird sich nicht nur nach der Individualität des Blinden, sondern auch nach den Verhältnissen seiner Heimat richten. Ein Theil des Reinverdienstes wird dem Blinden gutgeschrieben, theils zur Anspornung seines Eifers und Fleißes, theils um ihm beim Austritt aus der Anstalt ein Sümmchen einhändigen zu können, das er zur Begründung seines eigenen Erwerbs nöthig hat.

Ist so der Blinde nach allen Seiten ausgebildet, so wird er entlassen. Beim Austritt erhält er die nöthigen Werkzeuge und etwas Material. Er bleibt indes mit der Anstalt in Verbindung, sie liefert ihm das Material zum Selbstkostenpreis, sorgt ihm, wenn nöthig, für Arbeit, oder verwerthet seine Arbeiten. Auch kleine Darlehen kann er unter Umständen zinsfrei erhalten. Wenn irgend thunlich, werden die ausgetretenen Zöglinge jährlich einmal von dem Director der Anstalt besucht. Besonders Bedürftige erhalten von der Anstalt Unterstützungen. Dieselbe hat zu dem Zweck einen besonderen Fond für Entlassene. So lange sich der Blinde würdig beträgt, kann er alle diese Wohlthaten von der Anstalt genießen, in ihr stets Rath und Hülfe finden. Findet der Blinde in seiner Heimat keinen geeigneten Ort seiner Thätigkeit, so wird er an einem andern passenden Ort untergebracht, unter Umständen werden Blindencolonien angelegt. So ißt der Blinde sein eigenes Brod, genießt einen gewißen Grad von Selbständigkeit, nach der auch er, besonders der männliche, verlangt, und ist an seinem bescheidenen Theile ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft. Manche der ausgetretenen Blinden haben sich verheirathet und einen eignen Hausstand gegründet. Was ist vom Heirathen der Blinden zu halten? Im allgemeinen ist ihnen entschieden abzurathen, besonders den blinden Mädchen, weil diese nicht im Stande sind, ihren häuslichen und ehelichen Pflichten vollkommen nachzukommen, noch entschiedener abzurathen vom Heirathen zwischen Blinden und Blinden. Da die neuere Gesetzgebung die Beschränkungen bei der Eheschließung meistens beseitigt hat, so nimmt das Heirathen der Blinden neuerdings zu.

Die Grundzüge einer Blindenbildung, wie sie hier angegeben sind, sind verwirklicht und werden's immer mehr in dem Königreich Sachsen. Der verstorbene König Johann von Sachsen verschmähte es nicht, bei seinen Reisen im Lande auch die bescheidenen Werkstätten der Blinden aufzusuchen.

Was soll der blinde Zögling in seiner freien Zeit treiben? Nach der Arbeit soll er ruhen, ein Stündchen in angemessener Weise verplaudern können und spielen. Im Sommer spielen die Kinder im Garten. Dort ist ihnen jedes Plätzchen bekannt, dort können sie die meisten Kinderspiele spielen. Für die Winterabende sorgt die Anstalt für geeignete Spiele. Domino, Dambrett, Mühle, Lotto, Schach, Puff ꝛc. können Blinde spielen lernen, wenn das Spiel für sie eingerichtet ist. Hat man fühlbare Karten, so macht auch dieses Spiel keine Schwierigkeit, doch sieht man es in der Hand des Blinden nicht gern. Es wird nicht um Geld, wird ehrlich und nicht leidenschaftlich gespielt. Erwachsenen männlichen Blinden ist das Rauchen zu gestatten. Zu bestimmten Stunden werden belehrende und unterhaltende Schriften vorgelesen. Regelmäßige Spaziergänge sollen mit den Zöglingen gemacht werden. Sind die Wege gut und ist wenig Verkehr auf ihnen, so geht der Blinde ohne Führer. Ein guter Stock leistet dabei vortreffliche Dienste. Daß solche Spaziergänge zur Erweiterung der Kenntnisse der Schüler, besonders in der Natur- und Heimatkunde benutzt werden, versteht sich von selbst.

Das Anstaltsgebäude soll sich in einer gesunden, ruhigen Lage befinden, frische Luft und Licht haben. Auch der Blinde athmet gern im rosigen Licht. Im Hause selbst muß die größte Ordnung herrschen, alles jeder Zeit an seinem bestimmten Platze stehen. Die Anstaltsräume sollen geräumig und luftig sein, besonders die Schlafzimmer. Unnöthige Winkel und scharfe Ecken müßen im Blindenhaus vermieden werden. Beim Hause sei ein großer, schattiger Garten mit Lauben für die beiden Geschlechter, mit Seiler- und Kegelbahn und Turngeräthen. Er sei einfach angelegt und verhüte, daß die Blinden den Blicken der Außenstehenden nicht zu sehr ausgesetzt sind. Der ältere

Blinde liebt es nicht, angegafft, bedauert oder bewundert zu werden. Für hinreichende Badeeinrichtung muß gesorgt sein. Die Einrichtung des Hauses und Gartens soll möglichste Trennung der Geschlechter bewerkstelligen lassen. Ist die Anstalt mit ihrer Umgebung zweckentsprechend eingerichtet, so wird sich der Blinde bald so frei und sicher in derselben bewegen, daß man ihm sein Gebrechen kaum anmerkt. Erziehung zur möglichsten Selbständigkeit ist Ziel der Blindenanstalt, das erstreckt sich auch auf das Gehen der Zöglinge. — Kost und Kleidung sei gut, aber einfach. Die Blindenanstalt soll ihre Zöglinge an keine Genüsse gewöhnen, die sie nach dem Austritt ganz entbehren müßen. — Herrscht nun vor allem der rechte Geist im Hause, ein Familiengeist, so weit dies möglich ist, so wird sich der Blinde bald wohl und heimisch darinnen fühlen, es wird ihm zur zweiten Heimat, von der er sich nur ungern trennt. Doch soll er seine eigentliche irdische Heimat nicht vergessen, er soll ihr nicht entfremdet werden. Dazu tragen die Ferien bei, die er, wenn thunlich, daheim zubringt. Der Reisekosten und Reisebeschwerlichkeit wegen werden größere Ferien jährlich nur einmal stattfinden können. Sobald der Blinde schreiben gelernt hat, wird er im brieflichen Verkehr mit seinen Angehörigen bleiben. Ist er ausgetreten, so werden die Besuche des Directors, zeitweilige Besuche in der Anstalt, z. B. am Jahresfeste, und Briefe das Band zwischen ihr und ihm fest erhalten.

Werden die Anstalten so gestellt, daß sie die hier entwickelte Thätigkeit nach allen Seiten entfalten können, werden, wo es Noth thut, neue Anstalten gegründet, wird Schulzwang auch für die Blinden eingeführt, so kann allen bildungsfähigen Blinden geholfen werden, und es wird dann in deutschen Landen kein Blinder mehr genöthigt sein, zu betteln, und die es lieber thun als arbeiten, denen müßte man das Handwerk legen.

Aber die Kosten? wird man fragen. Würde das ganze Blindenwesen wohl organisirt, alle blinden Kräfte entsprechend benützt, man würde viel weniger Geld für die Blinden auszugeben haben als seither, was wohl jedermann sofort einsieht.

3. Blinden-Versorgungshäuser. Alle einsichtsvollen Blindenlehrer sind im Princip gegen sie, der erste europäische Blindenlehrercongreß in Wien, auf dem etwa 80 Fachmänner aus drei Welttheilen zusammen waren, hat sich gegen sie ausgesprochen. Es können indessen Verhältnisse vorliegen, die eine solche Anstalt wünschenswerth machen, besonders für Mädchen. Dann gilt's den rechten Ort zu wählen, an dem man Absatz für die Arbeiten der Blinden findet; den geeigneten Mann zu finden, der mit der rechten Liebe zur Sache die nöthige Ein- und Umsicht verbindet. Wird die Anstalt in der richtigen Weise geleitet, werden die Schranken für die Zöglinge nicht enger gezogen als nöthig ist, so finden die Zöglinge ein zufriedenes Daheim dort. Versorgungsanstalten für Blinde sind in Wien, Prag, Gmünd und Freiburg. Neue dürften nicht mehr errichtet werden.

4. Vereinigte Taubstummen- und Blindenanstalten giebt's nur wenige (Weimar und Zürich). Denn diese Vereinigung ist Unnatur. So schön auch die Phrase klingen mag: Der Blinde soll des Tauben Ohr, der Taube des Blinden Auge sein, in der Wirklichkeit gestaltet sich die Sache anders. Sparsamkeitsrücksichten haben zusammengefügt, was Gott geschieden hat. Hier sind dieselben gewiß nicht am Platze.

Literatur. Beschreibung eines mit einem neunjährigen Knaben angestellten gelungenen Versuchs, blinde Kinder zur bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden. Von J. W. Klein. Wien 1806. Essai sur l'Education des Aveugles. Par V. Hauy. Paris 1786. Belisar, über den Unterricht der Blinden, von A. Zeune, 5. Aufl. Berlin 1838. Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden, von J. W. Klein. Wien 1812. Geschichte meines Lebens, von L. von Baczko (blind), 3 Bände. Königsberg 1824. Essai sur l'état physique, moral et intellectuel des aveugles etc. par P. A. Dufaur. Paris 1837. Des aveugles et de leur éducation, ouvrage couronné par la Société de la morale chrétienne par Mad. Eugenie Nieboquet. Paris 1837. — Beide

Schriften, deutsch von J. G. Knie (blind), gewesenem Oberlehrer der Blindenanstalt in Breslau. Berlin 1839. Geschichte des Blindenunterrichts und der Blindenanstalten von J. W. Klein. Wien 1837. Knie's pädagogische Reise durch Deutschland. Stuttgart 1837. Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, von J. G. Knie. Berlin 1839. Ueber die Erziehung und den Unterricht der Blinden, von J. G. Hientzsch. 1851. Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten in Deutschland ꝛc. von Dr. Matthias. Friedberg. Jährlich 12 Nummern. Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreise ihrer Familien, von Dr. K. A. Georgi. Dresden 1857. L'instituteur des aveugles. Journal mensuel par J. Guadet etc. Paris. Bedürfnisse und Befähigungen der Blinden von E. Asmis (blind). Charlottenburg 1863. Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe von Dr. Pablasek. Wien. 1867. Der erste europäische Blindenlehrercongreß in Wien von Fr. Entlicher. Wien 1873. Bericht über Moons Blindenschrift von Dr. Michaelis. Berlin 1861. Drei Vorträge über die socialen Leiden der Blinden und über die Mittel zu deren Abhülfe von Fr. Scheerer (blind). Leipzig 1860. Das blinde Kind im elterlichen Hause und in der Volksschule von E. Hebold. Berlin 1862. Der Heilpädagog von Paul Hübner. Wien 1871. (Eingegangen.) Der Blinde und seine Bildung von Ludwig v. St. Marie. Leipzig 1868. W. Moons neuerfundene Blindenschrift. Erläutert von E. Asmis. Berlin 1861. Schreibschule für Blinde, v. E. Hebold. Berlin 1859. Der Blinde in seinem körperlichen, sittlichen und geistigen Zustand von Joseph Stumpf. Augsburg 1860.

J. Metzler.

Blochmann, Karl Justus, der Schüler Pestalozzi's, der Gründer und langjährige Leiter der unter dem Namen „Blochmann'sche Anstalt" weit und breit bekannt gewordenen Lehr- und Erziehungsanstalt zu Dresden, einer der begabtesten und verdientesten neueren Pädagogen, wurde zu Reichstädt bei Dippoldiswalde im Königreich Sachsen am 19. Februar 1786 geboren. Sein Vater war daselbst Pfarrer, hatte aber ein so geringes Einkommen, daß die zahlreiche Familie nur bei möglichster Einschränkung bestehen konnte; dazu kam des Vaters Freude am Wohlthun, der keine Schwierigkeit und kein Opfer scheute, wenn es galt, dem Aermeren beizustehen. Noch ehe die Kinder herangewachsen waren, starb der Vater, der sie bis dahin selbst unterrichtet hatte. So kam es, daß Blochmann 1799 nach Bautzen geschickt wurde, wo er bis zum Jahre 1805 Schüler des Gymnasiums war. Um Theologie und Pädagogik zu studiren, bezog er darauf die Universität Leipzig, wo er während seines vierjährigen Aufenthaltes sich auch praktisch zum Lehrer auszubilden suchte. Das Jahr 1809 führte ihn in die Schweiz nach Ifferten im Canton Bern, wo Pestalozzi's bekannte Anstalt blühte. Hier war es, wo Blochmanns pädagogische Natur zum vollen Bewußtsein ihres Berufes kam, und wo sein praktischer Sinn reiche Anregung erhielt. Zugleich wirkte die herrliche Natur des Schweizerlandes mit allem Nachdruck auf seine empfängliche Seele und gab seiner Neigung für die Naturwissenschaft, insbesondere für die Pflanzenkunde, Nahrung und Förderung. Hier schloß er Freundschaftsbündnisse mit Gleichstrebenden, von denen namentlich der hochverdiente Karl von Raumer und der gleichtreffliche Schacht ihm treu verbunden blieben. Nachdem er 8 Jahre lang Lehrer und Erzieher bei Pestalozzi gewesen war, kehrte er über Italien nach Deutschland zurück und ward 1819 Vicedirector der Friedrich-Augustschule in Dresden. In dieser Stellung verheirathete er sich mit Ottilie Schnorr von Carolsfeld, der Tochter des Leipziger Academiedirectors Veit Hans Schnorr von Carolsfeld, der Schwester des bekannteren Directors der Dresdener Gallerie Julius Schnorr von Carolsfeld. In glücklicher Ehe war er mit der trefflichen Frau, der glaubenstreuen und thatkräftigen Gefährtin in Freud und Leid, 35 Jahre vereinigt. Die Begeisterung für das Erziehungswerk, der Wunsch, seine pädagogischen Grundsätze und Erfahrungen selbständig zur Anwendung zu bringen, bestimmte ihn, 1824 eine eigne Lehr- und Erziehungsanstalt zu gründen. In dieser Absicht ward er durch den damaligen sächsischen Cabinetsminister Grafen von Einsiedel und durch die

Gnade des Königs Friedrich August kräftig unterstützt. Dabei war der Wunsch nicht unwirksam, der herrschenden rationalistischen Richtung, die ganz besonders in Sachsen sich festgesetzt hatte, nachdrücklich entgegenzuwirken. Das religiöse Moment der Erziehung aber war es, das Blochmann entschieden und aus innerster Ueberzeugung betonte. Hierin gieng er über die Principien seines Meisters hinaus, der, wie bekannt, eine positiv christliche Richtung nicht verfolgte. So eröffnete denn Blochmann im October 1824 seine Erziehungsanstalt zu Dresden in dem zu diesem Behufe erworbenen Hause mit anstoßendem geräumigen Garten auf der großen Plauischen Gasse, in dem sie noch heute besteht. Im Jahre 1828 trat das Vitzthum'sche Familiengymnasium, auf einer im Jahre 1638 gemachten Stiftung beruhend, ins Leben und wurde mit der Blochmann'schen Anstalt so vereinigt, daß diese die Rechte eines Gymnasiums erhielt und somit ihre Schüler unmittelbar auf die Universität entlassen durfte. Als Director dieser vereinigten Anstalten hat Blochmann bis zum 1. October 1851 gewirkt und seiner Anstalt einen weit über Sachsens, ja über Deutschlands Grenzen hinausreichenden Namen erworben. Auch entgiengen ihm wohlverdiente Auszeichnungen nicht, indem er von dem Großherzog von Mecklenburg-Schwerin zum Geh.-Schulrath ernannt, sowie mit dem preußischen rothen Adler-, dem S. Ernest. Haus-, dem königl. sächs. Civilverdienstorden geschmückt wurde. In dem zuletzt genannten Jahre übergab er die Leitung seiner Anstalt seinem ältesten Schwiegersohne und vieljährigen Mitarbeiter, dem Dr. Bezzenberger, der zugleich von der Staatsregierung und Vitzthum'schen Administration zum Director des Vitzthum'schen Gymnasiums ernannt wurde. Noch zog er sich nicht ganz in die wohlverdiente Ruhe zurück, sondern behielt den Religionsunterricht der obern Classen und leitete einen Theil der Erbauungsstunden, mit denen die Anstalt ihre Arbeitswoche zu beginnen und zu schließen pflegt. Nachdem er im Mai 1855 die Hochzeit seiner jüngsten, vierten Tochter gefeiert, trat er mit seiner Gattin eine Reise nach Genf an, wo sein dritter Schwiegersohn, Dr. Haccius, 1853 eine Erziehungsanstalt gegründet hatte. Dort sich an dem glücklich gediehenen Unternehmen herzlich erfreuend, noch einmal wiederkehrend in die ihm liebgewordene Alpenwelt, an demselben Tage, da ihn die Kunde von der Geburt eines Enkels beglücken sollte, am 31. Mai wurde er in Genf durch einen Blutschlag plötzlich und sanft aus diesem Leben abgerufen. Dort, fern von der Heimat und von der Stätte seines vieljährigen Wirkens, hat er die letzte Ruhestätte gefunden, die ein einfachsinniger Denkstein den Besuchern des Friedhofes zeigt. Aber das beste Denkmal hat er sich selbst gesetzt in seiner Erziehungsanstalt. Wer ihn in den Jahren seiner Kraft da wirken sah, der wird einräumen, daß an pädagogischer Begabung, daß insbesondere an Liebe zu den ihm anvertrauten Knaben und Jünglingen ihm wenige Erzieher gleich kommen werden. Wie viele tüchtige Männer sind aus seiner Anstalt hervorgegangen, wie viele denken an die dort verlebten Jahre in treuer Dankbarkeit zurück! Ja selbst manchen deutschen Fürstensohn sah sie in ihren Mauern; von ihnen ist insbesondere der Großherzog von Mecklenburg-Schwerin der Anstalt und ihrem Gründer ein treuer Freund geblieben. Die Blochmann'sche (jetzt Bezzenberger'sche) Anstalt verfolgt, dem Willen des Erblassers Grafen v. Vitzthum gemäß, eine doppelte Richtung, eine gymnasiale und eine reale, indem sich an die 2 Progymnasialclassen 4 Gymnasial- und 3 Realclassen ansetzen (sämmtliche Classen mit $1\frac{1}{2}$jährigem Cursus, so daß die Zeit vom 9—18. Jahre, resp. 9—$16\frac{1}{2}$. Jahre in Anspruch genommen wird). Sie sucht als Erziehungsanstalt zugleich das Elternhaus zu ersetzen, erhob sich aber durch das ihr verliehene Recht zur Abhaltung von Maturitätsprüfungen und durch die überaus glückliche Persönlichkeit des Begründers über die vielen, allerwärts bestehenden Privaterziehungsanstalten.

Blochmann war ein Schüler Pestalozzi's, aber er gehörte zu denjenigen Mitarbeitern des verdienten Schweizer Pädagogen, welche sich in ihrer Ueberzeugung und Wirksamkeit entschiedener auf ein positives Christenthum, auf Glauben und Bekenntnis stellten. Auf Pflanzung religiösen Sinnes und Lebens war sein Hauptaugenmerk gerichtet, wobei er jedoch aller ungesunden Frömmelei und liebloser Exclusivität entschieden abhold blieb.

Den Religionsunterricht ertheilte er eine lange Reihe von Jahren allein, wie er auch die Confirmanden seiner Anstalt selbst längere Zeit besonders vorzubereiten und morgens die Schüler bei dem gemeinschaftlichen Morgengebet häufig und oft mit großer Wirkung anzusprechen pflegte. Zu den Eigenthümlichkeiten der Anstalt gehörte die sorgsame Pflege, welche der physischen Entwicklung der Jugend zutheil wurde, und zwar nicht in verzärtelnder, sondern in stärkender, Kraft weckender, abhärtender Weise. Ebenso war eine angemessene Rücksichtsnahme auf die Realien in den Gymnasialclassen in der Blochmann'schen Anstalt weit eher zu finden, als diese Modification des alten Gymnasialunterrichts sich sonst Eingang verschaffte (wenigstens in Sachsen). Selbstverständlich blieben auch hier die Mängel des Anstaltswesens, die unvermeidlichen, nicht aus: zudem beeinträchtigte bisweilen eine zu aristokratische Färbung die Solidität der wissenschaftlichen Leistungen, wie denn auch die exceptionelle Stellung im sächsischen Schulwesen nicht immer hinreichenden Schutz gegen innere Schwankungen bot, obschon gerade Blochmann die Eigenthümlichkeit jener Stellung taktvoll zu benutzen verstand. Alles das schmälert Blochmanns große Verdienste nicht, noch den großen Segen, den sein Haus gebracht, und den es bei weisem und taktvollem Fortbauen auf dem gegebenen Grunde noch lange bringen kann.

Blochmann war — um zum Schlusse es kurz zusammenzufassen — ein pädagogisches Talent von hervorragender Bedeutung: aber seine Natur wies ihn nicht auf das System, sondern in die Praxis, in das Leben; der Ueberschätzung theoretischer Weisheit gegenüber, wozu auch unsere Zeit noch geneigt ist, war er ein leuchtendes Beispiel von dem entscheidenden Werth der Persönlichkeit bei dem Erzieher. Was daher auch zu Gunsten seiner bekanntern Schrift über Pestalozzi (1846) und mancher seiner Schulreden zu sagen ist, seine wirksamsten Worte, gewiß manchem seiner Schüler und Mitarbeiter noch heute unvergeßlich, brachte der Augenblick, brachte das wechselvolle Leben seines Hauses hervor. Das gilt auch von ihm als Lehrer: je unmittelbarer er aus dem Leben griff und sich an dasselbe anschloß, je weniger es ihm auf strengere wissenschaftliche Methode ankam, desto erfolgreicher war der Unterricht. Allen aber gegenüber, Lehrern wie Schülern, zeigte er einen für den Lehrer, Erzieher, Dirigenten gar köstlichen Schatz, den Reichthum an Liebe, den er besaß. Das war seine Hauptstärke, das war das Band, mit dem er alle Glieder seines Hauses zu umfassen und zu einem Ganzen zu vereinigen wußte, das war die Eigenschaft, welche ihm das Gedächtnis aller, die mit ihm lebten und wirkten, lebendig erhalten wird. Dr. **F. Paldamus †.**

Blödigkeit, Befangenheit, Schüchternheit. Wir haben den Begriff der Blödigkeit schon berührt im Artikel „Aengstlichkeit", wo auf die aus dem Mangel an Selbstvertrauen entspringende Furchtsamkeit in geselligen Verhältnissen hingewiesen wurde. Beides ist dem Begriff wesentlich: der Knabe, das Mädchen erscheint blöde nur vor andern, in der Gesellschaft, und ist von der Furcht beherrscht, von der Furcht nämlich, etwas ungeschicktes zu thun oder (wie Kant Anthropologie § 76 den Begriff bestimmt), „andern nicht vortheilhaft in die Augen zu fallen." Es gehört aber noch ein weiteres Merkmal dazu. Wir verstehen unter Blödigkeit im allgemeinen die auf organischer Schwäche beruhende Mattigkeit der Vorstellungen, welche das Selbstbewußtsein unterdrückt. Da vorzugsweise der Gesichtssinn es ist, welcher „anschaut", die Vorstellungen der objectiven Welt vermittelt, so sprechen wir auch von blöden Augen und blödem Gesicht, vom eigentlichen „Blödsinn" aber dann, wenn die Geistesschwäche als Krankheit des ganzen Seelenorganismus erscheint. Unter den bekannten Phänomenen des Blödsinns sind mehrere auch der Blödigkeit eigen, nämlich: schlaffe Haltung des Körpers, schleppender, schwerfälliger Gang, der stiere Blick, die stockende Sprache und die Menschenscheu, nur daß bei der Blödigkeit keine organischen Fehler des Gehirns und Nervensystems, keine angeborene Schwäche der Seelenkraft, sondern nur die momentane Herabstimmung des Selbstbewußtseins der Grund jener Phänomene ist. Zum freien Selbstbewußtsein gehört gleicherweis die ungestörte Anschauung der gegenständlichen Welt und die des eigenen Ich in ihrer Wechselwirkung. Wird das Subject durch ein Object

so afficirt, daß der Eindruck die Anschauung des Selbst hindert, dieses gleichsam gefangen nimmt, so tritt jener niedere Grad der Blödigkeit ein, den wir „Befangenheit" nennen. Das Gemüth ist von dem mächtigen Eindrucke so hingenommen, daß es nicht mehr in der gewohnten Freiheit agirt und zu der anschauenden Thätigkeit der Seele eine gewiße Aengstlichkeit gesellt. Nimmt letzterer so zu, daß auch die Anschauung der gegenständlichen Welt sich trübt und das Subject weder mit dieser noch mit sich selbst etwas anzufangen weiß, so wird die Befangenheit zur Blödigkeit. Der junge Mensch, wenn er in eine ungewohnte Umgebung kommt, sei es in Gesellschaft oder bei feierlichen Gelegenheiten, wo die Eindrücke zu mächtig sein Vorstellungsvermögen ergreifen, fühlt plötzlich seine Unbeholfenheit und Schwäche diesen Eindrücken gegenüber; er hat noch nicht gelernt, sich schnell zu orientiren, seine Innenwelt ist noch zu weich, um mit scharfen Ecken und Kanten sich der Außenwelt entgegenzustellen, und es gewinnt den Anschein, als hätte diese jene völlig in ihrer Form zertrümmert. Der Gelehrte, welcher Jahr aus Jahr ein nur die vier Wände seines Studirzimmers gesehen und mit seinen Ideen sich eingelebt hat, erscheint, plötzlich zur Vorstellung bei Hofe berufen, auch wohl wie ein blödes Kind; ja es kann dem tapfersten Kriegsmann begegnen, daß wenn er plötzlich auf dem schlüpfrigen Parquetboden der Diplomatie marschiren soll, sein ganzes bisheriges Selbstbewußtsein sich trübt, es ihm ganz öde und blöde zu Muthe wird, so daß er nicht mehr zu sehen und zu hören vermeint, und auch er sich benimmt wie ein blödes Kind.

Die Blödigkeit ist eine offenbare Schwäche, welche die Erziehung ebenso wie die Furchtsamkeit und Aengstlichkeit zu bekämpfen hat; denn das Leben fragt nicht nach harmonischen Reihen und Uebergängen in den Eindrücken, sondern bringt solche oft in sehr scharfen unerquicklichen Contrasten. Es kommt also auch hier darauf an, das Selbstbewußtsein des Kindes in der rechten Weise zu wecken und zu stärken, daß es in den verschiedensten Lebensverhältnissen sich bewährt. Dies scheint auf den ersten Blick sehr leicht, da bekanntlich die Befangenheit und Blödigkeit durch Gewöhnung an Gesellschaft und feine Sitte, durch mannigfaltige Berührung mit dem Leben gar bald schwindet, und namentlich unsere Zeit mit besonderer Virtuosität die Aufgabe zu lösen scheint, die liebe Jugend sicher zu stellen, daß sie wie Erwachsene auftreten und durch nichts mehr außer Fassung gebracht werden mag. Die Kinder werden ja gewöhnt, nicht bloß die Dinge und Personen anzuschauen, sondern sie auch gleich zu beurtheilen, sich kritisch gegen die Außenwelt zu verhalten. Das Knäblein erscheint in Mantel und Ueberschuhen, das Mägdlein in Mantille und Spitzenhut, ganz wie die Alten; an frühzeitigem Tanzunterricht, an Kinderbällen und Theezirkeln fehlt es auch nicht. Dazu spricht die Mutter recht oft zur Tochter: So wirst du gefallen — so dich ganz anders ausnehmen, als jene altmodische linkische Gespielin! So scheint das Selbstbewußtsein recht wirksam geweckt zu werden, indem das Subject möglichst früh auf sich zu reflectiren und auf den Eindruck, den es auf die Objecte macht, zu achten angehalten wird.

Aber dieses Selbstbewußtsein ist Unnatur, keine Bildung, sondern Verbildung. Die Jugend soll im fröhlichen frischen Anschauen der gegenständlichen Welt ihr Selbstbewußtsein entwickeln, nicht durch Reflexion auf das eigene selbstische Ich, dessen Egoismus gekitzelt wird und neue Nahrung erhält durch die Reflexion auf das fremde Ich; durch Gewöhnung an gute Sitte im elterlichen Hause, an anständiges Benehmen und gute Körperhaltung, auch wenn kein Fremder zugegen ist (vgl. den Art. Anstand), durch gymnastische Uebungen, die zugleich auf anständige Haltung des Körpers berechnet sind, noch mehr durch Gewöhnung an eine reinliche, zusammenhängende Sprache im gewöhnlichen Verkehr: — durch diese und ähnliche Mittel soll der junge Mensch lernen, seine Glieder und seine Sprache in seine Gewalt zu bekommen. Aber man halte alles pedantische Zustutzen, alles auf den Effect bedachte gezierte Wesen fern; man lasse tanzen nicht um des Tanzens willen, und declamiren nicht des Schauspiels wegen. Der Knabe, welcher aus dem lärmenden tobenden Kreise seiner Spielgenossen plötzlich zu der im elterlichen Hause versammelten Gesellschaft, in welcher manche vornehme und unbekannte Person befindlich, hereingerufen wird, soll nicht wie verwandelt, mit schlot-

ternden Knieen, starrem Blick und gelähmter Zunge erscheinen, er soll aber auch nicht regelrechte Bücklinge wie ein Tanzmeister machen und einstudirte Phrasen hersagen, und es wäre schlimm, wenn er sich im Salon mit derselben Leichtigkeit und Sicherheit bewegte wie auf dem Spielplatz.

Das andere Extrem ist, wenn manche Eltern gar nichts davon halten, daß ihre Kinder in Gesellschaft der Erwachsenen sich beherrschen und Rücksichten der Sitte und des Anstandes üben lernen. Sie übersehen, daß es von großer sittlicher Bedeutung ist, wenn der junge Mensch eine zeitlang den Erwachsenen gegenüber seine Kleinheit und Unwichtigkeit fühlen, auf die gewohnte Spielstunde resigniren und sich auch meinetwegen langweilen lernt, und doch dabei die gute äußere Haltung bewahrt und bereit ist zu antworten, wenn er gefragt wird. Sie lassen auch wohl die Mädchen mit den Knaben „sich austoben", wollen der Jugend keinen Zwang anthun, alles schüchterne Wesen ist ihnen verhaßt. Muß ein solches Naturkind etwa in die Gesellschaft Erwachsener, so ist dann sein Selbstgefühl so geweckt, daß es nach keiner Regel des Anstandes fragt und gerade so thut, als wäre es unter seines Gleichen. An die Stelle der Blödigkeit ist dann Keckheit und Dreistigkeit getreten.

Beide, die Freunde der Etikette und die der rohen Natur, mögen daher nicht vergessen, daß die von ihnen gehaßte und verfolgte Blödigkeit oft bloße Schüchternheit ist, welche dem kindlichen Gemüthe nicht allein natürlich, sondern auch nothwendig ist, wenn die Tugend der Demuth und Bescheidenheit nicht fehlen soll. Jene Schwäche, um nicht auszuarten, bedarf meist nur kleiner Nachhülfe, sollte aber nicht, wie so oft geschieht, theils mit Spott und Hohn bekämpft, theils mit künstlicher Dressur vernichtet werden. Jene Schüchternheit, welche eins ist mit der sittlichen Scheu, die sich schämt und scheuet, das eigene Selbst dem fremden Blick und der fremden Berührung preis zu geben, soll mit zarter Hand zur wahren aufrichtigen Demüthigkeit und Bescheidenheit übergeleitet werden, und rauhe Hände mögen sich hüten, jener zarten Blume den Duft und Schmelz zu rauben, indem sie nach ihrer Meinung sie ziehen und entwickeln wollen. Nur zu leicht erscheint dann als Frucht jener Egoismus, der nichts mehr bewundert, fürchtet, auf sich einwirken läßt, der da meint, die ganze Welt stehe zu seinem Dienst, und der auf einer Seite die Blasirtheit, auf der andern Seite die Frechheit zu Gefährten hat.

Treffende Bemerkungen über die Berechtigung der Schüchternheit finden sich in den „Reden und Aufsätzen" von Dr. L. Döderlein (Erlangen 1843). In R. XV („über die Gefahren der Verbildung") heißt es u. a.: „Die allgemeinste Eigenschaft der Jugend ist die geistige Unreife, dem Mannesalter gegenüber. Weit entfernt, dem Jugendalter zum Vorwurf zu gereichen, ist sie sein Schmuck. Das Werden hat seine Zeit, und das Sein hat seine Zeit, und das eine ist so schön anzusehen als das andere. Aber wie diese Unreife natürlich ist, ebenso natürlich soll auch das lebendige Bewußtsein dieser Unreife sein; das ist die Bescheidenheit. Zwischen ihr und der Schüchternheit ist eine kaum bemerkbare Grenze. Und doch giebt es so viele Erwachsene, die der jugendlichen Schüchternheit gram sind und sie sogar gern gegen ein keckes Benehmen austauschen möchten. Was mich betrifft, ich achte die Eigenthümlichkeiten auch am Knabenalter; die natürliche Unbefangenheit, welche an Keckheit grenzt, erscheint mir, so lange sie sich von der Unverschämtheit und Frechheit fern genug hält, nicht minder liebenswürdig als jene Schüchternheit. Aber zwei Betrachtungen würden mich, wenn ich einmal durchaus wählen sollte, mehr für die Schüchternheit stimmen; die erste ist, weil die Schüchternheit sich häufiger mit einem tiefen Gemüth, der beneidenswerthen Mitgabe der Natur, verbunden findet, als jene unschuldige Keckheit, die mehr vom scharfen Verstand zeugt; die zweite, weil der Schüchterne mit der leichtesten Mühe sich Keckheit erwirbt, dagegen der Rückweg von der Keckheit zur Schüchternheit für immer abgeschnitten bleibt; denn ist der Kecke bis zur Frechheit vorgeschritten und trifft ihn zu seinem Heil und seiner Strafe eine vernichtende Demüthigung, so wird ihn diese nur zur Blödigkeit und Furcht führen, aber nimmermehr zurück zur Schüchternheit." „Dem Schüchternen seine Schüchternheit zum Vorwurf machen und sie mit unsanfter Hand heilen, und die Keckheit als

eine ungewöhnliche Altersreife loben und bis an die Grenze der Unverschämtheit großziehen — beides würde zur Verbildung führen." *)

Daß die Schüchternheit weit mehr auf Seiten der sittlichen Scheu und Scham als der Furcht vor Uebeln zu stellen sei, hat Curtman im Lehrb. der Erz. u. d. Unterr. (6. Aufl.) I. § 95 (Ausbildung der sittlichen Gefühle) mit gutem Takt hervorgehoben. Den Unterschied der männlichen und weiblichen „Blödigkeit" berührt Jean Paul im 3. Theil seiner „unsichtbaren Loge": „Die männliche Blödigkeit liegt bloß in der Erziehung und in den Verhältnissen, die weibliche tief in der Natur. — Der Mann hat innerlichen Muth und bloß oft äußere Unbehülflichkeit; die Frau hat diese nicht und ist dennoch scheu — jener drückt seine Ehrfurcht durch Hinzutreten, diese durch Zurückweichen aus." **A. W. Grube.**

Blödsinnige, Anstalten für Blödsinnige, s. Cretinismus.

Bonne. Dieses Wort wird im Deutschen und in andern Sprachen als Fremdwort aus dem Französischen gebraucht, um eine Erzieherin kleiner Kinder, bis zum 6. Lebensjahre etwa, zu bezeichnen, welche in Häusern, wo später eine Gouvernante oder ein Hofmeister eintritt, diesen vorangeht und vorarbeitet. Da man mit der Pflege und Aufsicht der noch ganz jugendlichen Kleinen sogleich eine Gewöhnung zum Sprechen einer fremden Sprache verbinden wollte, so wählte man früher häufig dazu Französinnen; daher der Name, welcher in seiner Heimat einfach ein Kindermädchen, eine Kinderwärterin bezeichnet. — Die Stellung der Bonne ist damit hinlänglich gegeben. Die Gouvernante läßt sich wohl auch institutrice nennen, aber nie Bonne: das wäre weniger, als ihr gebührt. Die Bonne aber macht keinerlei Ansprüche auf Gelehrsamkeit und hat keine Prüfung bestanden; Dinte befleckt weder ihre Finger noch ihre Schürze. Sie hat eine andere Bedeutung im Erziehungsgeschäft und ist fast zu bescheiden und zu schüchtern, um einen besondern Artikel in der Encyklopädie einzunehmen. — Auch ihre Aufgabe ist eine bescheidene: sie braucht nichts zu geben, als was sie von Hause aus hat. Der Gouvernante wird es nicht so gut; der Bonne aber fehlt der Segen nicht, welcher allen verheißen ist, die im kleinen treu sind. Da sie für die kleinen Herzen, welche der Welt sich eben öffnen, vielfach die Stelle der Mutter vertritt, so ist sie in der Regel zärtlich geliebt und bleibt in zärtlichem Andenken. „Ma bonne amie" heißt sie noch in spätern Jahren. Am besten scheint sie zu wirken, wenn sie selbst etwas vom Kinde an sich hat, ohne kindisch zu sein. Darum sind auch die rechten Bonnen in der Regel unmittelbar freundliche, wohlthuende, harmlose Erscheinungen. Wie die Kinder sollen wir ja werden, nach des Herrn und Meisters Ausspruche. Sie walten, wehren und lehren wie ältere Geschwister, wie eine liebe Tante; und Vorbilder für sie sind in wohlbestellten Familien eben solche Familienglieder, die aber natürlich den Namen Bonne nicht führen. Eine solche ausländische Dienerin, jugendlich oder älter, hängt damit oft inniger mit dem Hause zusammen, als selbst die Lehrerin. Der Gouvernante liegt die Gefahr näher, in einen herben, unmütterlichen Ton zu verfallen und sogar in unweibliche Bahnen sich zu verirren. Die Bonne aber hat auch für das Leibliche eine nähere Sorge; sie kleidet die Kleinen an und aus, sie spielt mit ihnen und plaudert und erzählt; spielend lernen die kleinen Anfänger bei ihr die Aussprache einer fremden Zunge so vollkommen, wie wenn es ihre Muttersprache wäre. Da neben der Bonne natürlich auch Einheimische mit den Kindern verkehren (in einigen Ländern

*) Vgl. auch, was Waitz (Pädagogik § 12) hierüber sagt: „Geringe Gefahr hat im allgemeinen die Schüchternheit des geselligen Benehmens, die sich nicht hervorwagt in Worten und Handlungen, denn sie stammt meistentheils aus dem Bewußtsein der Unsicherheit des Urtheils über die eigne Kraft und des noch mangelhaften Verständnisses der geselligen Verhältnisse. Dieses Gefühl ist bei der Jugend ein vollkommen richtiges und bedarf deshalb nur einer Gegenwirkung, wo es übermächtig bis zur Bangigkeit und Muthlosigkeit sich steigert. Es verliert sich in der Regel von selbst, wenn die sittliche Kraft, die Fähigkeit sie richtig zu beurtheilen und mit beiden die Einsicht in die Lebensaufgabe und die späteren Lebensverhältnisse wächst." D. Red.

ex officio die Amme, welche im Hause bleibt), so wird dem Liebling auch die Landessprache, die Volkssprache beigebracht. Daß dadurch hie und da für den Anfang eine seltsame Sprachmengerei entsteht, zunächst in Beziehung auf die Vocabeln, ist nicht zu leugnen. Zu einem solchen kaum zweijährigen Sprachgelehrten sagte zum Beispiel die Bonne: Comment vous êtes-vous comporté, Monsieur? Die Antwort war: Koko mil, mais Sascha näs! Nur philologischer Scharfsinn und Conjecturalkritik konnte hier entziffern, daß dies heißt: Koko (ich, Nikolas) lieb (milüi in den slavischen Sprachen), aber Sascha unartig (engl. nasty). „Lieb" kann nur der Deutsche und der Slave sagen, die Franzosen und die Engländer haben kein so liebes Wort. Das muß das Kind gefühlt haben und wählte instinctartig den besten Ausdruck, den es hatte. Die Erfahrung streitet übrigens keineswegs dagegen, daß auf solche Weise die Kinder später zwei, ja mehr Sprachen sehr gut, in reinen Gallicismen, Anglicismen, Polonicismen u. s. f. sprechen. Dr. **Beesenmeyer.**

Bosheit. Die Frage, ob aus Bosheit oder aus Schwachheit, Leichtsinn, Unwissenheit gesündigt worden, muß nicht selten vor dem Forum der Schule entschieden werden. Freilich das Wort wird nicht immer in seiner strengeren Bedeutung gebraucht. Schalkhaftigkeiten, wie wenn Joh. Jak. Moser in der Schule auf die Frage des Lehrers: wer war der Vater der Kinder Zebedäi? dem Gefragten die Antwort einblies: Theodor Beza — können nur insofern Bosheit genannt werden, als der Einblasende hier an der Verlegenheit des Betrogenen sich weiden mochte, sind es aber im Grunde doch nicht, da sie mit der größten Gutmüthigkeit zusammen bestehen können. Bei mancher sogenannten Bosheit sind wohl auch die Tölpeljahre mit in Rechnung zu nehmen, wo nach Flattichs Ausdruck „der Herr und der Bub mit einander streiten, und nicht alles so bös gemeint ist, als es aussieht. Man hüte sich wohl, jede Kinderei für Bosheit zu nehmen. Es ist die Frage, ob einer ohne Kinderei in der Jugend später ein Mann werden kann." (Leben und Schriften des M. Joh. Fr. Flattich v. Ledderhose. 1856.) Genaue Kenntnis der Individualität des Zöglings und sorgfältige Berücksichtigung der näheren Umstände des Vergehens sind daher unerläßlich. Duo cum faciunt idem, non est idem. — Aber Bosheit begreift in sich die mehr oder weniger bewußte, mit Lust und innerer Befriedigung gehegte Absicht, Böses zu thun und ist eine aus böser, schadenfroher Gesinnung hervorgehende Handlung oder die Gesinnung selbst. Bei dem innigen Zusammenhang des geistigen und leiblichen Lebens ist es nicht zu verwundern, daß sie auch im Körperlichen, im Ausdruck des Gesichts u. dgl. vielfältig ihren Ausdruck findet. Unleugbar äußert sich nun böse, schadenfrohe Gesinnung auch schon im jugendlichen Alter nicht bloß am muthwilligen Thierquäler und Baumverderber, am schadenfrohen Verläumder, am verschlossenen Lügner, am Brandstifter und Mörder, wie solche auch unsere Zeit aufzuweisen hat (über die enorme Zunahme der Zahl jugendlicher Verbrecher s. statist. Jahrb. f. Württemb. 1854), sondern auch im schadenfrohen Belächeln der Gebrechen und Schwächen, im Wohlgefallen an dem Schmerz anderer, in Neid und Tücke aller Art. Man sollte freilich diese Ausgestaltung des Bösen im Kindesalter noch nicht erwarten. Da sich aber die Thatsachen nicht leugnen lassen, so hat man sich geholfen entweder wie Gall mit der Annahme von Diebsorganen u. s. w. oder wie Esquirol mit verschiedenen Manien, z. B. Pyromanie, Klephtomanie u. dgl. Damit ist aber nichts erklärt und die sittliche Freiheit des Menschen auf sehr bedenkliche Weise gefährdet. Rousseau behauptete, es sei unmöglich, daß Kinder widerspenstig, bös, lügnerisch, habsüchtig werden, wofern man nicht selbst den Samen dieser Laster in ihre Herzen säe. Wie soll aber dann, möchte man fragen, die „an sich gute Natur" solche Laster sich nur anthun lassen! Sie müßte doch in den Kindern aufs entschiedenste dagegen reagiren, aber eben davon ist nichts zu bemerken. Wir haben demnach die Genesis der Bosheit da zu suchen, wo sie die Schrift hin verlegt, in dem Herzen des Menschen selbst (Matth. 15, 29.), und das richtige Verhältnis ist am treffendsten bezeichnet in jenen Thränen Boerhave's, welche er beim Anblick eines zum Schaffot geführten Verbrechers weinte, weil es nur der Barmherzigkeit Gottes zu danken

sei, wenn der sündige Mensch vor todeswürdigen Verbrechen bewahrt bleibe. Dies stellt den Erzieher allein auf den rechten Standpunct inniger Theilnahme und herzlichen Mitleids den Bosheiten seiner Zöglinge gegenüber. Zwar der Ausdruck Augustins, daß es schon im Kinde die Lust am Bösen, an der Sünde als Sünde sei, was zum Thun des Verbotenen reize, kann insofern leicht misverstanden werden, als es hiebei den Anschein gewinnt, daß hier auch die letzten Reste des göttlichen Ebenbildes preisgegeben seien. Aber auch die Bosheit ist doch zuletzt nur Verkehrung des ursprünglich Guten durch Selbstsucht. Auch in der Bosheit ist niemals ein uninteressirtes Wohlgefallen am Bösen, sondern es liegt immer irgend ein freilich irregehendes Interesse der Persönlichkeit zu Grunde, worauf denn auch allein die Empfänglichkeit des Herzens für die Wirkungen der Gnade beruht. Wenn z. B. Herostratus den Tempel der Diana anzündete, nur daß andere von ihm reden sollen, so war falsche Ehrliebe der Grund seiner Bosheit. So ist es bei jungen Leuten vielfältig der Ehrgeiz, was sie treibt, sich durch Bosheiten hervorzuthun, weil sie es durch Kenntnisse u. dgl. nicht können. Auch beim Thierquäler und Baumverderber läßt sich solches Interesse auffinden, s. J. Müller, Lehre von der Sünde, 1844, I, 141 ff. Darin liegt für den Erzieher ein wichtiger Wink für sein Verhalten, wo er der Bosheit entgegen zu treten hat. Gelingt es ihm, beim Zögling den Punct in seinem persönlichen Wesen zu treffen, von welchem aus er die verkehrte Richtung genommen hat, so wird es ihm nicht schwer werden, bald auch die besseren Saiten seines Herzens anzuschlagen. Uebrigens erklärt die Hinweisung auf die Quelle der Bosheit im Herzen des Menschen noch keine ihrer Erscheinungen vollständig, die heil. Schrift enthüllt uns dabei ein Mitwirken dämonischer Einflüsse Joh. 8, 44. Luc. 22, 3. Apostelg. 5, 3. und wir können uns der Anerkennung der Wahrheit von dem „Geheimnis der Bosheit" in manchen Fällen nicht entziehen, wo sich die Aufgabe der Erziehung fast nur auf die der Pflege und Fürbitte beschränkt sieht. — Anders verhält es sich, wenn ein specifisch boshafter Hang als Familien- oder gar als Nationalfehler auftritt. In letzterer Hinsicht denke man z. B. an das heimtückische Wesen geknechteter Völker, der Neugriechen, auch der Negersklaven. Hier so wenig als wenn die Bosheit durch schlechte Umgebung angelernt, angewöhnt, anerzogen ist, darf die Pädagogik ihre Sache verloren geben. Sind es ja doch hier nicht unbesiegbare Verhältnisse, mit denen es die Erziehung zu thun hat, sondern solche, welche das Christenthum, in dessen Dienst der Erzieher steht, schon tausendfach überwunden hat. Freilich müßen hiebei die allgemein erziehenden Mächte, wie die Kirche, der Staat, Kunst und Wissenschaft, auch der Dienst der innern Mission zu Hülfe gerufen werden. (Nitzsch., prakt. Theol. III. Bd. 1. Abth.)

Die Stellung des Erziehers gegenüber der Bosheit ist aber überhaupt eine dreifache. Seine Aufgabe ist, vorzubeugen, zu strafen und zu bessern. Zunächst wird er 1. schädlichen Einflüssen so viel möglich begegnen. Der boshafte Hang entzündet sich da am leichtesten, wo der Aerger von außen geweckt, oder der Zorn gereizt wird. Auch entwickelt sich die Bosheit durch fortgesetzte Uebung des Bösen. Wer vor äußeren Versuchungen, bösen Beispielen, schlechtem Umgang zu bewahren vermag, hat schon viel gewonnen. Indessen geht man zu weit, wenn man wie Sokrates in Platons Menon die Jugend in einer Festung verwahrt wissen will, weit sorgfältiger sie versiegelnd als das Gold, damit niemand sie verderben könne. Man vergißt, wie die Oeffentlichkeit andererseits dem Argen gegenüber, das Licht flieht, eine züchtigende Macht ist und wie die Ordnung des Schullebens mancher Bosheit von selbst die Spitze abgebrochen hat. — Der vorhandenen Bosheit hat der Erzieher 2. den ganzen Ernst des sittlichen Misfallens entgegenzusetzen und darf sich bei derselben nie schwach oder gleichgültig zeigen, sondern muß mit Blicken und Worten, zuletzt auch auf eine für das Fleisch empfindliche Weise strafen. Soll der Bosheit ihr Recht geschehen, so gebührt ihr immer und als ultima ratio ohnedies die Salomonische Ruthe, Sprüchw. 22, 15. „In der Ruthe stecket, sagt die württ. Schulordn. v. 1782, ein besonderer Segen, nur begleite man sie immer mit Seufzen zu Gott." Freilich darf nichts in moroser ver-

dammender Weise geschehen. Religiöser Rigorismus führt allzu leicht zu Gleißnerei, Arglist und Bosheit. Dagegen lasse der Erzieher 3. den entarteten Zögling die am eigenen Herzen erfahrene erbarmungsreiche Liebe Christi fühlen, wache über ihm mit verdoppelter Treue, suche ihm durch erwecklichen Unterricht in der Wahrheit, die sich als solche am Gewissen bezeugt und als kräftiger Stahl auch aus dem harten Stein noch einen Lebensfunken herauslockt (Palmer, Päd. II. 311), sein Eingeschlossensein in die Erlösungsgnade zu lebendigem Bewußtsein zu bringen, benütze gerne die biblische wie die Weltgeschichte, wohl auch poetische Stücke dazu, das sittliche Urtheil zu stärken, Abscheu gegen mephistophelische, Begeisterung für edle Persönlichkeiten zu wecken und halte seine Aufgabe für gründlich nicht gelöst, bis es vom Boshaften heißt: siehe, er betet, und bis ein williges Gemüth für die heiligenden Einflüsse des Geistes Gottes augenscheinlich vorhanden ist. **Schüz.**

Das Böse. Die Bedeutung der Frage über das Böse, sein Wesen und seinen Ursprung für die Pädagogik liegt auf der Hand; denn sie ist eine Grundvoraussetzung, durch welche sowohl das Object als die Methode der Pädagogik verschieden bestimmt wird. Je nachdem man die natürliche Beschaffenheit des Menschen als Gegenstandes der Erziehung ansieht, wird auch das Ziel, das man mit der Erziehung erreichen will, verschieden aufgefaßt und seine Erreichung verschieden angestrebt werden. Ja selbst für den Unterricht ist diese Frage wichtiger, als manchen scheinen mag, wegen des unleugbaren Einflusses, den die Willensrichtung auch auf die Erkenntnis hat und wegen der fatalen Folgen, welche mit dem pädagogischen Grundirrthum so häufig verbunden sind, durch die unfehlbare Macht eines vernünftigen Unterrichts den Sieg des Wahren und Guten erzwingen zu können. Eben darum ist das Urtheil über diese Cardinalfrage auch von wesentlicher Bedeutung für die persönliche Stellung des Lehrers und Erziehers zu seiner Aufgabe, sofern der rechte Muth und die rechte Demuth des Pädagogen davon mit abhängt, wie er das Böse, mit welchem er es zu thun hat, auffaßt. In der That scheidet daher schon die Frage: was dünket dich vom Bösen? fundamental die verschiedenen pädagogischen Standpuncte, und so muß auch eine Pädagogik, welche auf den evangelisch-christlichen Standpunct sich stellen will, diesen durch die Erörterung dieser Grundfrage um so mehr rechtfertigen, als sie dabei schon in Conflict kommt mit den verbreitetsten pädagogischen Irrthümern und Vorurtheilen. — Diese Frage soll aber im vorliegenden Artikel nur so weit untersucht werden, daß das Wesen des Bösen und sein letzter Ursprung nur im allgemeinen festgestellt wird, während dann der spätere Artikel von der Erbsünde, die christliche Lehre von der Erbsünde und der wirklichen Sünde positiv auszuführen hat. Wenn wir nun zuerst vom Wesen des Bösen für sich sprechen, so geschieht dies um einen Maßstab zu gewinnen zur Beurtheilung der Theorien über den Ursprung des Bösen, obgleich erst mit dem richtigen Begriff vom Ursprung des Bösen auch der Begriff vom Wesen des Bösen sich vollendet und abschließt.

I. Der Begriff des Bösen. Das Böse ist seinem allgemeinsten und unbestimmtesten Begriffe nach etwas, das ist, und doch nicht sein soll, eine Form und Gestalt des Seienden, die nicht sein soll, genauer dem Wesen, der Idee des Seienden widerspricht. Denn das Nichtseinsollen, der Widerspruch am Seienden giebt sich zu erkennen durch den Gegensatz zu dem, was sein soll und in Wahrheit ist. Was aber das Seiende zu dem macht, was es ist, was es „constituirt", ist sein Wesen, und sofern es noch nicht ist, sondern erst werden soll, ist dieses Wesen die Idee des Seienden. Das Seiende und Werdende ist aber genauer betrachtet in seiner Lebensbewegung gebunden an seine Idee, wird dadurch bestimmt und beherrscht; insofern ist diese Idee ein Gesetz, eine Norm, eine Regel. Das Böse wäre also demnach das Gesetzwidrige, Regelwidrige, Abnorme. Da durch das Hervortreten und Dazwischenkommen eines solchen Regelwidrigen, Abnormen, das mit dem Wesen und der Idee des Seienden streitet, die normale Lebensthätigkeit und Lebensentwicklung des Seienden gehemmt, gestört, verkehrt wird, so ist das Böse die Hemmung und Störung des Lebens und seiner gesetzmäßigen Entfaltung. Unter diesen Begriff würde nun aber auch noch das

Regelwidrige und Störende im Leben der Natur fallen; und dieses nennt man doch nicht ohne weiteres das Böse, sondern findet es nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch nur in der Sphäre des geistigen und selbstbewußten Lebens, näher des Willens, wenngleich die Störungen im Gebiete des geistigen Lebens, des Willens, und im Gebiete der Natur nicht nur mit einander verwandt sind, sondern auch im Zusammenhang mit einander stehen wegen der teleologischen Verknüpfung von Natur und Geist überhaupt. Die Störungen im Gebiete der Natur nennt man namentlich insofern, als sie mit Störungen im Gebiete des Willens im Zusammenhang stehen, Uebel; doch sind auch die Störungen im geistigen Gebiete, sofern sie nämlich nur als gewordener Zustand betrachtet werden, ein Uebel. Die Begriffe: Uebel und Böse sind darin eins, daß sie eine Störung und Hemmung des Lebens, und insofern ein Nichtseinsollendes sind, aber das Böse im Unterschied vom Uebel ist genauer das sich selbst störende und hemmende Leben, Uebel im Unterschied vom Bösen das gehemmte und gestörte Leben; dort handelt es sich um eine Willensbewegung, hier um einen gewordenen äußeren oder inneren Zustand; dort um ein Handeln, hier um ein Sein, und näher in Beziehung auf den Menschen um ein Leiden, das ihm wider seinen Willen widerfährt; das Böse kann nach christlicher Grundvoraussetzung nur im Menschen seinen Ursprung haben, das Uebel in letzter Beziehung nur in Gott und zwar eben um des Bösen willen. Das Böse ist die schlechthin nicht sein sollende Störung, das Uebel nur die relativ nicht sein sollende, sofern es als Gegendruck gegen das Böse das wahre Leben behaupten und seine normale Entfaltung herstellen soll. Fast alle Sprachen wenden wegen dieses Zusammenhangs von Böse und Uebel für beides denselben Ausdruck an; gleichwohl ist von größter Wichtigkeit, beide Begriffe in ihrer Verwandtschaft auch wieder genau zu unterscheiden. Denn man kann geradezu sagen: alle falschen Theorien über das Wesen und den Ursprung des Bösen seien wesentlich darum falsch, weil sie das Böse nicht genügend unterscheiden vom Uebel, sondern es mehr oder weniger mit diesem wieder zusammenfallen lassen, eben darum aber auch den Begriff des Uebels selbst alteriren; denn wer den Begriff des Bösen in den des Uebels verwandelt, verwandelt den des Uebels zuletzt in den des Bösen; es giebt für ihn am Ende kein wahrhaft Gutes und kein wahrhaftes Gut. Wenn nun das Böse die durch den Willen gesetzte Störung, die abnorme gesetzwidrige Betheiligung des Willens ist, so reicht es nicht aus zu sagen, was man oft behauptet hat: das Böse sei einfach die Nichtübereinstimmung des Willens und seiner Thätigkeit mit der über ihm stehenden Norm, das der normalen Lebensbewegung nicht conträr, sondern contradictorisch Entgegengesetzte; denn so wäre auch das Sittlichunvollkommene, näher Unvollendete auch schon das Böse. Allein das, daß das menschliche Leben die Gesammtforderung des ihm gültigen Gesetzes, also genauer des dem Willen geltenden Sittengesetzes in einem einzelnen Zeitmoment noch nicht vollkommen ausgeprägt hat, mithin sittlich unvollendet ist, kann nicht als ein schlechthin nicht sein sollendes, mit der Idee des menschlichen Willens streitendes betrachtet werden, denn diese allmähliche Verwirklichung des Gesetzes ist mit dem Begriffe eines endlichen Willens unmittelbar gegeben. Es darf daher nicht der einzelne Moment des menschlichen Lebens mit dem Gesetze in seiner Allgemeinheit und Ganzheit verglichen werden, und die daraus nothwendig sich ergebende Ungleichheit, die Nichtangemessenheit des jedesmaligen Stadiums zu der ganzen Form der Entwicklung des Gesetzes als das Böse ausgesprochen werden, denn das hieße eigentlich die Erfüllung des ganzen Gesetzes in einem Moment fordern, und die sittliche Forderung und die zeitliche Forderung zu etwas unwahrem machen. Das sittliche Gesetz kann sich in seiner Ganzheit nur so auf das ganze sittlich bestimmbare Leben beziehen, daß es sich auf jeden Moment des letzteren in individueller Weise bezieht, so gewiß derselbe auch ein individueller ist, das heißt es stellt für jeden Augenblick des Lebens immer eine individuelle Aufgabe, das Böse kann daher nur darin bestehen, daß der Wille mit der jedesmaligen bestimmten dem einzelnen Momente geltenden Forderung des Gesetzes nicht übereinstimmt, und positiv mit dieser Forderung sich in Widerspruch setzt; das Böse ist die Nichtübereinstimmung mit dem sittlichen Gesetze, sofern sie aus

dem Willen hervorgeht, und insofern Widerstreit gegen das Gesetz, Verletzung des Gesetzes. Dieses Gesetz aber ist — wie der Artikel vom Gesetz und Gewissen nachzuweisen hat, das den Willen schlechthin in Anspruch nehmende Sittengesetz, wie es sich im Gewissen mit unbedingter Forderung ankündigt und seinen Ausgangspunct nur im absoluten göttlichen Willen haben kann; daß vom Standpunct des Materialismus aus kein Sittengesetz und kein wahrer und absoluter Begriff von Gut und Böse möglich ist, wäre besonders nachzuweisen. Wie das Gute demnach besteht in der Uebereinstimmung des Willens und seiner Selbstbestimmung mit der Norm des göttlichen Willens, sei diese nun nur im Gewissen oder auch noch in einer besondern göttlichen Offenbarung gegeben, so das Böse in der mit der Norm des göttlichen Willens sich in Widerspruch setzenden Selbstbestimmung des menschlichen Willens. Sofern es der Wille Gottes als der absoluten Persönlichkeit ist, welche den Willen des Menschen als endlicher Persönlichkeit in Anspruch nimmt, ist das Gute Gehorsam gegen Gott, das Böse Ungehorsam gegen Gott. Mit allem diesem aber, so wichtig und richtig es auch ist, haben wir den Begriff des Bösen doch noch zu formal bestimmt. Das Materiale, der Inhalt der dem menschlichen Willen vorgehaltenen Norm kann nur darin bestehen, daß die natürlichen Triebe des menschlichen Wesens in einer gewißen Ordnung den menschlichen Willen in Bewegung setzen, oder die den natürlichen Trieben entsprechenden Güter in einer gewißen Ordnung vom Willen angestrebt werden sollen, damit das menschliche Leben in der Mannigfaltigkeit seiner Thätigkeit zu einer harmonischen Einheit gestaltet werde, in welcher die göttliche Vollkommenheit und Seligkeit sich abbildlich ausprägt. Das Böse ist daher eine solche Selbstbestimmung des Willens, durch welche die von Gott gesetzte und geforderte Ordnung der Güter und Triebe gestört und verkehrt wird. Indem so das Böse im menschlichen Bewußtsein auf Gott bezogen wird, ist es die Sünde; Sünde ist „im allgemeinen Sprachgebrauch die religiöse Bezeichnung des sittlichen Bösen." Aber eben dieser Sprachgebrauch verknüpft noch ein weiteres aus der Beziehung auf Gott sich nothwendig ergebendes Moment mit der Bezeichnung des Bösen als Sünde, nämlich das, daß diese mit dem göttlichen Willen sich in Widerspruch setzende Selbstbestimmung des menschlichen Willens als frei gewollte in keiner Weise nothwendige Antastung der schlechthinigen Auctorität des göttlichen Willens eine Gegenwirkung des letztern hervorruft, die sich im Gewissen als Schuld, als Verhaftung unter das Genugthuung fordernde Gesetz, unter den Sühne heischenden göttlichen Willen ausspricht; darin bewährt sich die Majestät, Wahrheit und Lebendigkeit des göttlichen Willens, näher die persönliche Heiligkeit und Gerechtigkeit Gottes in ihrem realen Verhältnis zur Welt. Es genügt aber nicht, das Böse nur nach seiner objectiven Seite ins Auge zu fassen wie es erscheint im Verhältnis zum göttlichen Willen, sondern wir müßen auch zurückgehen auf das innere Wesen desselben im Verhältnis zum menschlichen Willen. Dem, was hervortritt und sich äußert als ein Gegensatz gegen den göttlichen Willen, muß auch eine innere Richtung des Willens entsprechen, vermöge welcher und in welcher begriffen er in Widerspruch mit dem göttlichen tritt, eine Richtung, in der das innere subjective Wesen alles Bösen, sein innerer principieller Charakter sich ausspricht. Jul. Müller nennt es das Realprincip des Bösen, richtiger wäre wohl die Bezeichnung: psychologisches Princip. Was nun dieses sei, ergiebt sich aus der Zweifachheit von Grundtrieben im menschlichen Willen, oder der zwei Pole in demselben, die wir unterscheiden müßen. Vermöge des einen strebt der Wille sich in seiner Selbstheit zu behaupten, „die Tendenz zum Fürsichbestehen und Selbstbestehen," was an sich noch nichts verkehrtes ist, sofern es mit dem Begriff des Lebens und der Persönlichkeit, die sich in sich behaupten müßen, nothwendig gegeben ist; man mag dies den Trieb der Selbstheit oder den Selbstwillen, den Patricularwillen nennen. Vermöge des andern Grundtriebes oder Poles im Willen fühlt sich der Mensch gedrungen, sein eigenes Selbst wieder einem höhern Willen unterzuordnen, einem allgemeinen, ihn beherrschenden, ihm Maß und Ziel setzenden Lebensmittelpuncte; dies ist der sittliche Grundtrieb, oder der Universalwillen im

Menschen, auf Gott und seinen Willen gerichtet. Das Gute wird daher zu Stande kommen da, wo der Pol des Particularwillens nur in der Unterordnung unter den Pol des Universalwillens sich bewegt, wo der Mensch alle seine natürlichen (sinnliche und geistige) Triebe, die in ihrer Gesammtheit die Basis seiner Selbstheit bilden, bethätigt nur in Uebereinstimmung mit dem dem Göttlichen zugebildeten sittlichen Trieb, mit dem Trieb der göttlichen Ordnung. Diese Richtung des menschlichen Willens, vermöge der er nur den göttlichen Willen und seine Verwirklichung will, nur für Gott und mit Gott sein will, diese Lust zur Einheit und Harmonie mit Gott als einer durch das menschliche Thun darzustellenden, bei welcher der Mensch seine Selbstheit, seine persönliche Lebensförderung nur haben will in der Abhängigkeit von Gott und im Herrschenlassen seines Willens, ist kurz gesagt Liebe zu Gott, und diese also die gute Grundrichtung. Dem entsprechend wird das Böse seinem principiellen inneren Charakter nach darin zu erkennen sein, daß der Trieb und Wille der Selbstheit sich isolirt vom Universalwillen im Menschen, oder der Mensch seine Selbstheit und Lebensförderung behaupten und gewinnen will nur für sich, seine natürlichen Triebe befriedigen will nur um ihrer selbst, d. h. also um seiner selbst, als der für sich bestehenden Persönlichkeit willen. Diese Grundrichtung des Willens, vermöge der er sich nur um seine eigene Axe drehen, Gesetz, Ziel und Befriedigung nur von sich empfangen will, ist mit einem Worte die Selbstsucht; nicht als handelte es sich dabei nur um die rein inhaltsleere Befriedigung des eigenen Willens, sofern sie eben nur dies ist, des Ichs als des Ichs, obgleich das auch möglich ist, denn das Ich, die Selbstheit ist wirklich nur in der Gesammtheit der natürlichen Triebe, durch die das persönliche Einzelleben constituirt wird, und die Selbstsucht als Bewegung und Richtung des Willens liegt also wesentlich auch darin, daß der Wille seine Selbstbefriedigung in der schrankenlosen Befriedigung der Triebe sucht. Man hat diese Verkehrung auch schon bezeichnet als Weltvergötterung, Weltabsolutheitssucht. Und allerdings muß ja der Wille den Inhalt für die Triebe gewinnen und sich erzeugen durch Beziehung auf die Welt, als den Ort der Güter. Der böse Wille ist daher, die Welt und ihre Güter nur zum Mittel der Befriedigung der eigenen Triebe zu machen, aber das ist zunächst noch nicht Weltvergötterung und Weltabsolutheitssucht, weil ja der Wille in den Dingen der Welt nur sich sucht, oder sie nur sucht um seinetwillen, oder es ist Selbstsucht. Aber freilich, indem die Güter der Welt mit ungezügelter Begierde angestrebt werden, ohne daß man um die göttliche Ordnung sich bekümmert, in welcher sie angestrebt werden sollen, wirft sich der Wille mit seiner Freiheit an sie hin, erkennt ihnen factisch einen absoluten Werth zu: so wird die Sünde allerdings zur Weltvergötterung. Der menschliche Wille kann der Herr der Welt nur werden, wenn er die Güter der Welt in der von Gott gewollten Ordnung anstrebt, mithin sich selbst, die eigene Freiheit und Lebensförderung nur so in der Befriedigung der natürlichen Triebe will, daß er zugleich Gott, sein Gesetz, seine Ordnung, die Herrschaft seines Willens in der Welt will; dagegen will er als der böse sich allein in den Gütern der Welt, die eigene Freiheit und die eigene Lust, er hebt die Ordnung der Triebe und Güter auf, indem er die Welt auf das Ich stellt; in Wahrheit aber verliert er damit, daß er sich in falscher Weise zum Herrn der Welt macht, sich selbst an die Welt, und macht sich durch das falsche Freiheitsstreben selbst unfrei, weil er sich mit seinem unendlichen Drange den endlichen Dingen ergebend seine Befriedigung nicht in ihnen findet, sondern satt und hungernd zugleich von ihnen immer weiter gezogen wird (vgl. Weizsäcker, zur Lehre von der Sünde, Jahrb. für deutsche Theol. 1856. 1. Heft, S. 182 ff.). Immerhin aber ist in dieser Weltvergötterung und Weltlust doch die Selbstsucht die charakteristische principielle Grundrichtung. Das Böse läßt sich überhaupt vollständig nie bestimmen nur nach der Verschiedenheit des Gegenstandes, auf welchen der Wille, sein Begehren und seine Thätigkeit sich richtet, wie wenn man das Gute bezeichnet als Liebe zu Gott, das Böse als Liebe zur Creatur, oder als die Wahl der höhern und niedern Güter. Denn jeder Gegenstand, sofern der ursprüngliche natürliche Trieb auf ihn weist, ist ebensowohl das, woran das Gute wie das Böse sich

verwirklicht; denn bei allem, auf was der Wille sich richtet, handelt es sich nur darum, ob er darin sich sucht und liebt oder Gott, sich für sich oder sich nur mit und für Gott. Wird das verkannt, so muß der Begriff des Guten zu einem inhaltsleeren, formalistischen und spiritualistischen und der des Bösen zu einem dualistischen, manichäischen werden. Indem wir nun aber die Selbstsucht als das innere principielle Wesen des Bösen ausgesprochen haben, treten wir in Widerspruch mit dem häufig aufgestellten Satze, daß das Böse nicht nur als Selbstsucht erscheine, sondern auch als Sinnlichkeit, daß die Selbstsucht nicht als der Begriff des Bösen an die Spitze gestellt werden dürfe, da sie vielmehr nur eine Form des Bösen, und zwar die ausgebildetste, den Gipfelpunct bilde. Wir begnügen uns mit einigen Bemerkungen über diese ebenso wichtige als schwierige Frage. Zuvörderst ist nun leicht einzusehen, daß man, wenn es sich um eine Begriffsbestimmung handelt, nicht bei einem zweifachen nebeneinanderbestehenden als letztem stehen bleiben kann, so wenig es einen zweifachen Begriff vom Guten giebt und geben kann, sondern nur einen allerdings in verschiedenen Momenten sich vollendenden, und nur verschiedene Formen und Weisen des einen Guten, so kann es auch nur einen Begriff vom Bösen geben. Und wenn die Selbstsucht nur die ausgebildetste Form des Bösen, den Gipfelpunct der Sünde darstellen soll, so ist anderseits klar, daß sich das Wesen und der Grundcharakter einer Erscheinung gerade in der ausgebildetsten Form derselben am deutlichsten zu erkennen geben muß; was zuletzt deutlich heraustritt, muß daher in andern weniger entwickelten Formen, ja muß von Anfang an schon als das treibende und bestimmende Princip, wie verhüllt auch immer, schon vorhanden gewesen sein. Diese Nebeneinanderstellung von Sinnlichkeit und Selbstsucht als dem, worin das Böse bestehe, kann daher nur ihren Grund haben in einem falschen und einseitigen Begriff beider; wir sagen kurz, man gehe dabei einerseits von einem zu abstract spiritualistischen, so zu sagen naturlosen Begriff von Selbstsucht, andererseits von einem zu concret naturartigen, ja eigentlich materialistischen Begriff von Sinnlichkeit aus, und komme so von der einen Seite nicht zur Wirklichkeit, von der andern nicht zur Wahrheit des Begriffs des Bösen. Sagt man: das Böse kann auch nur Sinnlichkeit sein, nicht Selbstsucht, so soll Sinnlichkeit sein die ungezügelte Herrschaft der natürlichen Triebe, in deren Befriedigung der Mensch seine Lust suche, während es bei der Selbstsucht und deren Willen nur um Behauptung seiner selbst, um die Geltendmachung der Freiheit als der sich auf sich selbst allein stellenden Bewegung des Willens, abgesehen von dem bestimmten Inhalt des Begehrens, objectiv betrachtet um den Gegensatz und Widerstreit gegen den göttlichen Willen rein nur als solchen zu thun sei. Allein jene Herrschaft der natürlichen Triebe findet beim Menschen im Unterschied vom Thiere nie ohne den Willen statt, der sich zum Werkzeug hingiebt. Dies verkennen diejenigen, welche von der Sinnlichkeit als dem Bösen im Unterschied von der Selbstsucht reden, indem sie ganz consequent zu dem weiteren Satze fortgehen und fortgehen müßen, daß das Wesen der Sünde als Sinnlichkeit die Schwäche des Willens sei; dabei läuft aber ein großer Irrthum mit unter. Soll nicht das sittliche Leben in einen Naturproceß verwandelt und der unantastbare Begriff der sittlichen Zurechnung aufgegeben werden, so muß man dabei beharren, daß in der Sünde, die als Schwäche und Unterliegen des Willens sich darstellt, dies nur die eine Seite ist, welche nur hervortritt zugleich mit der andern, daß der Wille in der Schwachheit zugleich auch eine Stärke, die falsche Stärke beweist. „Derselbe Wille, welcher schwach ist zum Guten, ist in demselben Momente stark zum Bösen." Man darf diese Schwäche nicht als eine Krankheit und ein unvermeidliches Uebel betrachten, vielmehr erkennt das strengere sittliche Urtheil in dieser Schwäche eine That des sich selbst verleugnenden und herabwürdigenden Willens. Die Befriedigung der Triebe ist ja auch nicht ein bloßes Erleiden, sondern der Wille sucht in ihr seine Lust, ja wir müßen noch weitergehen und sagen: sogar bei der Herrschaft der rohesten Sinnlichkeit ist es nicht nur der Genuß als solcher, welcher den Menschen befriedigt, sondern auch die freilich nicht immer klar entwickelte Vorstellung, daß er es selbst ist, der sich diesen Genuß verschafft, das Interesse

für die eigene Freiheit, wie man ganz klar sieht an der psychologisch so tief wahren mosaischen Erzählung vom Sündenfall, welche die Sinnlichkeitstheorie so gerne für sich geltend macht. Was ist aber dies anders als die Selbstsucht? Zeigt sich dieselbe nicht auch mitten in der Herrschaft der Sinnlichkeit, in dem bekannten Reize des Verbotenen, in dem Eigensinne des Kindes? Aber dies scheint nun gerade wieder für das Nebeneinander von Sinnlichkeit und Selbstsucht zu beweisen, das einemal die Lust in der Befriedigung der natürlichen Triebe, das anderemal die Lust an der schrankenlosen Freiheit des Willens, jedes für sich hervortretend. Dies würde gelten gegen einen zu abstract und unreal gedachten Begriff von der Selbstsucht. Der Wille steht den Trieben nicht nur so äußerlich als eine zunächst rein auf sich selbst bezogene Macht gegenüber, sondern das Triebleben bildet die Basis der Persönlichkeit, das Ich nach seiner Naturseite, und die Befriedigung der Triebe ist nach dem oben Bemerkten zunächst noch nicht sündig, sondern nur die Behauptung der göttlich verliehenen Selbstheit; indem aber der Wille diese Triebe, die ihm zugehören, schlechthin befriedigt, ohne an eine Regel und ein Gesetz, welches doch ebenso wesentlich für die Befriedigung seiner natürlichen Triebe gilt, sich zu binden, so wird das zu einer falschen Behauptung seiner Selbstheit, oder wir haben die Selbstsucht. Wenn nun auch diese dazu weitergehen kann, sich zu isoliren vom Inhalt der natürlichen Triebe, und in der Befriedigung derselben nicht den entsprechenden Genuß, die sinnliche Lust im weitesten Sinne des Wortes zu suchen, sondern die Lust und den Selbstgenuß der Freiheit, oder das Böse als Böses zu wollen, um darin die Freiheit als Freiheit zu haben, so ist das doch kein specifischer, sondern nur ein gradueller Unterschied, dies um so mehr, da man auch sagen kann, daß es kein Böses der Selbstsucht auch der gesteigertsten gebe, welches nicht ein Element der Sinnlichkeit, ein Element natürlicher Lust an sich hätte. Der Selbstgenuß der Freiheit, sei er nun, um es so auszudrücken, ein materieller oder formeller, macht das Böse zum Bösen. Uebrigens erhellt aus dem Gesagten auch, daß in jeder Sünde eine falsche Leidentlichkeit und eine falsche Thätigkeit, eine falsche Stärke und eine falsche Schwäche des Willens gegeben ist, nämlich ein träges, sich selbst verleugnendes Zurückbleiben hinter dem sittlichen Trieb und dem entsprechenden göttlichen Gebot und ein sich selbst überhebendes zuchtloses Vorgreifen nach dem Genusse der Güter und des eigenen Selbsts, wenngleich je in den verschiedenen Grundformen der Sünde das eine oder andere Moment das vorschlagende und so zu sagen tonangebende sein kann. Endlich ist die Begriffsbestimmung des Bösen abzuschließen durch die Berücksichtigung des Verhältnisses, in welches dabei die Erkenntnis zum Willen und seiner Thätigkeit tritt. Wenn das Gute eine mit dem Willen Gottes conforme menschliche Willensbestimmung ist, so setzt das voraus und schließt in sich, daß der Wille Gottes als Norm für den menschlichen erkannt und anerkannt wird, oder der Gehorsam schließt den Glauben in sich; das Böse ist daher als der selbstsüchtige Ungehorsam gegen Gott ebenso wesentlich Unglauben, die Nichtanerkennung, Verkennung und Ableugnung des normgebenden göttlichen Willens; und betrachten wir die Sache rein objectiv, so ist das Gute, sofern in ihm das Seinsollende das Seiende wird und die Wirklichkeit thatsächlich mit der Idee in Einklang tritt, die Wahrheit; das Böse dagegen ist, sofern es das Nichtseinsollende zum Sein bringen, das dem Begriff des göttlichen wie des creatürlichen Willens Widerstreitende zur Macht des Daseins erheben will — die Lüge.

II. Der Ursprung des Bösen. Ist das Böse das schlechthin Nichtseinsollende, das die göttliche Ordnung Störende, so erhebt sich die Frage um so dringender, woher dies in einer Welt, in welcher alles auf Ordnung und Harmonie angelegt erscheint. Man könnte ebendarum einfach antworten wollen: der Ursprung des Bösen sei absolut unbegreiflich, weil, wenn dieser Ursprung begriffen, d. h. deducirt werden könnte, das Böse in der göttlichen Weltordnung begründet sein müßte, eben darum aber auch nicht als das schlechthin Nichtseinsollende gelten könnte. In der That können diejenigen, welche den vollen Begriff vom Bösen festhalten, es in dem Sinne

nicht begreifen in seinem Ursprung, daß sie es deduciren könnten, und diejenigen, die es vollständig begreifen und deduciren wollen, verkürzen irgendwie den vollen erfahrungsmäßigen Begriff vom Bösen. Allein wenn jene in der thatsächlichen Wirklichkeit des Bösen auch zuletzt ein unlösbares Räthsel anerkennen müßen, so müßen sie doch die Möglichkeit des Bösen nachweisen und zeigen, an welcher natürlichen Eigenschaft und Beschaffenheit des menschlichen Wesens die Entstehung einer solchen Disharmonie sich anknüpfen konnte; insofern ist die Frage über den Ursprung des Bösen nicht zu umgehen. Von den zahlreichen Theorieen nun über den Ursprung des Bösen leitet die eine Hauptclasse das Böse so aus irgend einer Beschaffenheit der menschlichen Natur ab, daß es eigentlich in und an dem Willen, und für ihn, aber nicht im strengen Sinne des Wortes durch ihn entsteht, als That des Willens angeschaut wird, aber in Wahrheit es eigentlich nicht ist, mehr ein Leiden als ein Thun ist; man mag sie ästhetische Theorieen nennen. Die andere Hauptclasse ist die reinethische, welche das Böse aus einem an eine natürliche Eigenschaft des menschlichen Wesens anknüpfenden Acte des Willens selbst, als That im vollen Sinn des Wortes zu begreifen sucht; dort ist das Böse immer irgendwie ein nothwendiges, hier zuletzt ein freies.

Das Aeußerste jener ästhetischen Theorieen stellt sich im Dualismus dar, welcher in seiner strengsten Form das Böse als eine Substanz, als eine dem Guten absolut entgegengesetzte, mit ihm gleichewige selbständige Existenz betrachtet und es zuletzt mit dem absoluten und ewigen Gegensatz, den die Materie zum Geiste bildet, identificirt. Diese Anschauungsweise, auf einem tiefen Gefühle vom Wesen und der Macht des Bösen als dem reinen Gegensatz des Guten beruhend, gehört zunächst einem phantastischen und namentlich im sittlichen Gebiete noch ungeübten Denken an, welches das Böse mit dem Wesen Gottes und des menschlichen Geistes nicht zu vereinigen vermag, und in dieser Weise den Knoten eigentlich zerhaut; so in alten Naturreligionen wie im Parsismus und innerhalb des christlichen Gebietes im Manichäismus. Wenn aber auch sogar ein sehr fortgeschrittenes vermitteltes Denken wieder auf eine dualistische Ansicht vom Ursprung des Bösen zurückgekommen ist (wie bei Daub), so ist dies doch nicht mehr der volle substantielle Dualismus, und kann es nicht mehr sein. Schon in den alten dualistischen Religionssystemen hat das der Vernunft eingeborene Interesse für die Einheit sich gegen den absoluten Dualismus erwehrt und denselben wieder abgestumpft in eine pantheistische Einheit, wie denn Pantheismus und Dualismus als eine falsche Vereinerleiung und falsche Entgegensetzung sich immer wechselseitig herausfordern und an einander halten. Noch entschiedener aber hat die Wissenschaft der neuern Zeit erkannt, daß Dualismus Selbstzerreißung und Verzweiflung der Vernunft ist, wie Schelling sagt, womit auch das Interesse des Christenthums zusammentrifft, welches nur ein einheitliches Grundprincip im persönlichen Gott anerkennen kann. Der Dualismus ist aber nicht nur mit der wahren Idee von Gott nicht vereinbar, sondern auch nicht mit dem richtigen Begriff vom Bösen selbst. Ist das Böse Substanz, und absolute Substanz, so kann es nicht That des menschlichen Willens, sondern nur ein Geschick und Verhängnis, ein Uebel und Leiden sein; damit hört aber ebensowohl alle sittliche Beurtheilung, wie alle wahrhaft sittliche Erziehung auf; denn was nicht durch eine That des Willens entstanden ist und entsteht, kann auch nicht durch ein sittliches Thun des Willens aufgehoben werden, und es müßte vielmehr aus jener Anschauung zunächst eine sich selbst wegwerfende passive Ergebung in das Böse, jedenfalls eine Herunterstimmung der sittlichen und pädagogischen Aufgabe folgen, ethischer und pädagogischer Pelagianismus. Die Kehrseite von diesem falschen minus ist aber ein falsches plus. Indem der Dualismus das Böse nicht als ethischen, sondern als substantiellen absoluten Gegensatz des Guten und als ursprünglichen betrachtet, und das Böse mit dem Uebel, und beides mit dem Natürlichen im Unterschied vom Geistigen zusammenfallen läßt, verkennt er, daß das Böse doch nur das verkehrte und auf den Kopf gestellte Gute ist, und die Kräfte, welche im Bösen wirken, auch für das Gute verwendbar sind; so wird der Dualismus zum ethischen und pädagogischen Manichäismus, zu einem ascetischen

Rigorismus, welcher die Vernichtung des Natürlichen statt einer sittlichen Verklärung desselben verlangt. Das Böse kann also nicht substantiell vom Guten verschieden sein, sondern nur formell, es kann nicht ursprünglich, sondern nur durch eine hereingekommene Verkehrung des Guten entstanden sein. Statt auf einen absoluten Dualismus zur Erklärung des Bösen zurückzugehen, kann man das Böse ableiten wollen aus einer innercreatürlichen von Gott gesetzten Zweiheit der Principien, die im Menschen als Seele und Leib, Vernunft und Sinnlichkeit zur Einheit, aber auch zu stetem Kampf vereinigt seien. Die Ursache des Bösen soll also darin liegen, daß der Mensch nicht nur Geist und Vernunft ist und der Wille von daher seine Antriebe empfängt, sondern auch ein sinnliches Wesen mit sinnlichen Trieben ist, genauer aber, da das Vorhandensein sinnlicher Triebe an sich noch nicht das Böse sein kann, was in den absoluten Dualismus zurückführen würde, müßte die Ursache des Bösen gefunden werden in einem bestimmten Verhältnis der Sinnlichkeit zur Vernunft, in einer überwiegenden Macht der Sinnlichkeit, durch welche der Geist oder der vernünftige Wille gehemmt ist, oder in einer Trägheit des Geistes und einer Schwäche des sittlichen Willens, welche die sinnlichen Triebe nicht beherrschen kann. Es ist nun nicht zu leugnen, daß eine solche Uebermacht der Sinnlichkeit und eine solche Schwäche und Trägheit des sittlichen Willens factisch in der Menschheit vorhanden ist, und daran sich jetzt das Hervortreten des Bösen im Einzelnen anknüpft, wovon der Artikel über die Erbsünde handelt. Aber es fragt sich, ob dieses Misverhältnis ursprünglich ist und sein kann, — und das ist zu verneinen, denn die Vernunft ist ihrer Idee nach das Herrschende, und die Sinnlichkeit das Dienende. Es kann daher der Mensch auch nicht ursprünglich mit einem solchen Misverhältnis beider Factoren erschaffen sein, sondern mit einer Harmonie beider, allerdings einer solchen, die der Entwicklung noch bedürftig, aber auch fähig war. Wie nieder wir auch den Anfang der sittlichen Entwicklung beim ersten Menschen denken mögen, so muß doch der sittliche Trieb von Anfang an ebenso wie der sinnliche wirkend, ja dieser muß im Anfang in der Unterordnung unter jenem wirkend gedacht werden. Die Uebermacht der Sinnlichkeit und die Schwäche des sittlichen Willens kann daher nur durch die eigene That des Willens entstanden sein (vgl. unter I), was auch die Erfahrung bestätigt. Wäre das Vorherrschen der Sinnlichkeit bei Kindern und rohen Völkern, auf das man sich so gerne beruft, etwas ursprüngliches, mithin das Nochnicht des wirkenden Geistes und sittlichen Willens, woher dann jene Erscheinungen störrigen Eigensinnes, wilder Rachsucht, Grausamkeit und Bosheit, überhaupt einer in der Tiefe wirkenden Selbstsucht? Dies läßt sich nur aus einer eingetretenen sittlichen Verkehrung und einer dadurch entstandenen Depression des geistigen Lebens begreifen; die Selbstsucht selbst aber Sinnlichkeit nennen, wie manche, dient nur dazu, die Begriffe zu verwirren und das Wesen des Bösen zu verkennen. Die Vertheidiger dieser Sinnlichkeitstheorie wollen zwar häufig das Böse darum nicht als das an sich Nothwendige betrachten, sondern seine Entstehung zugleich auf die Freiheit des Willens zurückführen, können dies aber nicht consequent durchführen, denn wenn infolge der ursprünglichen Uebermacht der Sinnlichkeit das Böse sich schon äußert und äußern muß, ehe die freie Selbstbestimmung des Willens hervortritt, so kann jenes Böse es entweder nicht in vollem Sinne sein, oder wenn es dies wäre, so ist es dies auch ohne die freie Selbstbestimmung des Willens. Es ist daher auch kein Wunder, daß die Sinnlichkeitstheorie den Begriff des Bösen und die Strenge der sittlichen Selbstbeurtheilung abschwächt, so daß sie die Sünden der Sinnlichkeit als Schwachheitssünden weniger hoch anrechnet und den Menschen gegenüber von der leidigen Sinnlichkeit und ihren unvermeidlichen Hemmungen sich in seine innere Tugend einwickeln läßt; eine Selbstentschuldigung des Menschen, die zur Anklage Gottes wird. Dieser Pelagianismus, der mit der Sinnlichkeitstheorie gegeben ist, hat sich insbesondere in die Pädagogik eingenistet und ihrer Flachheit und Laxheit Vorschub geleistet. Freilich kann diese Theorie auch umgekehrt zu Ueberspannung der Strenge des sittlichen Urtheils, zu einem praktischen Manichäismus und einem falschen Spiritualismus führen, welcher

die Sinnlichkeit als Erbfeind des Guten nur abtödten will, statt sie zu reinigen und zu heiligen, wie der absolute Dualismus. Uebrigens kann bei solcher Ableitung des Bösen jener Pelagianismus und dieser Manichäismus auch neben einander Platz greifen, mit einander wechselnd und in einander übergehend, wie das Zuviel und Zuwenig immer, und so ganz besonders bei der Auffassung des Bösen in einander überführen; das klarste Beispiel davon giebt die Anschauung und Behandlung des Bösen vom Standpunct des Katholicismus. Kann nun die Ableitung des Bösen aus der Sinnlichkeit in keiner Weise befriedigen, so ist doch zuzugeben, daß in der Sinnlichkeit des Menschen und in ihrem Verhältnis zu Geist und Willen eine der wesentlichsten Veranlassungen zum Bösen liegt, daß sie dem Bösen den Spielraum seiner Verwirklichung darbietet, und insbesondere seine Fortpflanzung und Ausbildung zu einer in der Geschichte herrschenden Macht vermittelt, mit Einem Worte, nicht die Entstehung der Sünde überhaupt erklärt, aber die Entstehung der Erbsünde begreiflicher macht. Mit der Sinnlichkeitstheorie, sofern sie ein ursprüngliches Misverhältnis von Fleisch und Geist im Menschen, mithin ursprüngliche Ungleichheit und Hemmung voraussetzt, ist am nächsten verwandt die Theorie, welche das Böse überhaupt aus der creatürlichen Beschränktheit und Unvollkommenheit ableiten will; wir können sie kurz die Limitationstheorie nennen. Das Geschöpf, argumentirt man hier, kann nicht absolut vollkommen sein, sonst wäre es Gott; als Geschöpf ist es also unvollkommen und beschränkt durch das Maß seiner Kraft und Begabung, durch die Nothwendigkeit, in den Schranken des Raumes und der Zeit sich allmählich zu entwickeln, durch das Eingeordnetsein in den Zusammenhang einer Welt, welches ebensowohl eine Hemmung für den Einzelnen, wie eine Förderung herbeiführt. Diese Unvollkommenheit hängt aber auch insbesondere den einzelnen constitutiven Factoren des menschlichen Wesens an und wird auf der intellectuellen Seite zur natürlichen Irrbarkeit, und auf der Willensseite zur natürlichen Fehlbarkeit und Schwäche, welche in Verbindung mit einander das Böse erzeugen. Von diesem Gesichtspunct aus sagt der Philosoph Jacobi, die Sache auf den Kopf stellend: statt zu fragen, wo kommt das Unvollkommene, Nichtige, Böse her, sollten wir die Frage umkehren und uns wundern, daß endliche Geschöpfe fähig sind, nach Wahrheit zu fragen und das Gute sich selbst zu gebieten. Diese Anschauung von der Entstehung des Bösen, ursprünglich dem Hellenismus angehörend, ist am vollständigsten von Leibniz durchgeführt worden. Die Ursache des Bösen sucht er darin, daß der Wille des Menschen von Natur ein veränderlicher ist, und nicht nur von adäquaten, sondern auch von dunkeln und verworrenen Vorstellungen geleitet wird, und das Wesen des Bösen demnach darin, daß der Wille stehen bleibt bei den niedern Gegenständen des Begehrens, und nicht zu den höhern fortgegangen ist, daher er sagt: das Böse habe nicht eine causa efficiens, sondern deficiens infolge der ursprünglichen creatürlichen Einschränkung, beruhe nicht auf wirkender, sondern mangelnder Ursächlichkeit. Wenn er aber dann weiter behauptet: in der creatürlichen Beschränktheit und Unvollkommenheit liege nur die Möglichkeit des Bösen, während seine Wirklichkeit durch die Freiheit herbeigeführt werde, so hebt er dies doch wieder auf durch seine deterministisch angelegte Theodicee, durch den Satz, daß das Böse im Begriffe der besten Welt mitgesetzt, die conditio sine qua non des Guten sei. Diese Limitationstheorie ist nun aber nicht im Stande, den Ursprung und das Wesen des Bösen irgend vollständig zu erklären. Der Begriff des Bösen ist mit dem der Unvollkommenheit und Beschränktheit nicht identisch; sonst müßte das auch als böse gelten, daß der Mensch nicht allmächtig und allwissend ist; dies nennt man aber nicht böse, weil dieser Mangel mit dem Begriff des Menschen selbst gegeben ist, das Böse kann also jedenfalls nur ein solcher Mangel sein, der mit dem Wesen und Zweck der menschlichen Natur in Widerspruch steht; ein solcher Mangel kann aber, wenn nicht in der Schöpfung selbst ein Fehler liegen soll, nur durch eine verkehrte Richtung des Willens entstehen; damit sind wir aber über die Limitation als Ursache des Bösen hinausgeführt. Wäre nur die Limitation die Ursache des Bösen, so könnte man das Böse auch nur als Schwäche betrachten, während es doch ebenso sehr, ja noch mehr Kraftäußerung

ist, und nicht nur im Ergreifen der niedern Güter statt der höheren besteht, sondern darin, daß das Höchste verkehrt wird. Der Teufel, sagt Schelling, war nach christlicher Ansicht nicht die limitirteste, sondern die illimitirteste Creatur, und Unvollkommenheit im allgemeinen metaphysischen Sinne ist nicht der gewöhnliche Charakter des Bösen, da es sich oft mit einer Vortrefflichkeit der einzelnen Kräfte vereinigt zeigt, die viel seltener das Gute begleitet; der Grund des Bösen muß also nicht nur in etwas Positivem überhaupt, sondern eher in dem höchsten Positiven liegen, das die Natur enthält; das ist nach Schelling der Wille. Die creatürliche Beschränktheit kann daher nicht als die Ursache des Bösen, sondern nur als eine Veranlassung des Bösen betrachtet werden, sofern die Schranken des Maßes, der Zeit und des Raumes ꝛc. der sittlichen Entwicklung Grenzen und Hemmungen darbieten, welche den Willen zu trägem Zurückbleiben, oder einem übermüthigen Vorgreifen reizen können. Kann man nun nicht einfach bei der creatürlichen Beschränktheit und Unvollkommenheit stehen bleiben, um daraus das Böse zu erklären, so muß man ein noch bestimmteres Princip in einem specielleren Charakter des Creatürlichen aufsuchen. Man darf das Creatürliche nicht nur mit Gott als dem absolut Vollkommenen vergleichen, sondern man muß es auch unter sich vergleichen; verglichen mit Gott ist es zwar einerseits das Unvollkommene, aber anderseits als durch Gott gesetzte Realität ein relativ Vollkommenes. Dies selbst aber ist es auch wieder in einer unendlichen Mannigfaltigkeit der Art nicht nur, sondern auch des Grades und Maßes; durch diesen Stufenunterschied ist also auch relativ Unvollkommenes und Unvollkommenstes gesetzt. Aber in diesem Unterschiede ist das Einzelne auch wieder auf einander bezogen, um sich gegenseitig zu ergänzen und so eine harmonische Einheit des Ganzen hervorzubringen; man nennt dies kurz das Princip der Unterschiedlichkeit und Mannigfaltigkeit, der Specification und Individualität. Von diesem Princip aus soll nun das Böse im Gebiete des geistigen sittlichen Lebens eine untergeordnete Stufe bezeichnen, die eben als Stufe nothwendig ist, um die betreffende Stelle im Weltganzen auszufüllen und damit die Vollkommenheit des Ganzen in ihrem Theile herzustellen. Was sich aber so a priori ergebe, soll sich auch durch die Erfahrung bestätigen, daß das Böse, wie verwerflich es auch, für sich betrachtet, erscheinen mag, immer auch wieder zur Förderung und zum Siege des Guten diene und dienen müße. Allein aus diesem Princip der Specification und Individualität folgt zunächst nur eine Mannigfaltigkeit von sittlichen Entwicklungsformen und -stufen, mithin auch das Vorhandensein von sittlicher Unvollkommenheit. Das Böse ist aber, wie wir gesehen, nicht bloß Unvollkommenheit, nicht bloß das Nochnicht des Guten, sondern der Gegensatz des Guten, welcher die normale Entwicklung stört und unterbricht, und eine normale Entwicklung fände statt, wo der Fortschritt vom Unvollkommeneren zum Vollkommeneren stetig weitergienge und die Unterschiede in ihrer Mannigfaltigkeit ohne Hemmung sich zu ergänzender Einheit zusammenschlößen. Von der Idee des Schöpfers und Geschöpfes aus betrachtet aber muß eine solche normale Entwicklung möglich sein. Auch auf die Erfahrung kann man sich nicht berufen für die angegebene Nothwendigkeit des Bösen. Denn wenn auch das Böse in seiner Wirkung von der Weltregierung zum Mittel des Guten umgebogen werden mag (1 Mos. 50, 20), so folgt daraus doch nicht, daß es für den Zweck, dem es dienstbar gemacht wird, an sich schlechthin nothwendig war; überdies ist damit der böse Wille, der einen solchen guten Zweck nicht wollte, in seiner Entstehung nicht erklärt. Nun wird man aber excipiren — und das führt auf eine weitere Theorie vom Ursprung des Bösen: nicht nur Unterschiede und Stufen setze die sittliche Entwicklung voraus, sondern wirkliche Gegensätze und Widersprüche; denn alles Lebendige sei gegensätzlich, und aus der Reibung und Vermittlung der Gegensätze stelle sich im Gebiete der Natur und ebenso in dem des Geistes die fortschreitende Entfaltung und Vollendung des Lebens her. Auch das Gute kann als solches nur erkannt und sofort verwirklicht werden, indem ihm das Böse gegenübertritt und den Willen erregt und antreibt. Wer das Böse nicht an sich erfährt, wird es nicht so in seiner Hassenswürdigkeit erkennen, und wer nicht diesen kräftigen Stachel an dem Gegensatze des Bösen erhält, wird in seiner Thätigkeit für das

Gute erschlaffen nach dem Worte des Dichters: des Menschen Thätigkeit kann allzu leicht erschlaffen, er liebt sich bald die unbedingte Ruh', drum geb ich gern ihm den Gesellen zu, der reizt und wirkt und muß als Teufel schaffen. Das Princip der Gegensätzlichkeit, auch das der Polarität oder Negativität genannt, ist es also hier, woraus der Ursprung des Bösen erklärt werden soll. Allein wenn auch das endliche Leben durch die Vermittlung der mannigfaltigsten Gegensätze entsteht und besteht, und gerade die Spannung der Gegensätze, die zusammengebildet werden sollen, der mächtigste Hebel der Entwicklung ist, so läßt sich doch daraus das Böse als eine nothwendige Erscheinung nicht begreifen — denn jenes Princip der Gegensätzlichkeit besteht richtig verstanden nur darin, daß Gegensätze mit einander in Beziehung treten, die in ihrem Unterschied sich auch wieder fordern als ergänzend, und daher von Haus aus auf die Zusammenbildung angelegt sind, wie beim Menschen Leib und Seele, der Particularwille, der auf die Selbstheit des Menschen geht, und der Universalwille, der auf eine Unterordnung unter das Allgemeine, die göttliche Ordnung gerichtet ist. Wie diese Gegensätze für einander bestimmt sind, auf einander abzielen, so haben sie als in sich selbst berechtigt und als lebendige Kräfte auch wieder das Bestreben, sich in sich zu behaupten, und sozusagen nur unter der Bedingung sich zusammenzuschließen zur Einheit, daß sie die ihnen gebührende Geltung in dieser Einheit bewahren oder erlangen; dadurch entsteht von selbst eine Spannung, welche die Entwicklung zu einer lebendigen und lebendig fortschreitenden macht. Dieser natürliche Antagonismus der Gegensätze, im Menschen also der verschiedenen Grundtriebe ist an sich noch nicht das Böse; denn das Böse ist Widerspruch, eine der Harmonie positiv entgegenstrebende, sie auflösende Thätigkeit, und daß nun jene natürlichen Gegensätze als das Nochnicht der Harmonie fortgehen bis zum Widerspruch und zur Disharmonie, kann für das Zustandekommen jener Harmonie, für eine kräftige sittliche Entwicklung um so weniger gefordert werden, weil jener natürliche Antagonismus vollkommen ausreicht als Hebel der Entwicklung. Sagt man dagegen: die Thätigkeit im Guten würde leicht erschlaffen, wenn es nicht in dem Widerstreit des Bösen den unabläßig erregenden Stachel hätte, so setzt man eine Trägheit des sittlichen Triebes voraus, die eben nicht aus der Idee des Menschen folgt und darum nicht ursprünglich sein kann; vielmehr kann das Ursprüngliche nur sein das Außereinander der natürlichen und des sittlichen Triebes und die Kräftigkeit und Willigkeit des letzteren, die ersteren zu bestimmen und sich fortschreitend anzueignen zur Darstellung des Guten. Wenn das Böse einmal vorhanden ist, dann kann es allerdings auch wieder als ein kräftiges Agens der sittlichen Entwicklung wirken und das geistige Leben vor Stagnation bewahren, aber das wäre eben nicht nothwendig, wenn nicht schon das Böse als geistige Trägheit, Engherzigkeit und Selbstsucht vorhanden wäre und den Fortschritt des Guten hemmen würde. Das Gute darf aber überhaupt nicht bloß als kritische Macht dem vorhandenen Bösen gegenüber betrachtet werden, sondern es muß ihm seinem Begriffe nach ursprünglich eine positiv schöpferische und bildende Kraft einwohnen, welche sich ihren Ausdruck und ihre Existenz schafft; wo nicht, so könnte der Mensch nie zur sittlichen Vollendung gelangen und auch als der vollendete nicht fortfahren, sittlich zu wirken. Behauptet man aber die Nothwendigkeit des Durchganges durch das Böse nur für den zeitlichen Entwicklungslauf, nicht aber auch für das Leben der Vollendeten auf einer höheren Existenzstufe, so hebt man alle Stetigkeit zwischen der zeitlichen und nachzeitlichen sittlichen Beschaffenheit des Menschen auf; umgekehrt ist daher, da eine solche Stetigkeit bei allem Unterschied schlechterdings festgehalten werden muß, vielmehr zu schließen: wenn es wirklich ein Leben der Vollendung giebt, das sich doch nicht ohne sittliche Bethätigung denken läßt, und eine solche dann möglich ist ohne das anregende Böse, so kann auch für die zeitliche Entwicklung der Durchgang durch das Böse nicht schlechthin nothwendig sein. Ja wenn manche neben dieser Nothwendigkeit des Durchganges durch das Böse für den Menschen noch die ewig in sich vollendete persönliche Heiligkeit Gottes festhalten (so Romang, Sigwart), so muß auch hier ein wenigstens ähnlicher Schluß der Analogie gelten. Kann Gott absolut gut sein und als der Gute

fortan wirken, ohne daß das Böse für ihn nothwendig ist, so muß auch der creatürliche Geist in seiner Weise an sich gut sein und werden können, ohne daß seine sittliche Entwicklung durch das Böse nothwendig bedingt ist, wo nicht, so fällt das Böse zuletzt mit der Endlichkeit und Zeitlichkeit zusammen. Das Princip der Gegensätzlichkeit kann also nicht als die Ursache des Bösen gelten, kann nur das Princip seiner Möglichkeit, aber nicht seiner Wirklichkeit sein, so wichtig es auch immerhin als jenes sein mag.

Das Princip der Limitation, der Specification und der Polarität als Entwicklungsgrund des Bösen geht aber, da es am Creatürlichen und Endlichen als solchem erscheint, in das allgemeinere der Endlichkeit überhaupt über. Und es hat ja auch nicht an Religionssystemen wie das buddhaistische und an philosophischen und philosophisch-theologischen Systemen gefehlt, die es geradezu aussprachen, daß das Böse mit der Endlichkeit selbst unmittelbar gesetzt sei (am nacktesten in der Schrift von Blasche: das Böse im Einklang mit der Weltordnung). Da dieser Satz mit der christlichen Grundvoraussetzung der Schöpfung der Welt durch die freie Liebe des persönlichen Gottes unvereinbar ist, so kann er nur von pantheistischem Standpunct aus aufgestellt werden. Wenn nun aber von diesem Standpunct aus das Böse mit dem Endlichen, wie das Endliche mit dem Absoluten in Eins zusammengefaßt wird, so muß nothwendig im Interesse der Idee des Absoluten der Begriff des Bösen selbst verändert werden, und es geschieht dies so, daß er negativ gefaßt wird. Das Böse ist so gewiß in Wahrheit nicht, als nur das Absolute das wahrhaft Seiende und einzig Seiende ist: so z. B. Pseudodionysius Areopagita, Scotus Erigena, Spinoza. Doch kann das Böse auf der andern Seite auch wieder nicht schlechthin nicht sein, da es in der unmittelbaren Erfahrung wenigstens sich aufdrängt; es ist daher genauer nur die Grenze des Seienden und Guten, oder die Schranke, in welcher das absolute Sein als Einzelnes erscheint; aber nur der endlichen Anschauungsweise, die das Einzelne für sich ins Auge faßt, erscheint diese Schranke als das Böse, als das Nichtseinsollende; allein diese Betrachtungsweise ist eben auch nicht die wahre, sondern die absolute, von der aus man die Dinge nicht in ihrer Einzelnheit, sondern im Ganzen, wo man sie nicht zeitlich betrachtet, sondern vom Augpunct der göttlichen ewigen Nothwendigkeit (considerare sub specie aeterni); so betrachtet ist das, was böse erscheint, das Gute und die Ursache des Guten. Es ist daher auch hier wieder der Begriff der Schranke, auf den der des Bösen zurückgeführt wird, womit man von pantheistischem Standpuncte aus auch das Princip der Individualität und Polarität verbindet, um die Nothwendigkeit des Bösen zu erklären, sei es nun, daß man diese Beschränkung, Unterscheidung und Entgegensetzung als nur in der endlichen Anschauungsweise vorhanden, oder das Absolute selbst als das sich selbst beschränkende, sich von sich unterscheidende, sich sich selbst entgegensetzende und darin als das lebendige betrachtet (so vor allen Hegel), obwohl genau genommen die erstere Ansicht in die letztere übertreibt, wenn nicht der Begriff des Endlichen ganz schwankend werden, und die zweite Ansicht auf die erste wieder zurücktreibt, wenn nicht der Begriff des Absoluten zerstört werden soll. Soll das Endliche und mit ihm das Böse nicht nur ein scheinbares sein, so kann es nicht als Sein oder Nichtsein, oder als ein bestimmtes Maß des Seins oder Nichtseins des Absoluten betrachtet werden; das Endliche unterscheidet sich vom Absoluten und das Gute vom Bösen nicht quantitativ, sondern qualitativ. Das Endliche ist nicht gradweise vom Absoluten verschieden, sondern ist eine andere Art des Seins, es ist das creatürlich Abhängige, während das Absolute das schlechthin durch sich Seiende ist, und das Endliche ist auch an sich weder das Böse noch das Gute, sondern nur der Stoff, an welchem das Gute oder das Böse als eine verschiedene Form des Seins verwirklicht werden kann. Gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß in dem Grundcharakter der Endlichkeit als der creatürlichen Abhängigkeit des menschlichen Seins und Willens von Gott die stärkste Veranlassung für den menschlichen Willen zum Bösen liegt, sofern sie nämlich verknüpft ist mit der relativen Freiheit des Willens, als dem Vermögen sich innerhalb gewißer Grenzen schlechthin aus sich zu bestimmen. Je näher der Mensch durch seine Freiheit (seine derivirte Absolutheit, wie Schelling sagt) Gott schon steht, desto leichter kann ge-

rade die Schranke seiner creatürlichen Abhängigkeit für ihn zum Reize werden, sie überspringen und, wie wir oben gesehen, das eigne Ich schlechthin auf den Thron setzen und zum Herrn der Welt machen zu wollen. Es kann dies sein, muß aber nicht sein, weil der Wille die wahre Gottähnlichkeit statt jener falschen auch durch eine Bethätigung der Freiheit in der Abhängigkeit von Gott erreichen kann und allein erreicht. Immerhin ist es aber der Wille, und zwar als der freie, der so das Gute oder Böse verwirklicht. Das ist aber der gemeinsame Fehler aller bisher angeführten Theorieen, daß sie das Princip des Bösen nicht im Willen und seiner Freiheit suchen. Gehen wir zurück auf die zuletzt besprochene pantheistische Ansicht vom Bösen, so verlegt dieselbe das Böse wesentlich nur in das Bewußtsein, in die subjective Anschauungsweise, und versäumt darüber in der Regel, das Verhältnis desselben zum Willen, in welchem und für welchen es sich doch als eine reale Macht darstellt, ins Klare zu setzen. Und doch ist nur, wenn mit jener ästhetischen Betrachtungsweise des Bösen auch eine ethisch teleologische sich vereinigen läßt, so daß dadurch die Möglichkeit sittlicher Entwicklung und Erziehung sicher gestellt ist, — das Problem des Bösen wirklich gelöst. Dies versucht z. B. Schleiermacher in kunstvoller Weise. Objectiv betrachtet, sagt er, ist das Böse nichts, und kommt nur zum Vorschein mit dem Guten, sofern dieses ein werdendes ist, es bezeichnet nur das „Außereinander von Vernunft und Natur" oder die allmähliche Entwicklung des Gottesbewußtseins, wie sie nothwendig gegeben ist mit der Existenzfrage, auf welcher das menschliche Geschlecht steht. Als Böses, als Sünde erscheint dieses Außereinander von Vernunft und Natur, diese Schranke in der Entwicklung des Guten, im subjectiven Bewußtsein dadurch, daß Verstand und Wille im Menschen sich ungleich entwickelt, das Wissen vom Guten immer dem Sein des Guten in ihm voraneilt, und der Mensch sich nun durch sein Gewissen gedrungen fühlt, diese Ungleichheit als Sünde, als positiven Widerstreit des Fleisches gegen den Geist auszusprechen. Wie die Allmählichkeit der sittlichen Entwicklung ihren Grund hat in dem hervorbringenden allmächtigen Willen Gottes, so die Auffassung derselben als Sünde in dem in unserem Gewissen sich aussprechenden gebietenden Willen Gottes. Die Sünde kann aber darum auf christlichem Standpunct doch nicht als schlechthin unvermeidlich betrachtet werden, so daß wir uns bei ihr beruhigen müßten, sondern sie muß als Störung der menschlichen Natur angesehen werden, so gewiß wir als Christen in Christus als Erlöser eine vollkommene sündlose Lebensentwicklung anerkennen müßen. Wie wir in der Anschauung dieser Vollkommenheit uns der Sünde und Schuld erst ganz vollständig und lebendig bewußt werden, so werden wir dadurch zur Buße und zum Glauben an Christus hingezogen und in seiner Gemeinschaft von Sünde und Schuld frei. Auf diese Weise soll also das Böse objectiv als etwas negatives und nothwendiges, subjectiv als etwas positives und als Störung zugleich betrachtet werden. Ganz abgesehen aber davon, daß Sünde und Erlösung so nicht zusammenbegriffen werden können, sondern folgerichtig die aufgestellte Theorie von der Sünde die Erlösung, und die geforderte Erlösung jene Theorie von der Sünde ausschließt, bleibt die Hauptschwierigkeit, daß damit Sünde und Schuld in einen göttlich bewirkten subjectiven Schein verwandelt werden, wie dies bei allen Theorieen der Fall ist, welche das Böse für nothwendig erklären, und doch den ethischen Standpunct behaupten wollen. Wir müßen es dem Artikel von der Freiheit überlassen, im Gegensatz zu allem und jedem Determinismus zu zeigen, daß damit dem Begriff der sittlichen Zurechnung der Nerv abgeschnitten und der christlichen Weltanschauung durchs Herz geschnitten ist, daß es Sophisterei ist und bleibt zu sagen: das Böse bleibe, was es ist, es möge frei oder nothwendig sein, Sophisterei zu sagen: die Zurechnung schließe nicht unmittelbar das Bewußtsein des Andersgekonnthabens in sich, und die ganze vorwärtstreibende Kraft der Reue ruhe nicht auf diesem Bewußtsein, Sophisterei endlich zu leugnen, daß eine solche deterministische Vorstellungsweise in tödtlichen Conflict mit dem Bewußtsein der göttlichen Heiligkeit und Liebe hineinführe. Wenn die Menschheit nicht von einem reinen Anfang ausgegangen und das Böse das durch die Freiheit zufällig Hereingekommene ist, dann ist auch keine endliche vollkom-

mene Erlösung und keine Vollendung zu einem reinen Ziele denkbar. Im Gegensatz zu allen Theorieen, die das Böse so oder so für nothwendig erklären, müßen wir also darauf beharren, daß es seinen letzten Ursprung nur in einem Acte der freien Selbstbestimmung des Willens haben kann, durch welche die in den oben bezeichneten natürlichen Eigenschaften des menschlichen Wesens begründete Möglichkeit des Bösen zur Wirklichkeit geworden ist. Entspringt das Böse aus einem Acte der Freiheit, so kann es, so gewiß die Freiheit Freiheit ist, also durch kein Motiv bestimmt werden kann, das sie nicht selbst zu einem solchen für sich erst macht, nur in seiner Möglichkeit, aber nicht in seiner Wirklichkeit begriffen werden. Hiemit ist aber die Frage über den Ursprung des Bösen doch nur im allgemeinen und in abstracto beantwortet. Geschichtlich erscheint nämlich das Böse als eine allgemeine Naturmacht, von welcher der Einzelne schon gebunden ist, ehe er zur sittlichen Selbstbestimmung erwacht, und seine persönliche Entscheidung für das Böse geschieht unter dem Einfluß jener Macht. Da aber diese Macht, obgleich allgemein, doch nicht ursprünglich sein kann, so ist die Frage bestimmter, in welcher Weise infolge eines ersten Actes der Freiheit eine verkehrte Entwicklung ihren Anfang genommen und so die Macht des Bösen in der Geschichte entstanden ist, und wie unter Voraussetzung dieser geschichtlich gewordenen allgemeinen Macht des Bösen dasselbe nun im Einzelnen entsteht. Diese Untersuchung, womit die Lehre vom Ursprung des Bösen erst ihren Abschluß erhält, ist Gegenstand des späteren Artikels von der Erbsünde. **Landerer.**

Botanik, s. Naturgeschichte.

Braunschweig. A. Die Volksschule. I. Historisches, Quellen und Literatur. Die Anfänge des Volksschulwesens reichen, wie in allen protestantischen Ländern, so auch im Herzogthum Braunschweig in die Reformationszeit zurück. In der Stadt Braunschweig, die bis 1671 sich von den Herzögen so gut wie ganz unabhängig zu erhalten wußte, wurde bereits 1528 durch die Kirchenordnung Bugenhagens die Errichtung deutscher Knaben- und Mädchenschulen neben den lateinischen Schulanstalten angeordnet. Für die übrigen Theile des Landes nahm erst die Kirchenordnung des Herzogs Julius vom 1. Januar 1569 auf die Gründung von Volksschulen Rücksicht, aber allem Anscheine nach sind die betreffenden Bestimmungen derselben nicht in nennenswerther Weise zur Ausführung gebracht worden. Die Schulordnung des Herzogs August vom 24. Februar 1651 dringt mit Nachdruck auf die Errichtung von Volksschulen im ganzen Lande. Sie bestimmt, daß in allen Dörfern und Flecken des Landes von den Küstern Schulen gehalten werden, und daß die Kinder so lange darin verbleiben sollen, bis sie gedruckte und geschriebene Schrift fertig lesen, nothdürftig schreiben und den Katechismus nebst den üblichen Gebeten auswendig können. Zu Küstern aber solle man keine Handwerker nehmen, auch nicht solche Männer, die im Lesen und Schreiben sowie in den ersten Anfängen der lateinischen Sprache ungeübt wären. Diese gesunden Bestimmungen wurden in den schweren Zeiten, welche auf den großen deutschen Krieg folgten, schwerlich in genügender Weise durchgeführt. Auch im Anfange des 18. Jahrhunderts ertönt die Klage, daß es auf dem Lande mit der Kinderzucht in Abgang gerathe. In den mittleren Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts erwarb Herzog Karl I. sich um die gedeihliche Entwicklung des Volksschulwesens die allergrößten Verdienste durch seine Schulordnung vom 22. September 1753, sowie durch die Gründung der Schullehrerseminare zu Braunschweig (1752) und Wolfenbüttel (1753). Unter Karl Wilhelm Ferdinand (1780—1806) gewannen die Philanthropisten einen weit gehenden Einfluß. Im Jahre 1786 wurde die Verwaltung des gesammten Schulwesens dem Consistorium genommen und einem Schuldirectorium übertragen, in dem der bekannte Joach. Heinrich Campe die hervorragendste Stelle einnahm; aber bereits 1790 nöthigte der Widerspruch der Stände den Herzog, das frühere Verhältnis zwischen Schule und Kirche wieder herzustellen. Unter der Fremdherrschaft und unter Karl II. ist in den ersten Decennien des 19. Jahrhunderts für die Entwicklung des Volksschulwesens wenig geschehen. Unter Herzog Wilhelm (seit 1830) erhielt die Volksschule

ihre jetzige innere Organisation, auch wurde in den letzt verflossenen Jahrzehnten auf die Verbesserung der äußeren Lage der Lehrer in wirksamer Weise Bedacht genommen.

Seit der Schulordnung des Herzogs Karl (1753) ist ein allgemeineres Gesetz für die Volksschulen nicht wieder erlassen worden, wohl aber eine große Zahl von Einzelgesetzen und Verordnungen. Von den noch heute gültigen sind besonders bedeutungsvoll: 1) Gesetz, die Schulpflichtigkeit und das Schulgeld in den Landgemeinden betr., vom 23. April 1840; 2) Gesetz, die Schulpflichtigkeit in den Städten und den mit einer Bürgerschule versehenen Flecken betr., vom 12. Mai 1840; 3) Ausschreiben des herzogl. Consistoriums vom 12. November 1840; 4) Gesetz über die Gemeindeschulen vom 8. December 1851; 5) Gesetz, die anderweite Regulirung der Gehalts- und Pensionsverhältnisse der Lehrer an den evangelisch-lutherischen Gemeindeschulen, sowie die Anstellung von Lehrern betr., vom 17. April 1873.

Die nachfolgenden Mittheilungen sind zum größten Theile entweder den betreffenden Gesetzen oder den Acten des Herzogl. Consistoriums entnommen. Das leichter zugängliche historische Material findet sich auch zusammengestellt in der anonym erschienenen und nicht ohne Vorsicht zu benutzenden Schrift „Kurze quellenmäßige Darstellung der Entwicklung des Volksschulwesens im Herzogth. Br. (Braunschw. 1868, 8°)."

II. Die allgemeinen Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung. Die Schulpflichtigkeit der Knaben sowohl als der Mädchen beginnt mit der Vollendung des 5. Lebensjahres und endet mit der Confirmation, welche in der Regel nicht vor dem vollendeten 14. Lebensjahre, zumeist am Sonntage nach Ostern, stattfindet. Von der Verpflichtung, die Ortsschule zu besuchen, sind auf dem Lande die Kinder der Besitzer oder Pächter größerer Landgüter, der Domänenpächter, der Prediger, der Officiere, der Staatsdiener erster Classe u. s. w. ausgenommen, jedoch nur unter der Bedingung, daß die Eltern ihren Kindern rechtzeitig eine höhere Art des Unterrichts entweder selbst ertheilen oder ertheilen lassen. Ferner sind ausgenommen solche Kinder, welche infolge von Gebrechen für den öffentlichen Unterricht nicht geeignet sind, sodann diejenigen, welche eine höhere Schule besuchen, oder denen ein für genügend zu erachtender Privatlehrer gehalten wird.

Fortbildungsschulen sind auf dem Lande fast gar nicht, in den Städten nur in geringer Zahl vorhanden. Sie haben hier einen mehr privaten Charakter und finden nach allem Anscheine noch nicht die wünschenswerthe Benutzung. In der allerneuesten Zeit sind in Bürgerkreisen Stimmen laut geworden, welche auf Errichtung obligatorischer Fortbildungsschulen dringen. Der Erfolg dieser Bestrebungen ist vor der Hand noch zweifelhaft.

Sämmtliche Volksschulen sind mit Ausnahme der Waisenhausschule und der Herzogl. Garnisonschule zu Braunschweig Gemeindeschulen. Jede bürgerliche Gemeinde auf dem Lande und in den Städten muß wenigstens eine Gemeindeschule haben. Unter gewißen Umständen sind mehrere bürgerliche Gemeinden zu einem Schulverbande vereinigt und haben dann nur eine gemeinsame Schule. Die Gemeinden haben die Verpflichtung, ihre Schulbedürfnisse zu bestreiten, insbesondere auch die Gehalte und Pensionen der Lehrer zu zahlen. Die Mittel zu den dazu erforderlichen Aufwendungen werden aufgebracht: 1) durch die den Schul- und Opfereistellen zustehenden Dotationen, 2) durch das Schulgeld, 3) durch Zuschüsse aus den Gemeindekassen, 4) durch außerordentliche Verwilligungen aus dem Kloster- und Studienfonds.

Das gesetzliche Maximum der von Einem Lehrer in Einer Schule, jedoch in zwei getrennten Abtheilungen, zu unterrichtenden Kinder beträgt 160.

In jeder Gemeinde bezw. in jedem Schulverbande hat der Schulvorstand die Aufsicht über die vorhandenen Gemeindeschulanstalten. Er besteht auf dem Lande, wenn mehrere Gemeinden zu einem Schulverbande vereinigt sind, aus dem Vorsitzenden des Kirchenvorstandes (dem Geistlichen), der eigentlichen Schulortsgemeinde und den betreffenden Gemeindevorstehern; wenn die Schule nur für eine Gemeinde besteht, aus dem Vorsitzenden des Kirchenvorstandes, dem Gemeindevorsteher und je einem Mitgliede des

Kirchenvorstandes und des Gemeinderathes. Der Lehrer nimmt an den Sitzungen als berathendes Mitglied theil, nur auf Antrag des Schulvorstandes oder auf Anordnung des Consistoriums kann er stimmführendes Mitglied des Schulvorstandes werden. In den Städten und in den mit einer Bürgerschule versehenen Flecken besteht der Schulvorstand aus dem Vorsitzenden des Magistrats, dem ersten Geistlichen, je einem Deputirten der Stadtverordneten und des Kirchenvorstandes und dem Schuldirigenten. Die sämmtlichen Schulvorstandsmitglieder müßen der evangelisch-lutherischen Confession angehören. Die Obliegenheiten der Schulvorstände erstrecken sich vorzugsweise auf die äußern Angelegenheiten der Schule. In Bezug auf die inneren steht auf dem Lande die Aufsicht über die Schule zunächst dem Ortsgeistlichen zu, während die Stadt- und Bürgerschulen einem Schuldirigenten, den der Landesherr ernennt und der in den meisten Fällen ein Ortsgeistlicher ist, unterstellt sind. Ueber die Landschulen je eines kirchlichen Superintendenturkreises führt ein Schulinspector die Aufsicht. Dieses Amt ist bis auf einen Fall dem betreffenden Superintendenten, stets aber einem Geistlichen übertragen. Die Spitze der Schulverwaltung bildet das Consistorium zu Wolfenbüttel, in dem ein Mitglied mit dem Volksschulwesen insbesondere betraut ist. In einigen Fällen, namentlich wenn es sich um Etats- und Bauangelegenheiten handelt, werden die Kreisdirectionen zu der Schulverwaltung herangezogen. Die letzte Instanz in Schulsachen bildet das Staatsministerium zu Braunschweig, das betreffenden Falls die Entscheidung des Landesherrn zu beantragen hat.

III. Die Hauptpuncte der Schulstatistik. Die Gesammtbevölkerung des Herzogthums belief sich am 1. December 1871 auf 311764 Einwohner, von denen die Lutheraner (300196) über 96%, die Katholiken (7030) nicht ganz 2½%, die Reformirten (2793), Dissidenten (574) und Israeliten (1171) zusammengenommen nur wenig über 1% bilden.

Katholische Schulen bestehen nur in vier Städten und werden nur von den Kindern der ärmeren katholischen Eltern besucht. Ihre Leistungen erheben sich nicht über die der geringeren evangelischen Schulen. Wo keine katholische Schule ist, besuchen die katholischen Kinder die Ortsschule, sind dabei aber vom Religionsunterrichte dispensirt. Die katholischen Schulen gehören zum Sprengel des Bischofs von Hildesheim und stehen unter der Aufsicht des katholischen Dechanten zu Braunschweig. Der Staat hat sich bislang wenig um sie gekümmert, es soll jedoch auf diesem Gebiete eine Reorganisation bevorstehen. — Wo jüdische Gemeindeschulen bestehen, bieten dieselben nicht mehr als die religiöse Unterweisung. — Die einzige reformirte Schule des Landes besteht in einem Dorfe bei Braunschweig. Sie steht direct unter dem Staatsministerium und wird nach denselben Grundsätzen geleitet, welche für die lutherischen Gemeindeschulen maßgebend sind. Im Nachfolgenden wird nur von den letzteren die Rede sein.

Die Zahl der schulpflichtigen Kinder läßt sich aus dem vorhandenen Material nicht mit Genauigkeit ermitteln. Besucht wurden die evangelisch-lutherischen Volksschulen im Sommer 1874 im ganzen von 52350 Kindern, und zwar von 26140 Knaben und 26210 Mädchen. Davon kamen auf die Stadtschulen 7438 Knaben und 7506 Mädchen, überhaupt 14944 Kinder, auf die Landschulen 18702 Knaben und 18704 Mädchen, insgesammt 37406 Kinder. Danach bilden die Kinder, welche die evangelisch-lutherischen Volksschulen besuchen, nahezu 17% der gesammten und nahezu 17½% der evangelisch-lutherischen Bevölkerung. — Die Zahl der Schulinspectionen beträgt auf dem Lande 29, in den Städten 15, also insgesammt 44. — Die Zahl der politischen Gemeinden beläuft sich auf 453, die der Schulgemeinden auf 392, und zwar 377 ländliche und 15 städtische. — Man theilt die Volksschulen in Land- und Bürgerschulen. Die früher in einigen Städten bestehenden Armen- und Freischulen sind seit einiger Zeit in sogenannte „Zweite Bürgerschulen" mit geringerem Schulgeldsatze verwandelt. — An den Landschulen unterrichten 425 Lehrer, wonach im Durchschnitt auf je einen Lehrer 88 Landschulkinder kommen. An den Stadt- und Bürgerschulen, die sogenannte Realschule zu Wolfenbüttel eingeschlossen, betrug die Zahl der Lehrer

nach Ausweis des Adreßkalenders im Jahre 1873 im ganzen 250, nämlich 15 Directoren und Dirigenten, 19 Inspectoren, Rectoren und dirigirende Lehrer, 160 Lehrer (einige vacante Stellen eingerechnet), 4 Mitglieder des Predigerseminars zu Wolfenbüttel, 15 Fachlehrer (für Religion, Sprachen, Gesang, Zeichnen), 37 Seminaristen und provisorische Lehrer. Danach entfällt in den Städten und Flecken auf einen Lehrer eine Durchschnittszahl von nahezu 60 Kindern. Im ganzen Lande beträgt die Zahl der Dirigenten und Lehrer 675, was einen Durchschnitt von 77—78 Schülern auf je einen Lehrer ergiebt. — Von den 392 Schulgemeinden haben 336 je 1, 34 je 2, 7 je 3, 9 je 4—9, 4 je 10—15 und 2 bezw. 36 und 96 Lehrer.

Der Gesammtaufwand für das Volksschulwesen läßt sich nicht mit Sicherheit festsetzen, da die Abschätzungen der einzelnen Stellen nicht immer zuverläßig sind. Im Jahre 1868 betrug der Grundbesitz der sämmtlichen Landschulstellen 4803 Morgen 70 Ruthen, wovon das Einkommen auf 25920 Thlr. veranschlagt wurde. Aus dem Kloster- und Studienfonds wurden 1873 zu den Kosten der städtischen Gemeindeschulen 17720 Thlr., zu denen der ländlichen 30253 Thlr. zugeschossen, wonach aus diesem Fonds eine Gesammtsumme von 47973 Thlr. auf die Volksschulen des Landes verwendet worden ist. — Das Schulgeld beträgt in den Landgemeinden für das Kind jährlich 1 Thlr. 20 Gr., in einzelnen Harzgemeinden ermäßigt sich jedoch der jährliche Schulgeldsatz bis auf 20 Gr. Für arme Kinder zahlt die Armenkasse des betreffenden Ortes das Schulgeld entweder ganz oder theilweise. In den Städten sind die Schulgeldsätze je nach den Orten und Schulclassen sehr verschieden und steigen in den obersten Classen einzelner Bürgerschulen bis zu dem jährlichen Betrage von etwa 8 Thlr.

Die Resultate des Schulunterrichts statistisch nachweisen zu wollen, ist ein sehr precäres Unternehmen. Jedenfalls darf man den Leistungen der braunschweigischen Volksschulen im allgemeinen ein gutes Zeugnis nicht versagen. Wenn einmal ein Rekrut nicht schreiben oder nicht lesen konnte, so ließen sich für diesen Mangel an Schulbildung nach angestellter Nachforschung in allen Fällen Ursachen nachweisen, welche den Schulen des Landes nicht zur Last gelegt werden durften.

IV. Die innere Ordnung der Schule. In den größeren Städten giebt es gesonderte Knaben- und Mädchenschulen. In den kleineren Städten und Flecken und in den Zweiten Bürgerschulen der größeren Städte findet auf der Elementarstufe wohl auch eine Combination beider Geschlechter statt. Auf dem Lande werden die Knaben und Mädchen durchgängig bei dem Unterrichte vereinigt.

Die Zahl der Classen resp. Unterrichtsstufen wird in den Städten und Flecken bis auf einen gewißen Grad von der Zahl der Schüler bedingt und ist demnach ebenso wie die der Lehrer verschieden. Der Lehrplan ist überall im wesentlichen nach denselben Grundsätzen geordnet, wobei natürlich Modificationen infolge der örtlichen Verhältnisse nicht ausgeschlossen sind. Der nachfolgende Lehrplan gilt für die Schulen in Schöningen, einem Städtchen von etwa 6000 Einwohnern.

	Knabenschule.						Mädchenschule.						Zweite Bürgerschule.					
	Neben-Classe.	1.	2.	3.	4.	5.	Neben-Classe.	1.	2.	3.	4.	5.	1. Kn.	1. M.	2. Kn.	2. M.	Obere Elementarcl.	Untere Elementarcl.
Latein . . .	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Französisch .	2—4	—	—	—	—	—	2—4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Literatur und deren Geschichte	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Religion . .	—	2	2	2	2	2	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Bibellection .	—	2	2	2	—	—	—	2	2	2	—	—	2	2	2	2	—	—
Religionsgesch.	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Deutsch. Sprache.																		
a. Lesen . .	—	2	2	4	6	—	—	2	2	4	6	—	3	3	4	4	—	—
b. Grammatik	—	2	2	2	2	—	—	2	2	2	2	—	2	2	2	2	—	—

	Knabenschule.						Mädchenschule.						Zweite Bürgerschule.					
	Neben-Classe.	1.	2.	3.	4.	5.	Neben-Classe.	1.	2.	3.	4.	5.	1. Kn.	1. M.	2. Kn.	2. M.	Obere Elementarcl.	Untere Elementarcl.
c. Orthograph. u. Aufsätze	—	2	2	2	2	—	—	2	2	2	2	—	2	2	2	2	—	—
d. Lesen und Schreiben	—	—	—	—	—	11	—	—	—	—	—	11	—	—	—	—	11	9
Geschichte	—	2	2	2	—	—	—	2	2	1	—	—	2	2	1	1	—	—
Geographie	—	2	2	2	—	—	—	2	2	1	—	—	2	2	1	1	—	—
Naturkunde	—	2	2	1	—	—	—	2	2	—	—	—	1	1	1	1	—	—
Geometrie	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Rechnen	—	4	4	4	4	4	—	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Schönschreiben	—	3	3	3	4	—	—	2	2	3	4	—	3	3	4	4	—	—
Denkübungen u. Anschauungs-Unterricht	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	2	2
Singen	—	2	2	2	2	1	—	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1
Zeichnen	—	2	2	2	—	—	—	2	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
Handarbeiten	—	—	—	—	—	—	4	6	6	6	2	2	—	4	—	2	2	2
Summa der Lehrstunden		30	29	28	24	20		31	29	29	26	22	28	29	25	27	22	20

Der für die Landschulen im allgemeinen noch jetzt gültige Lehrplan ist durch das Consistorialausschreiben vom 12. November 1840 festgestellt. Es werden drei Stufen, Unter-, Mittel- und Oberclasse, unterschieden. Wo nur Ein Lehrer vorhanden ist, werden die drei Classen bei einer Schülerzahl bis 60 in einigen Stunden zu gleicher Zeit beschäftigt, während bei einer Schülerzahl von 60 bis 160 die erste Classe, bei einer ausnahmsweise noch größeren Zahl jede einzelne Classe völlig gesonderten Unterricht erhält. Wo an einer Schule zwei Lehrer wirken, unterrichtet der erste Lehrer die Oberclasse, der zweite die Mittel- und Unterclasse, und zwar jede getrennt. In dem von dem erwähnten Consistorialausschreiben noch nicht berücksichtigten Falle, daß drei Lehrer an einer Landschule thätig sind, wird entweder die Oberstufe in eine 1. Knaben- und eine 1. Mädchenclasse getheilt, während Mittel- und Unterstufe ungesondert dem Elementarlehrer zugewiesen werden, oder, was gewöhnlicher, jede der drei Classen hat ihren besonderen Lehrer, ohne daß die Geschlechter getrennt würden.

Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden erhellt aus dem nachfolgenden Schema, in welchem A. die Schulen mit einem, B. die Schulen mit mehreren Lehrern bezeichnet und durch a., b. und c. die Schülerzahl bis 60, von 61—160 und über 160 angedeutet wird.

	Winterhalbjahr.	1. Sommerquartal.	2. Sommerquartal.
Aa.	26	26	22
Ab.	32	28	24
Ac.	36	36	32
B. Cl. 1.	28	26	22
Cl. 2.	16	15	12
Cl. 3.	12	11	10

Als Lehrgegenstände sind in dem erwähnten Ausschreiben festgesetzt

für die Unterclasse: allgemeiner Anschauungsunterricht, welcher den nachherigen Sprach- und Religionsunterricht, sowie den Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen vorbereitet und begründet, Lesen, Schreiben, elementares Formenzeichnen, Zahlenlehre und Anfänge des Rechnens;

für die Mittelclasse: elementarischer, namentlich auf biblische Erzählungen zu begründender Religionsunterricht, Lesen, Schreiben, Kopf- und Tafelrechnen, Singen;

für die Oberclasse: geordneter Religionsunterricht, Bibelkunde, Religionsgeschichte in Verbindung mit dem Erforderlichen aus der allgemeinen Geschichte, Sprachunterricht

(bestehend in einer praktischen, die gewöhnlichen Verhältnisse des Volkslebens berücksichtigenden und sich auf die einfachsten Regeln beschränkenden Anleitung zum sprachrichtigen mündlichen und schriftlichen Ausdruck im Deutschen sowie zur Rechtschreibung), gemeinnützige Kenntnisse (das Nöthigste aus der Geographie, der Natur-, Gewerbs- und Calenderkunde, der Lehre vom menschlichen Körper und der menschlichen Seele) Vaterlandskunde, Lesen, Rechnen, Schreiben und Singen.

Als Lehrmittel für den Religionsunterricht sind in den Städten wie auf dem Lande neben der heil. Schrift der Landeskatechismus von Ernesti, die bibl. Geschichten von Bosse und das Landesgesangbuch im Gebrauch. Die weit verbreiteten Fibeln von Lohmann und Fricke, von Kost und von Kühne huldigen der gemischten Schreiblesemethode. Die Fibel von Behrens und Heege, welche der analytisch-synthetischen (Real-) Methode folgt, hat nur in vereinzelten Schulen Aufnahme gefunden. Auf dem Gebiete der Lesebücher machen Haesters, Quietmeyer, Lenz, Bank, Keck und Johansen, Gude und Gittermann, Lüben, auf dem der Rechenbücher Tunica, Haesters, Hentschel und Berthelt einander den Rang streitig. Für den deutschen Sprachunterricht werden, namentlich in den Stadtschulen, die Grammatik von Sommer und Schaarschmidt, sowie Uebungsbücher von Heinemann, Jütting und Engelien benutzt, für den Gesangunterricht die Liederbücher von S. Müller oder von Sölter. Wo besonderer Geschichts- und Geographieunterricht ertheilt wird, sind die kurzen Leitfäden von Sommer in Gebrauch, während dem geometrischen Unterrichte wohl das Büchlein von Schürmann zu Grunde gelegt wird.

Der Unterricht wird mit Gesang und Gebet sowohl eröffnet als geschlossen. Die größeren Kinder sind auf dem Lande gehalten, an den kirchlichen Gottesdiensten, namentlich an den sogenannten Kinderlehren, theilzunehmen. Auch in den Städten finden, abgesehen von dem Confirmationsunterrichte, wöchentliche kirchliche Kinderlehren für die älteren Schüler und Schülerinnen der Volksschulen statt. Wenn außer dieser religiösen Unterweisung Geistliche sich am Unterrichte der Schuljugend betheiligen, so ist das eine durchaus freiwillige Leistung.

Was im Laufe eines Monats in der Schule durchgenommen wurde, hat der Lehrer in das sogenannte Rechenschaftsbuch einzutragen. — In Bezug auf häusliche Aufgaben gebieten die Verhältnisse auf dem Lande eine große Beschränkung. Sie gehen in manchen Schulen nicht über das Memoriren von Bibelsprüchen und dgl. hinaus. Ueber den Umfang des religiösen Memorirstoffes fehlt es an allgemeinen Bestimmungen, jedoch ist das in dieser Hinsicht Erforderliche von den Schulinspectoren nach voraufgegangenen Besprechungen in Conferenzen angeordnet.

Von den Ferien der Volksschule fallen auf die Weihnachtszeit 1½, auf die Osterzeit 2, auf die Pfingstzeit ½, in den Sommer 5 Wochen. Auf dem Lande werden die Sommerferien je nach dem örtlichen Bedürfnis in die Zeiten gelegt, wo die Häufung ländlicher Arbeiten sie vorzüglich wünschenswerth macht, während in den Städten die Volksschulen zwei bis drei Wochen lang im Juli und zwei bis drei Wochen lang zu Michaelis geschlossen werden.

Die Grenzen der disciplinarischen Gewalt des Lehrers sind nicht gesetzlich bestimmt. Innerhalb der gebührlichen Schranken wird das Recht der körperlichen Züchtigung dem Lehrer nicht abgesprochen. — Willkürliche und nicht entschuldigte Schulversäumnisse werden anfangs mit einer Ordnungsstrafe von je 2½ Gr. belegt; wenn aber diese Ordnungsstrafen sich als unzureichend erweisen, so werden die schuldigen Eltern oder Tutoren auf Antrag der Schulbehörde mit Geldstrafe bis zu 20 Thlr. oder mit Haft bis zu 14 Tagen bestraft.

V. Verhältnisse der Lehrer. Die fest angestellten Volksschullehrer stehen dem Range nach einander gleich. Adjuncten nennt man diejenigen Lehrer, welche die Stelle eines pensionirten Lehrers verwalten, ganz abgesehen davon, ob ihnen die Hoffnung auf die Nachfolge im Amte ertheilt worden ist oder nicht. Die einzelnen Schulen der Stadt Braunschweig werden unter der Oberleitung des städtischen Schuldirectors von Inspectoren verwaltet. Zur Uebernahme dieser sowie der ersten Lehrerstellen in

den kleinen Städten (Rectoren) war bis vor kurzem akademische Vorbildung erforderlich; seit einigen Jahren sind jedoch diese Stellen auch seminaristisch gebildeten Lehrern zugänglich, wenn sie ein dazu erforderliches Examen bestehen.

Als Bildungsanstalten der Lehrer dienen hauptsächlich die Realschule und die Präparandenanstalt zu Wolfenbüttel, welche den Seminarvorschulen und Seminaren anderer Länder entsprechen und aus je drei einjährigen Classen oder Abtheilungen bestehen. Die drei Realclassen werden auch von einigen Schülern besucht, welche nicht Lehrer werden wollen, doch ist deren Zahl gering (im Sommer 1874 waren es 12 unter 124). Die Realclassen sind ganz von einander gesondert, während die Abtheilungen der Präparandenanstalt bislang noch in den meisten Fächern gemeinsam unterrichtet wurden. Die Präparanden des zweiten Jahrganges werden infolge des Lehrermangels zur provisorischen Verwaltung von Schulstellen verwendet. Die Präparandenanstalt ist Externat. Der Unterricht ist frei. Fleißige Schüler erhalten jährliche Unterstützungen von 15 bis 20 Thlr. aus dem Kloster- und Studienfonds. Im Sommer 1874 betrug die Zahl der Präparanden 59, von denen 17 als provisorische Lehrer verschickt waren. — Eine bei weitem kleinere Lehrerbildungsanstalt in Braunschweig bildet insbesondere Lehrer für die dortigen städtischen Schulen heran. Noch geringer ist die Zahl der Präparanden, welche in der mit dem Gymnasium zu Blankenburg verbundenen Anstalt ihre Vorbildung erhalten.

Nach Beendigung des Seminarcursus auf einer der drei Präparandenanstalten haben die Zöglinge sich in Wolfenbüttel dem Tentamen zu unterwerfen, worauf die Bestandenen einige Jahre hindurch provisorisch angestellt werden. Vor der definitiven Anstellung muß das Schulamtsexamen gemacht werden, welches sich auf einen deutschen Aufsatz aus dem Gebiete der Pädagogik, auf bürgerliches und geometrisches Rechnen, Religion, Pädagogik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Musik und Lehrfähigkeit erstreckt.

Die Candidaten für das Amt eines Volksschullehrers kommen vorzugsweise aus dem Stande der Lehrer, der Handwerker und der kleinen Grundbesitzer. Seit einiger Zeit hat sich die Zahl der jungen Männer, welche sich dem Lehrerstande widmen wollen, so vermehrt, daß man auf eine Hebung des bisherigen Lehrermangels hoffen darf.

Wie es um die Fortbildung der Lehrer, welche schon im Amte sind, steht, entzieht sich der genauen Beobachtung. Im allgemeinen darf man den Bildungsstand und das geistige Leben in den Lehrerkreisen als günstig bezeichnen. Allgemeine Landesconferenzen finden um Ostern und Michaelis statt, kleinere Versammlungen treten in einzelnen Kreisen zusammen. Die amtlichen Conferenzen in den einzelnen Inspectionen werden von den Schulinspectoren geleitet und sind meist von regem Leben erfüllt. In den meisten Städten sind pädagogische Vereine gegründet, welche sich die geistige Förderung der Mitglieder durch Vorträge, Besprechungen, Lesecirkel u. dgl. angelegen sein lassen. Sterbekassenvereine und der Pestalozziverein sorgen für die Hinterbliebenen der verstorbenen Collegen.

Die Mehrzahl der Lehrerstellen wird von der Landesregierung auf Vorschlag des Consistoriums besetzt, jedoch wird die betreffende Gemeinde vorher befragt, ob sie gegen die Einsetzung der betreffenden Person Einwendungen zu machen hat. Die Zahl der Patronatsstellen beträgt auf dem Lande 127, etwa 30% der sämmtlichen Stellen. Das Wahlrecht steht in den meisten Fällen Predigern und Gemeinden oder Gutsbesitzern zu. In der Stadt Braunschweig sind die sämmtlichen Lehrerstellen an den Gemeindeschulen städtischen Patronats, während in den übrigen Städten das Besetzungsrecht fast ausschließlich der Regierung zusteht.

In dienstrechtlicher Beziehung gelten für die Gemeindeschullehrer im wesentlichen dieselben Grundsätze wie für die Staatsdiener. Verhängt werden können im Disciplinarwege Geldstrafen bis 20 Thlr., Versetzung auf eine schlechter dotirte Stelle, Suspension vom Amte mit Beibehaltung eines Theiles des Gehaltes. Die Absetzung kann nur infolge eines gerichtlichen Spruches erfolgen.

Die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer sind, wenn man andere Länder ver-

gleicht, günstig nennen. Seit 1875 steigt der Gehalt in der Stadt Braunschweig von 1200 Mark in dreißig Dienstjahren bis 2800 Mark, in Wolfenbüttel und einigen andern Städten in gleicher Zeit von 1200 bis 2400 Mark. In den übrigen Städten und in den Flecken erhalten die Lehrer 300 bis 600 Thlr. nebst Wohnungszuschuß von 40 bis 60 Thlr. In den Landgemeinden wird der Gehalt der Lehrer durch die Seelenzahl normirt und beträgt von 250 bis 500 Thlr. nebst freier Wohnung. Bei denjenigen Lehrern, welche zugleich ein Kirchenamt bekleiden, werden für den Kirchendienst 50 Thlr. vergütet. Die kirchlichen Accidenzien sind seit einigen Jahren in Wegfall gekommen. Provisorisch angestellte Lehrer bleiben hinter dem Gehalte der definitiv angestellten um 50 Thlr. zurück.

Die frühere Verpflichtung der mit Kirchendiensten betrauten Lehrer zum Glockenläuten und Reinigen der Kirchen ist seit einigen Jahren aufgehoben, dagegen liegt ihnen noch das Abwarten der Uhr und Läuten der Betglocke ob.

Zur Uebernahme eines Nebenamtes, die mit Genehmigung des Schulvorstandes und des Consistoriums erfolgen kann, bietet sich dann und wann Gelegenheit. Es handelt sich dabei vorwiegend um die Gemeindeeinnehmerstellen, Forstrecepturen, Postagenturen, Agenturen für Lebens- und Feuerversicherungsgesellschaften u. dergl.

An Steuern zahlt der Lehrer dem Staate eine geringe Personalsteuer, der Commune eine Abgabe nach der Höhe seines Einkommens. Von Grund- und Wegebausteuern ist er befreit.

Aeußere Ehren sind für die Lehrer selten. Besonders verdiente Mitglieder des Standes erhalten wohl das, neben dem Orden Heinrich des Löwen, gestiftete Verdienstkreuz. Denjenigen, welche zugleich Kirchendienste versehen, wird nach einer Reihe treu geführter Dienstjahre der Titel „Cantor" verliehen.

Der Ruhegehalt eines pensionirten Lehrers bemißt sich nach denselben Grundsätzen wie bei den Civilstaatsdienern. Er beträgt nach 5 Dienstjahren ein Drittheil des zuletzt bezogenen Gehalts und steigt mit jedem folgenden Dienstjahre um 1½ %, so daß nach 50 Dienstjahren die Pension dem vollen Gehalte gleich kommt.

Die sämmtlichen Lehrer stehen in der Beamten- Wittwen- und Waisen-Versorgungsanstalt. Die Beiträge belaufen sich, außer der einmaligen Zahlung eines Zwölftels des Gehaltes, auf jährlich 3½ % der Einnahme, wogegen im Todesfalle die Wittwen eine Pension von 24 % des zuletzt vor dem Tode, oder im Fall daß eine Pensionirung stattgefunden hatte, des zuletzt vor der Pensionirung bezogenen Gehaltes bekommen. Falls eine Wittwe nicht vorhanden ist, fällt die Pension den nachgelassenen Waisen je nach ihrer Zahl ganz oder theilweise zu. Außer der gesetzlichen Pension zahlt der Staat den Lehrerwittwen eine jährliche Geldunterstützung von meistens 18 Thlr. aus dem Klosterfonds, läßt ihnen auch wohl einige Meter Brennholz zukommen. Aus der Wäterling'schen Stiftung, welche das Consistorium verwaltet, erhalten die Lehrerwittwen durchgängig eine jährliche Beihülfe von 10 Thlr. Nach all diesem möchte es wohl kaum ein Land geben, in dem besser für die Hinterbliebenen der Volksschullehrer gesorgt wird, als in dem Herzogthum Braunschweig.

Weibliche Lehrkräfte wurden bis 1868 nur zu der Ertheilung des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten herangezogen. Seitdem können Lehrerinnen, welche die erforderliche Prüfung bestanden (s. unten), an höheren Töchterschulen, an den Mädchenclassen der Bürgerschulen sowie an den untersten gemischten Elementarclassen auch in andern Unterrichtszweigen verwendet werden. Auf dem Gebiete der Volksschule ist von dieser Erlaubnis nur erst ein sehr beschränkter Gebrauch gemacht worden. — Industrielehrerinnen sind an allen städtischen Mädchenschulen in genügender Zahl vorhanden. Auf dem Lande dagegen wird der Unterricht in weiblichen Handarbeiten nur dort ertheilt, wo qualificirte Personen, wie Frauen und Töchter von Lehrern, sich dazu bereit finden lassen. Das geringe Honorar dafür wird meistens durch eine kleine Beihülfe aus dem Kloster- und Studienfonds erhöht.

B. Die Gymnasien. I. Historisches, Quellen und Literatur. Schon im Mittelalter bestanden innerhalb der Grenzen des Herzogthums Braunschweig außer

den Schulanstalten der Klöster und Stifte gelehrte Stadtschulen zu Helmstedt (1208), Braunschweig (1420) und Schöningen (1499). Aber die eigentlichen Begründer des braunschweigischen Gymnasialwesens wurden erst in Betreff der Stadt Braunschweig Bugenhagen durch seine Kirchenordnung von 1528, und in Betreff der übrigen Landestheile der Herzog Julius durch seine Kirchenordnung von 1569. Die Abschnitte der letzteren, welche sich auf die Gelehrtenschulen beziehen, sind ein fast wörtlicher Abdruck der württembergischen Kirchenordnung von 1559, welche ihrerseits den melanchthon'schen Lehrplan in einseitig linguistischer Weise weitergebildet hat.*) Da die kursächsische Schulordnung von 1580 sich gleichfalls auf das engste an die württembergische anschloß, so erhielten die braunschweigischen Gymnasien der alten Zeit gleiche Organisation mit dem bei weitem größten Theile der Gelehrtenschulen des protestantischen Deutschlands. Die treffliche Schulordnung des Herzogs August von 1651 zeigt bereits den Einfluß eines Comenius und der Vorläufer des Pietismus, aber sie vermochte doch nicht, den scholastischen Schlendrian aus den Schulen zu vertreiben. Um die Mitte des 18. Jahrhundert wirkte der Abt Jerusalem mit Eifer für eine Neugestaltung des gelehrten Schulwesens. Das Collegium Carolinum zu Braunschweig, das ursprünglich eine mittlere Stellung zwischen Gymnasium und Universität einnahm, jetzt aber in ein Polytechnicum umgewandelt ist, war seine Schöpfung. Wie unter Jerusalems Zöglinge, Karl Wilhelm Ferdinand, sich philanthropische Bestrebungen geltend machten, ist bereits oben bemerkt. In der ersten Hälfte des laufenden Jahrhunderts herrschte in den Gymnasien wenig Leben und Bewegung; immerhin aber fehlte es nicht an vereinzelten bedeutenden Schulmännern. Die Namen eines Günther, Friedemann, Krüger, Jeep haben noch heute einen guten Klang. Einen bedeutenden Einfluß auf die Gestaltung des braunschweigischen Gymnasialwesens haben die politischen Wandlungen Deutschlands der letzten Jahre gehabt. Eine Verschiedenheit von dem preußischen Muster wird bald kaum noch zu bemerken sein. — Ein Schulgesetz ist für die Gymnasien seit 1651 nicht wieder erlassen. Aus der Masse von Einzelverordnungen und den Einrichtungen mancher Directoren sind die bestehenden Verhältnisse hervorgegangen. — Die nachfolgenden Mittheilungen beruhen auf den Acten des Consistoriums, den Programmen, sowie auf eigenen Beobachtungen und Erkundigungen des Verfassers. — Geschichtliche Darstellungen sind über die Gymnasien zu Braunschweig, Helmstedt, Holzminden und Wolfenbüttel im Druck erschienen. Eine zusammenfassende Geschichte des braunschweigischen Schulwesens ist nicht vorhanden.

II. Die allgemeinen Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung. Die sämmtlichen 5 Gymnasien (zu Braunschweig, Wolfenbüttel, Helmstedt, Holzminden, Blankenburg) sind Anstalten des Staates; die städtischen Compatronatsrechte in Braunschweig und Blankenburg sind von geringem Belang. Zur Unterhaltung der Gymnasien dienen das Schulgeld, geringe Prästationen aus Stiftungen, unbedeutende Beiträge einzelner Städte und vor allem die reichen Mittel des Kloster- und Studienfonds. Das Schulgeld beträgt in den 3 unteren Classen 16, in Tertia und Secunda 18, in Prima 20 Thlr. Außerdem wird ein Eintritts- resp. Ascensionsgeld von 1 Thlr. bezahlt.

Die sämmtlichen Gymnasien tragen wie die Volksschulen den evangelisch-lutherischen Charakter. Die wenigen katholischen und israelitischen Schüler erhalten von Seiten der Schule keinen Religionsunterricht.

Allgemeine gültige Instructionen über die Rechte und Pflichten der Directoren und der Lehrer sind nicht vorhanden. Der Director leitet seine Anstalt im großen und ganzen selbständig; es ist aber Gebrauch, daß er die Lehrerconferenz in wichtigen Dingen um Rath fragt und ihren Ansichten Folge giebt. Als höchste Behörde für die höheren Schulen fungirt bislang noch das Consistorium. Es ist jedoch der jetzt (Dec. 1875) tagenden Landesversammlung ein Gesetzentwurf vorgelegt, wonach die Verwaltung des höheren Schulwesens einer dem Ministerium unmittelbar unterstellten Commission von

*) Wir erlauben uns hierin abweichender Ansicht zu sein. D. Red.

Fachmännern übertragen werden soll. Voraussichtlich werden bei dieser Gelegenheit auch die Verhältnisse der geistlichen Ephorate und der örtlichen Schulcommissionen einheitlich geordnet werden.

III. Die Hauptpuncte der Schulstatistik. Im Sommer 1874 wurden die Gymnasien von 1307 Schülern besucht, von denen 226 Schüler, also mehr als 17 % Nichtbraunschweiger waren. Bei einer Bevölkerungsziffer von 311,764 bilden demnach die Gymnasiasten 4 pro mille der Bevölkerung. Auf je 238 1/2 Einwohner kommt also ein Gymnasiast, während das Verhältnis zwischen den Schülern des Gymnasiums und der Volksschule sich auf 1 : 40 beziffert. — Die nachfolgende Tabelle giebt eine Uebersicht über die Zahl der Abiturienten, welche in den letzten 11 Jahren die 5 Gymnasien verlassen haben, sowie über die Berufszweige, denen sie sich ihrer Angabe nach zu widmen beabsichtigten.

	1863/64	1864/65	1865/66	1866/67	1867/68	1868/69	1869/70	1870/71	1871/72	1872/73	1873/74	Tot.
1. Theologie	11	7	11	13	10	9	8	8	7	10	4	98
2. Theol. u. Philologie . .	3	1	1	1	—	2	2	—	2	4	—	16
3. Jurisprudenz u. Cameralia	7	7	7	7	7	9	6	11	9	12	13	95
4. Medicin	—	6	7	5	1	5	5	5	8	11	9	62
5. Philosophie	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	2
6. Philologie	4	2	4	9	—	8	8	4	4	4	4	51
7. Neuere Sprachen . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	2	3	2	7
8. Geschichte	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
9. Mathematik	—	—	—	1	—	—	—	1	—	2	—	4
10. Mathem. u. Naturwissensch.	—	—	1	—	—	2	—	—	2	—	—	5
11. Naturwissensch., bes. Chemie	—	—	1	1	—	1	2	3	—	2	3	13
12. Besuch des Polytechnicum	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
13. Forstfach	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	2	3
14. Baufach u. Ingenieur .	—	—	—	—	—	—	1	1	—	4	4	10
15. Postfach u. Telegraphie .	—	—	—	—	—	1	2	3	2	2	5	15
16. Steuerfach	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
17. Militär	—	—	—	—	1	1	2	—	1	6	5	16
18. Landwirthschaft . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4
19. Handelsstand	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
	25	23	33	37	19	38	37	37	38	63	57	407

Die Zahl der Lehrer belief sich am Ende des Schuljahres 1873/74 auf 72, nämlich 5 Directoren, 24 Oberlehrer, 16 Collaboratoren, 8 seminaristisch gebildete Gymnasiallehrer, 6 provisorisch beschäftigte Candidaten und 13 Hülfslehrer für Religion, Zeichnen, Gesang, Rechnen und dergl.

Die sämmtlichen 5 Anstalten sind vollständige Gymnasien mit 6 Hauptclassen. Besondere Vorbereitungsclassen sind nirgends vorhanden, und ebensowenig findet eine Combination mit Realclassen statt.

Für die Unterhaltung der Gymnasien wurden pro 1874 aus den Mitteln des Kloster- und Studienfonds 60,452 Thlr. verwilligt, dazu kamen als Ertrag des Schulgeldes nach dem Voranschlage 24,327 Thlr. und aus den Beiträgen einzelner Städte und aus sonstigen Prästationen 4234 Thlr., so daß sich die Gesammtkosten der Unterhaltung auf 89,013 Thlr. beliefen.

Bedürftigen Schülern wird im Falle der Würdigkeit die Zahlung des Schulgeldes entweder ganz oder zur Hälfte erlassen. Der gesammte Schulgelderlaß beläuft sich auf etwa 10 % des überhaupt zu zahlenden Schulgeldes. — An drei Anstalten (Helmstedt, Wolfenbüttel, Holzminden) sind für ältere Schüler eine Anzahl von Stipendien vorhanden, die sich in den beiden ersten Gymnasien auf etwa je 30 Thlr., in Holzminden auf je 60 Thlr. nebst freier Wohnung belaufen.

IV. Die innere Ordnung der Schule gleicht seit dem Anschluß des Landes an den norddeutschen Bund in Bezug auf Aufnahmebedingungen, Cursusdauer, Censuren

Versetzungen, Ertheilung von Berechtigungen, Lehrplan und dergl. in so hohem Maße den preußischen Einrichtungen, daß es genügt auf letztere zu verweisen. Die nachfolgende tabellarische Uebersicht giebt den Lehrplan des Wolfenbüttler Gymnasiums aus dem Jahre 1872/73, mit dem die Lehrpläne der übrigen Gymnasien im wesentlichen übereinstimmen. Bemerkt sei dabei, daß das Englische auf den andern Anstalten einen obligatorischen Unterrichtszweig bildet und in einzelnen Fällen schon in der Tertia begonnen wird.

Lehrfächer	Classen.							Summa.
	I.	II.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	
1. Religion	2	2	2	2	2	3	3	16
2. Deutsch	3	2	2	2	2	2	3	16
3. Lateinisch	9	10	10	10	10	10	9	68
4. Griechisch	6	6	6	6	6	—	—	30
5. Hebräisch	2*)	2*)	—	—	—	—	—	4
6. Französisch	2	2	2	2	3	3	—	14
7. Englisch	2*)	2*)	—	—	—	—	—	4
8. Geschichte und Geographie	3	4	3	3	3	3	3	22
9. Mathematik und Rechnen	4	4	4	4	4	3	4	27
10. Naturwissenschaft	2	1	1	1	—	2	2	8
11. Zeichnen	2*)		2	2	2	2	2	12
12. Schönschreiben	—	—	—	—	—	2	3	5
13. Singen	2					2		4
Summa	38**)	39**)	34	34	34	32	31	230

Außerdem Turnen in 5 wöchentlichen Stunden.

In Betreff der Wahl der Lehrbücher wird den Wünschen der Lehrercollegien ein großer Spielraum verstattet, woraus sich die vorhandene große Mannigfaltigkeit erklärt. Dem Religionsunterricht der unteren Classen wird außer der Bibel und dem Landesgesangbuche der Landeskatechismus von Ernesti zu Grunde gelegt. In einigen Gymnasien werden die biblischen Geschichten von O. Schulz benutzt. In den obern Classen sind die Lehrbücher von Hagenbach, Petri, Palmer in Gebrauch; in einem Falle wird das Lehrbuch durch das Dictat des Lehrers ersetzt. Für den lateinischen Unterricht finden sich die Grammatiken von Ellendt-Seyffert, Berger, Lattmann, Kühner, Schultz und Menge. Gleiche Mannigfaltigkeit herrscht in Betreff der Uebersetzungsbücher, Chrestomathien und Autorenausgaben. Auf dem Gebiete der griechischen Grammatik hat das Werk von Curtius eine fast allgemeine Verbreitung; dem französischen Unterrichte dienen überall die Plötz'schen Werke als Grundlage, eine Einmüthigkeit, welcher in den noch übrigen Lehrfächern eine desto buntere Verschiedenheit entgegensteht.

Lateinische Aufsätze werden an allen Anstalten, lateinische Verse nur in sehr beschränktem Maße angefertigt. Der griechische Unterricht ist de facto überall obligatorisch. Philosophische Propädeutik wird nirgends gelehrt.

Auf die einzelnen Lehrerbibliotheken verwendet der Staat jährlich je 50 Thlr., auf die zu Braunschweig die doppelte Summe. Außerdem wird für das Halten von Journalen eine Summe von je 20 Thlr. gezahlt. Die Schülerbibliotheken werden durch Beiträge und Geschenke der Schüler erhalten. Die nöthigen Lehrmittel, wie Landkarten, physikalische Apparate u. dergl. werden auf Antrag der Directoren in ausreichender Weise von der Regierung verwilligt.

Die Schulzucht erstreckt sich meist nur auf den Aufenthalt in der Schule; nur an

*) Facultativ.

**) Davon 6 Stunden facultativ.

einer Anstalt stehen die auswärtigen Schüler unter der besondern Aufsicht ihrer Classenlehrer. Den älteren Schülern ist meistens ein beschränkter Besuch von Wirthshäusern nicht verwehrt, doch gilt das Rauchen auf den Straßen für unerlaubt. Die Schüler der 1. Classe werden überall, die der Secunda nur an einigen Anstalten mit „Sie" angeredet.

Die Ferien der Gymnasien fallen im großen und ganzen mit denen der städtischen Volksschulen zusammen. Eine neue Ferienordnung steht nahe bevor. Kurz vor Ostern, gegen Ende des Schuljahres, findet in jedem Gymnasium eine öffentliche Prüfung statt, zu der durch Programm eingeladen wird. Schulfeste sind an allen Anstalten in Gebrauch. Die bislang gültige Ordnung der Abiturientenprüfung ist seit Michaelis 1874 gemäß den Grundsätzen modificirt, welche von Seiten des Reichs für die einheitliche Gestaltung der Abgangsprüfungen aufgestellt sind.

V. Die Verhältnisse der Lehrer. Die Lehrer an den Gymnasien zerfallen in Directoren, Oberlehrer, Collaboratoren, seminaristisch gebildete Gymnasiallehrer. Daneben werden, wo es das Bedürfnis erfordert, für einzelne Fächer wie Religion, Zeichnen, Gesang und dergl., Hülfslehrer herangezogen, welche in der Regel nur für die Zeit, so lange das Bedürfnis andauert, angestellt und meist nur mit geringer Stundenzahl beschäftigt werden. In den letzten Jahren hat auch der Lehrermangel dahin geführt, Candidaten die Verwaltung ordentlicher Lehrerstellen anzuvertrauen. — Die Eintheilung der akademisch gebildeten Lehrer in Oberlehrer und Collaboratoren entspricht nicht durchaus der preußischen Eintheilung in Oberlehrer und ordentliche Lehrer. Die Collaboratoren pflegen nach etwa fünfjähriger Dienstzeit zu Oberlehrern ernannt zu werden, ohne daß mit dem Titel bestimmte Stellen verliehen würden. Theologen, welche nicht auch eine philologische Prüfung bestanden haben, sind nur in verschwindender Anzahl als wirkliche Gymnasiallehrer angestellt. Der Turnunterricht wird an 4 Gymnasien von Lehrern der Anstalt gegen eine entsprechende Vergütung ertheilt, an einem Gymnasium der Leitung der älteren Schüler überlassen.

Die Prüfung für das höhere Schulamt entspricht in ihren Anforderungen und Zeugnisgraden den preußischen Einrichtungen. Sie wird in der Stadt Braunschweig vor einer Commission abgelegt, welche unter dem Präsidium eines Consistorialrathes aus Gymnasialdirectoren und Professoren des Polytechnicums Collegium Carolinum zusammengesetzt ist. Die Candidaten haben vor ihrer Anstellung ein Probejahr zu bestehen, während dessen ihnen aber sehr häufig schon infolge des Lehrermangels eine ordentliche Lehrerstelle gegen Vergütung übertragen wird. Die Anstellung hat in den ersten drei Dienstjahren einen provisorischen Charakter und wird erst durch eine förmliche Bestätigung in eine definitive verwandelt. Die Gymnasiallehrer zählen zu den Staatsdienern 1. Classe.

Die Dienstpflichten der Lehrer regeln sich, in Ermangelung einer besondern Instruction, nach dem Usus und den Anweisungen des Directors. Das Maximum der wöchentlichen Stundenzahl soll bei den Oberlehrern 22, bei den Collaboratoren 24, bei den seminaristisch gebildeten Lehrern 26 betragen, wird jedoch nur in den allerseltensten Fällen erreicht.

Die Gehalte der Directoren betragen 1600 bis 2000 Thlr., die der Collaboratoren und Oberlehrer 700 bis 1600 Thlr., die der seminaristisch gebildeten Gymnasiallehrer etwa 500 bis 800 Thlr., in einzelnen Fällen noch mehr. Daneben werden Zuschüsse zur Wohnungsmiethe je nach dem Wohnorte und der Gehaltsstufe im Betrage von 60 bis 200 Thlr. gezahlt. Betreffs der Ascension im Gehalte herrscht das Anciennitätsprincip, ohne daß jedoch darüber, wenn ein Aufrücken erfolgen soll, gesetzliche Bestimmungen vorhanden wären.

Die Pensionirung der Gymnasiallehrer und die Versorgung der hinterbliebenen Wittwen und Waisen geschieht nach denselben Grundsätzen, wie sie in Betreff der übrigen Staatsdiener in Geltung stehen und bereits oben bei Gelegenheit der Volksschullehrer mitgetheilt sind.

Auszeichnungen für verdiente Gymnasiallehrer waren bis vor kurzem nicht üblich, es

sei denn, daß man den Oberlehrertitel dahin rechnet. Den Directoren pflegt nach mehrjähriger Amtsführung der Titel „Professor", in besonderen Fällen auch der Titel „Schulrath" beigelegt zu werden. Dann und wann ist wohl auch ein Director zum Ritter des Ordens Heinrichs des Löwen ernannt worden. Kürzlich wurde auch einem Oberlehrer der Titel Professor verliehen.

C. Das Realschulwesen.

Das Realgymnasium in der Stadt Braunschweig ist die einzige Reallehranstalt im Herzogthum, welche vom Staate bezw. von einer Commune erhalten wird. Es ist 1828 aus einer Privatlehranstalt hervorgegangen und verfolgte gleich anfangs den Zweck, eine Vorbildungsanstalt für die höheren Stufen des bürgerlichen Geschäftslebens, namentlich des kaufmännischen und ökonomischen zu sein und die Zöglinge so weit zu führen, daß sie unmittelbar in die praktischen Verhältnisse selbst eintreten könnten. Daneben sollte dasselbe für den Besuch der mercantilisch-technischen Abtheilungen des Collegii Carolini in ähnlicher Weise vorbereiten, wie das Obergymnasium für die Universität. Nach den Ereignissen von 1866 wurde das Realgymnasium von den preußischen resp. norddeutschen Schulbehörden als Realschule II. Ordnung (ohne Latein) anerkannt. Seit Ostern 1873 hat man begonnen, die Anstalt in eine Realschule I. Ordnung nach preußischem Muster umzuwandeln und hofft, bis 1879 mit der neuen Organisation zu Stande zu kommen. Die Stadt, welche bislang an dem Realgymnasium mit Compatronatsrechten und Lasten betheiligt war, wird dieses Verhältnis lösen und in den nächsten Jahren eine städtische Realschule II. Ordnung gründen. — Im Sommer 1874 betrug die Schülerzahl des Realgymnasiums 439, die der Lehrer 18, darunter 1 Director, 8 Oberlehrer, 4 Collaboratoren, 3 seminaristisch gebildete Gymnasiallehrer und 2 Hülfslehrer für Religion und Gesang. Die Lehrer des Realgymnasiums stehen in Bezug auf Gehalt, Rang, Pensionsverhältnisse u. s. w. den Gymnasiallehrern gleich. — Schulprogramme sind seit 1863 nicht erschienen.

Zu den Realschulen 2. Ordnung sind zunächst die Jacobsonschule in Seesen und die Samsonschule in Wolfenbüttel zu rechnen. Erstere wurde 1801 von Israel Jacobson, letztere 1786 von der Familie Samson als Thalmudschule gestiftet und 1807 in eine Volksschule umgestaltet. Beide sind die ältesten israelitischen Erziehungsanstalten in ganz Deutschland, welche die Bildung und Gesittung unseres Jahrhunderts in weite Kreise der israelitischen Bevölkerung zu verbreiten begannen, wenn auch freilich anfangs der Lehrplan über den einer Volksschule wenig hinausgieng. Beide Anstalten werden von Curatorien verwaltet, deren Mitglieder den Familien der Stifter angehören. Die Jacobsonschule zählt seit 1869 sechs einjährige Classen, und seit 1870 gewährt die in Gegenwart eines Regierungscommissars bestandene Abgangsprüfung die Berechtigung für den einjährigen Freiwilligendienst. Der größte Theil der Schüler erhält in der Anstalt Wohnung und Verpflegung. Zu Ostern 1874 wurden neben 158 Internen 72 sogenannte Stadtschüler unterrichtet. Von diesen 230 Schülern waren 97 Christen. Unter den Internen haben 40 ganze, 15 halbe Freistellen. Ein Unterschied der Religion wird bei Aufnahme der Freischüler nicht gemacht. Von den Externen zahlt der vierte Theil gar kein, ferner ein jährlich festgesetzter Theil das halbe Schulgeld, welches für die Seesener Kinder 20, für auswärtige 25 Thlr. jährlich beträgt. Der Etat beläuft sich auf 30000 Thlr., wovon 9200 Thlr. auf Besoldungen verwendet werden. Neben dem Director wirken an der Anstalt 9 fest angestellte Lehrer, 2 christliche Religionslehrer und 1 Turnlehrer. Die Lehrerbibliothek zählt 3700, die Schülerbibliothek 700 Bände. Die Schüler treten nach ihrem Abgange zum größten Theile ins praktische Leben. — Die Samsonschule hofft infolge der Erweiterung ihres Lehrplans zu dem einer Realschule II. Ordnung gleichfalls die bekannten militärischen Berechtigungen zu erlangen. Im J. 1874 wurden in 5 Classen 19 Freizöglinge, 31 zahlende Pensionäre und Halbpensionäre und 1 Stadtschüler von 5 ordentlichen Lehrern, von denen 3 akademisch gebildet, und 4 städtischen Hülfslehrern unterrichtet. Das christliche Element, welches unter den Lehrern überwiegt, war bislang unter den Schülern noch nicht vorhanden.

In früherer Zeit besuchten begabte Zöglinge der Samson'schen Anstalt mehrfach das Gymnasium der Stadt. Von ihnen sind verhältnismäßig viele, wie Leopold Zunz, die Gebrüder Benary u. a., Zierden der Wissenschaft geworden.

Die seit Ostern 1861 bestehende höhere Privatlehranstalt des Dr. phil. Günther zu Braunschweig ist gleichfalls als eine Realschule II. Ordnung anzusehen. Eigenthümlich ist der Anstalt die durch die Verschiedenartigkeit der Schüler bedingte Einrichtung, daß auf den untern Stufen die Schüler in den fremden Sprachen und in Mathematik anderen Classen angehören können als in den übrigen Fächern, doch so, daß dieselben durch Nachhülfestunden schnell soweit gebracht werden, daß sie an allen Stunden derselben Classe theilzunehmen im Stande sind. Außer dem Unterricht sind für jeden Schüler 6—10 Arbeitsstunden unter Aufsicht eines Lehrers eingerichtet. Zu den obligatorischen Unterrichtsfächern: Religion, deutsche, französische und englische Sprache, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Mathematik, Zeichnen, Kalligraphie und Turnen kommt als facultativer Unterrichtsgegenstand die lateinische Sprache. Im Sommer 1874 wirkten an der Anstalt 7 Classenlehrer und 12 Hülfslehrer, Turn- und Zeichenlehrer eingerechnet. Die Zahl der in 7 Classen vertheilten Schüler betrug 222. Die meisten Schüler ergreifen nach ihrem Austritt aus der Anstalt den Handelsstand oder werden Landwirthe; doch fehlt es auch nicht an solchen, die sich einem technischen Fache widmen. Die in Gegenwart eines Regierungscommissars bestandene Abgangsprüfung gewährt die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst.

Die landwirthschaftliche Schule Marienburg bei Helmstedt, 1870 von dem landwirthschaftlichen Centralverein begründet und von der Regierung unterstützt, ist durch ihre Reorganisation zu Ostern 1874 eine Realschule mit landwirthschaftlicher Spitze geworden. Durch Aufnahme zweier fremden Sprachen (Französisch und Englisch) hat sie die Berechtigung gewonnen, daß die Ablegung ihres Abgangsexamens die Qualification für den einjährigen Freiwilligendienst gewährt. Sie besteht aus einer fünfclassigen Hauptschule, in welche die Schüler nach Vollendung des 12. Lebensjahres aufgenommen werden können, und einer landwirthschaftlichen Winterschule, welche für solche junge Leute eingerichtet ist, die nach Absolvirung der Volksschule ihrer Fortbildung nur die Wintermonate widmen können. Jedoch wird diese Winterschule, wenn Schüler vorhanden sind, auch im Sommer fortgeführt. Im Winter 1874/75 war der nachfolgende Lehrplan in Gültigkeit.

Unterrichts-Gegenstände.	Wöchentliche Stunden in den Classen.						
	Hauptschule.					Winterschule.	
	V.	IV.	III.	II.	I.	II.	I.
1. Religion	3	2	—	—	—	—	—
2. Deutsche Sprache, einschl. Schreiben	8	6	4	3	3	6	2
3. Französisch	6	5	4	3	3	—	—
4. Englisch	—	4	3	3	2	—	—
5. Geographie	2	2	2	2	1	2	2
6. Geschichte	3	2	2	2	2		
7. Rechnen	6	4	2	1	1	4	4
8. Mathematik	—	3	3	3	3	2	2
9. Naturgeschichte (Botanik und Zoologie)	2	2	2	2	2	4	2
10. Physik	—	—	2	2	2	2	2
11. Chemie und Mineralogie	—	—	4	3	6	5	2
12. Bodenkunde und Düngerlehre	—	—	—	2	—	—	3
13. Landwirthschaftliche Productionslehre	—	—	2	2	3	5	7
14. Volkswirthschaft und Betriebslehre	—	—	—	2	4	—	—
15. Buchführung	—	—	—	2	—	—	2
16. Freihandzeichnen	2	2	2	—	—	2	2
17. Feldmessen und Planzeichnen	—	—	—	—	—	—	2
18. Singen	2	2	2	2	2	2	2
Summa	34	34	34	34	34	34	34

Außerdem ist das Turnen obligatorischer Lehrgegenstand. Bibliothek und Apparate sind in genügender Weise vorhanden. — Die Verwaltung liegt in den Händen eines Curatoriums, das aus einem Regierungscommissar, dem Director und mehreren Deputirten landwirthschaftlicher Vereine sowie der Stadt Helmstedt zusammengesetzt ist. Das Schuljahr beginnt nach Ostern; vor Schluß desselben wird ein öffentliches Examen abgehalten. — Das Schulgeld beträgt für V. und IV. Classe 40 Thlr, für III. und II. 50 Thlr. und für I. 60 Thlr. jährlich; die Schüler der Winterschule haben für den Cursus 30 Thlr. zu zahlen. Die Schülerzahl belief sich im Schuljahre 1874/75 auf 107. Das Lehrerpersonal bestand im Sommer 1874 aus einem Director und 7 Lehrern, von denen außer dem Director nur zwei die Rechte der Staatsdiener genießen. Außerdem unterrichteten noch als Hülfslehrer ein Thierarzt, ein Gärtner und ein Turnlehrer und ein Lehrer für Freihandzeichnen. Die Kosten der Anstalt betragen jährlich etwa 9000 Thlr., welche aus den Schulgeldern und einem sich auf 3900 Thlr. belaufenden Zuschusse der Landesregierung gedeckt werden. Die Gebäude und ihre Unterhaltung sowie den Garten stellt die Stadt Helmstedt.

Eine Privatschule in Harzburg, von dortigen Einwohnern unterhalten, gewährt gegen 100 Schülern und Schülerinnen, neben dem Unterrichte in den Lehrgegenständen der Volksschule, Unterricht in den neueren Sprachen. Die Zahl der Lehrer beträgt drei.

In der Fortbildungsschule für junge Kaufleute in Wolfenbüttel erhalten Handelslehrlinge gegen ein jährliches Honorar von 12 Thlr. Unterricht in der französischen und englischen Sprache, in der Buchhaltung und Wechselkunde, im praktischen Rechnen sowie in Geschichte und Geographie. Das Interesse für die seit 1869 bestehende Anstalt scheint in den betheiligten Kreisen seit einigen Jahren sich verringert zu haben. Dagegen zeigt die in Braunschweig 1875 entstandene Anstalt ähnlichen Charakters vorläufig einen erfreulichen Aufschwung.

Die Herzogl. Baugewerkschule zu Holzminden, im Winter 1831/32 von dem 1864 verstorbenen Kreisbaumeister Haarmann mit 15 Schülern gegründet, ist eine von der Regierung subventionirte Privatanstalt und verfolgt den Zweck, „junge Bauhandwerker, Maschinen- und Mühlenbauer wissenschaftlich und künstlerisch so heranzubilden, daß sie als gediegene Bauunternehmer, Werkmeister, Bauführer, Zeichner, Monteure u. s. w. den bei dem heutigen hohen Stande der Gewerbe in theoretischer Beziehung an sie herantretenden bedeutenden Ansprüchen Genüge leisten und besonders als denkende Menschen zur eigenen Fortbildung befähigt werden, um auch dem immer größern Aufschwunge der Industrie folgen zu können." Die Anstalt zerfällt in eine Schule für Bauhandwerker und in eine Schule für Mühlen- und Maschinenbauer, Schlosser u. s. w., von denen jede 4 Classen umfaßt. Der Zudrang zu der vortrefflich geleiteten Anstalt ist im Winter außerordentlich groß. Es hatten sich für das Winterhalbjahr 1874/75 zu dem Besuch der Schule 1591 junge Männer angemeldet, von denen wegen Mangel an Raum nur 926 Aufnahme finden konnten. Von diesen besuchten 778 die Schule für Bauhandwerker, während die Abtheilung für Maschinen- und Mühlenbau 148 Schüler umfaßte. 883 Schüler gehörten dem deutschen Reiche, 43 dem Auslande an. Außer dem Director unterrichteten an der Anstalt 12 Bautechniker, 4 Maschinentechniker, 1 Rechtslehrer für Baurecht, 6 Lehrer für Mathematik, Naturlehre, Mechanik und Feldmessen, 1 Lehrer für technische Gewerbskunde, 1 Lehrer für Buchführung, 5 Bildhauer für Freihandzeichnen und Modelliren, 10 Elementarlehrer, zusammen 41 Lehrer. Von den Schülern wohnten 500 in der zu der Schule gehörigen Verpflegungsanstalt, die übrigen bei Bürgern der Stadt. Im Sommer kehren die meisten Schüler zu ihrer praktischen Thätigkeit zurück. Doch wurden im Sommer 1874 noch 237 Schüler von 19 Lehrern unterrichtet. Die Höhe des Etats für Schule und Verpflegungsanstalt beläuft sich einschließlich des Staatszuschusses jährlich auf c. 85000 Thlr. Von der Schule wird die „Zeitschrift für Bauhandwerker" (Halle a./S. bei Knapp) herausgegeben.

D. Höhere Bildungsanstalten für Mädchen.

Für eine höhere Bildung der weiblichen Jugend war bis vor wenigen Jahren in genügender Weise nur in der Stadt Braunschweig gesorgt, und auch hier nur durch Privatanstalten. Die dortige höhere Töchterschule des Fräulein Pott wurde 1863 von der Stadt übernommen und wird seit 1875 unter der Oberaufsicht des herzogl. Consistoriums zu Wolfenbüttel von einem eigenen Director geleitet. Die Zahl der Schülerinnen beträgt durchschnittlich 400, welche in 8 Stufen (VII—I[a]) unterrichtet werden. Das Schulgeld beläuft sich auf 16—28 Thlr. Der Unterricht wird besorgt von dem Director, 3 akademisch und 1 seminaristisch gebildeten Lehrer, 9 Lehrerinnen, 2 Industrielehrerinnen, 1 Zeichenlehrer und 1 Zeichenlehrerin. Der Unterricht der 1. Classe umfaßt Religion, deutsche Sprache nebst Literaturgeschichte und Mythologie, Geographie, Weltgeschichte, Physik, Naturgeschichte, Französisch, Englisch, Singen, Zeichnen und Turnen. — Die Lüttge-Harder'sche höhere Töchterschule zu Braunschweig ist eine Privatanstalt, in der in denselben Disciplinen unterrichtet wird, welche auf der höheren Töchterschule gelehrt werden. Die Zahl der Schülerinnen belief sich 1874 auf 296. — Die höhere Töchterschule im Schlosse zu Wolfenbüttel, nach der Begründerin die „Vorwerk'sche Schule" genannt, ist in schnellem Wachsthum aus einem Kindergarten hervorgegangen, der 1866 von einem Erziehungsvereine begründet wurde und noch jetzt neben der Schule besteht. Geleitet wird die Anstalt unter der obersten Inspection des Consistoriums von einer Vorsteherin, die zu den Kosten der Erhaltung nicht unerhebliche Zuschüsse geleistet hat. Ein wohleingerichtetes Internat erleichtert die Aufnahme fremder Schülerinnen. Der Kindergarten wird durchschnittlich von 60 Knaben und Mädchen, die Töchterschule von durchschnittlich 200 Schülerinnen besucht. Als Unterrichtsgegenstände finden sich neben denen der Braunschweiger Töchterschule noch physische Anthropologie, eine Uebersicht über die Kunstgeschichte und Modelliren. Das letztere wird in allen Classen geübt und trägt nicht wenig zu der Ausbildung des Formensinnes bei. Die Schülerinnen sind in 9 Classen vertheilt; der Kindergarten hat 3 Stufen. Neben der Vorsteherin wirken an Kindergarten, Töchterschule und Seminar 7 fest angestellte Lehrerinnen, 1 Industrielehrerin und 11 Hülfslehrer. Das Schulgeld variirt zwischen 8 und 28 Thlr. Die Pension für das Internat, das 60 junge Mädchen beherbergt, beträgt jährlich 400 Mark.

Außer diesen bedeutenden höheren Töchterschulen bestehen in der Stadt Braunschweig einige Privatanstalten von weitaus geringerem Umfange, welche einem im Grunde gleichem Zwecke dienen wollen. Ob die Versuche, auch in anderen Städten des Landes ähnliche Bildungsanstalten ins Leben zu rufen, gelingen werden, ist noch zweifelhaft. Töchter reicher Familien finden auf der Grenze zwischen Kindheit und Jungfrauenalter in dem Erziehungsinstitute Neu-Watzum bei Wolfenbüttel Aufnahme. Das Töchterpensionat im Kloster Marienberg bei Helmstedt wird von der Domina des dortigen protestantischen Damenstiftes in streng kirchlichem Sinne geleitet.

Lehrerinnenseminare bestehen seit 1868 neben den höheren Töchterschulen zu Braunschweig und Wolfenbüttel, von denen das erstere von der Stadt Braunschweig erhalten wird, während das letztere sich eines Beitrages des Staates zu erfreuen hat. Der Cursus beider Anstalten ist ein dreijähriger. Die Lehrgegenstände sind neben denen der höheren Töchterschule noch diejenigen Uebungen und Unterweisungen, welche wie Pädagogik und katechetische Uebungen für künftige Lehrerinnen erforderlich sind. Nach Beendigung des Seminarcursus haben sich die Candidatinnen für das Lehr- und Erziehungsfach einer Prüfung zu unterwerfen, welche sich auf Religion, deutsche Sprache und Literatur, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Rechnen, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Französisch und Englisch, sowie auf die durch Probelectionen zu erweisende Lehrfähigkeit erstreckt. Die Prüfung zerfällt in eine Prüfung erster und zweiter Classe. Die von der Prüfungscommission ausgestellten Zeugnisse haben auch in der preußischen Monarchie Geltung.

In einigen Orten des Landes, Braunschweig, Wolfenbüttel, Seesen, bestehen

Kindergärten, welche nach Fröbel'schen Grundsätzen geleitet werden und sich der Gunst der besser situirten Bevölkerungsclassen erfreuen.

E. Waisenhäuser, Rettungsanstalten u. dgl. Von den Waisenhäusern des Landes ist das bedeutendste das große Waisenhaus Beatae Mariae Virginis zu Braunschweig, das aus einem schon 1245 von der Bürgerschaft der Stadt gegründeten Hospitale hervorgegangen ist und sich ganz aus den Erträgen seiner liegenden Grundstücke und Capitalien erhält. Die Kinder (Ende 1874 waren es 120 Knaben und 48 Mädchen) werden körperlich und geistig gut verpflegt und erfreuen sich auch noch nach ihrer Confirmation der Unterstützung der segensreichen Anstalt. Das Waisenhaus hat eine eigene Schule, welche aus 6 Knaben- und 6 Mädchenclassen besteht, von vielen Kindern der Stadt besucht wird und unter der Oberleitung des städtischen Schuldirectors die Ziele der städtischen mittleren Bürgerschulen verfolgt. — Von weit geringerem Umfange sind das Tuckermann'sche Waisenhaus zu Braunschweig, das herzogliche Waisenhaus und das Rhode'sche Stift zu Wolfenbüttel und das Jacobson'sche Waisenhaus zu Seesen. Auch die Samson'sche Anstalt zu Wolfenbüttel ist schon manchem israelitischen Waisenknaben zum Segen geworden.

In der Fürsorge für die unter ungünstigen Verhältnissen aufwachsende Jugend geht die Hauptstadt dem Lande mit einem guten, aber leider nur wenig nachgeahmten Beispiele voran. Die Krippe, die Kleinkinderbewahranstalt, der Volkskindergarten, das Rettungshaus zu St. Leonhard unweit der Stadt sind Zeugnisse dafür, daß es in der alten Hansestadt nicht an Liebe und Erbarmen fehlt. Dem Rettungshause fließen nicht bloß aus der Stadt Braunschweig, sondern auch aus weiteren Kreisen Beiträge zu. Außer der Residenz haben nur Wolfenbüttel und Schöningen Kleinkinderbewahranstalten. Für die armen Idioten hat die rührige Thätigkeit des Pastors Stutzer am westlichen Abhange des Elm Asyle hervorgerufen, die durch die wachsende Theilnahme der Bevölkerung und der Regierung für immer weitere Kreise segensreich zu werden versprechen. — Die Taubstummenanstalt zu Braunschweig, vor etwa einem halben Jahrhundert von dem Armenschullehrer Albrecht begründet und 1828 den städtischen Behörden unterstellt, wurde Ende 1874 von 23 Knaben und 14 Mädchen besucht, von denen nur 3 Kinder außerhalb der Anstalt wohnten. — Die Braunschweiger Blindenanstalt ist im Herbst 1874 mit der zu Hannover vereinigt worden. — In die vom Staate unterhaltene Erziehungsanstalt „Wilhelmsstift" zu Bevern werden Kinder wegen ungenügender sittlicher Erziehung oder wegen strafbarer oder unsittlicher Handlungen auf Antrag des Vaters oder auf gerichtsseitig getroffene Anordnung aufgenommen, wie auch jugendliche Personen von 12—18 Jahren, rücksichtlich deren durch Urtheil des Gerichts die Unterbringung in einer Erziehungs- und Besserungsanstalt angeordnet ist.

Dr. **Koldewey.**

Bremen, s. Hansestädte.

Britisches Schulwesen, s. Großbritannien.

Buchführung, s. Schulacten.

Buchstabenrechnung, s. Arithmetik S. 213.

Buchstabirmethode, s. Leseunterricht.

Bugenhagen. — Literatur. Die älteste biogr. Darstellung Melanchthons Oratio de vita J. Bugenhagii im Corp. Reform. XII, 295 ff. (von Petr. Vincentius am 4. August 1558 nur vorgetragen, nicht, wie oft angegeben wird, verfaßt). Die späteren Biographien (von Mohnike im Art. Bugenhagen in Ersch und Gruber zusammengestellt) antiquirt durch Maurer, Leben der Altväter der luth. Kirche, Bd. 11 (Lpzg. 1862) und A. T. Vogt, Joh. Bug. Pomeranus in: Leben und ausgewählte Schriften der Väter u. Begründer der luth. Kirche, Th. IV (Elberfeld 1867). Zur Würdigung seiner organisatorischen Thätigkeit in Kirche und Schule Richter, Evang. Kirchenordnungen des 16. Jahrh., I, und Vormbaum, Evang. Schulordnungen, I. Vgl. Koch, Erinnerungen an J. B. Pom. Stettin 1817, 4. (mit bes. Beziehung auf seine Verdienste um das Schulwesen) und Jäger, in d. Studien u. Kritiken 1859, 2.

— Johann Bugenhagen, im Kreise der Männer, welche den deutschen Reformator umgaben und sein großes Werk ihm durchführen halfen, nächst Melanchthon der bedeutendste und vor allem verdient durch seine ebenso einsichtsvolle als umfassende Thätigkeit für Ordnung des Kirchen- und Schulwesens im nördlichen Deutschland und darüber hinaus, von Luther selbst mit Ambrosius verglichen, von andern wie ein Apostel gefeiert. Er war den 24. Juni 1485 zu Wollin in Pommern geboren, wo sein Vater Gerhard B. als Mitglied des Raths in großem Ansehen lebte. Die Vorbereitung zu wissenschaftlichen Studien erhielt er in der Schule seiner Vaterstadt, dann, vom 13. Lebensjahre an, in Stettin. Im Januar 1502 auf der Universität Greifswald immatriculirt, betrieb er neben den philosophischen und theologischen Studien mit besonderem Erfolge auch das Studium der römischen Classiker und gewann dadurch jene Leichtigkeit und Gewandtheit im mündlichen wie schriftlichen Ausdruck, welche selbst Melanchthons Anerkennung erhielt. Rasch zur Würde eines Magisters gelangt, übernahm er noch 1503 als achtzehnjähriger Jüngling (nach Melanchthon, quum jam vigesimum annum attigisset, also 1505?) die Leitung der Schule zu Treptow an der Rega, die durch seinen Eifer schnell zu großer Blüte gedieh, so daß selbst aus Livland und Westfalen Schüler herbeizogen. Aus dieser Zeit, in welcher er auch bereits in den geistlichen Stand getreten war, stammt sein lateinisch geschriebener Brief an den trefflichen Humanisten Joh. Murmellius in Deventer, dem er schon früher seinen jüngern Bruder zugesandt hatte und jetzt andre Jünglinge zu freundlicher Führung empfahl. 1517 berief ihn der Abt von Belbuck, Joh. Bolduan, an das von ihm in seinem Kloster errichtete Collegium Presbyterorum s. Sacerdotum und übertrug ihm vor allem die Erklärung der biblischen Schriften für die Mönche. B. schloß sich dabei besonders an Hieronymus und Augustinus an und entwarf auch bereits eine Harmonie der Evangelien, wie er denn später fortwährend solchen harmonistischen Arbeiten großen Fleiß zuwandte. Daneben fand er noch Zeit, im Auftrage des Herzogs Bogislav X, der für das von Spalatin unternommene sächsische Chronikon eine Zusammenstellung der Nachrichten über die pommer'schen Fürsten und Länder von ihm begehrte, die Archive in den Städten, Schlössern und Klöstern Pommerns zu untersuchen und bis zum Mai 1518 eine Geschichte seines Heimatlandes abzufassen, die, wie sehr auch Spuren der Eile an sich tragend, ihn als den ersten eigentlichen Geschichtschreiber Pommerns erscheinen läßt und, obwohl erst 1728 gedruckt, viel dazu beigetragen hat, daß im 16. Jahrhundert die pommer'sche Geschichte auch von andern bearbeitet worden ist. Und so war er für eine größere Thätigkeit in tüchtigster Weise vorbereitet. Die Bahn dazu öffnete sich ihm bald. Als er 1520 mit Luthers gewaltiger Schrift „Von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche" bekannt geworden, trat der erste Eindruck, daß in derselben der gefährlichste Ketzer rede, bald vor der Ueberzeugung zurück, daß Luther allein die Wahrheit erkannt habe, die ganze Welt dagegen blind und im Irrthum sei. Die ihm eigene klare Entschiedenheit zog rasch viele in dieselbe Bahn; im Kloster Belbuck kam es zu lebendigster Bewegung. Noch ehe diese auf harte Weise eingedämmt worden, hatte Bugenhagen, wohl schon 1520 mit Luther in Verbindung getreten, gen Wittenberg sich aufgemacht und war hier noch vor Luthers Abreise zum Wormser Reichstage eingetroffen.

Er wollte zunächst mehr lernen, als lehren. Als er jedoch einem Kreise junger Pommern, deren damals schon viele Wittenberg besuchten, die Psalmen zu erklären angefangen hatte, erweckte dies eine so große Theilnahme auch bei andern, daß er genöthigt wurde, seine Vorträge öffentlich fortzusetzen. Dieselben sind später gedruckt und von Luther durch die Anerkennung ausgezeichnet worden, daß ihr Verfasser der Erste auf Erden sei, der ein Ausleger der Psalmen zu heißen verdiene. In den von Carlstadt erregten Unruhen stand B. treu neben Melanchthon, mit dem er sich schnell befreundet hatte. Ebenso innig wurde dann sein Verhältnis zu Luther, der die ihm eigenen Gaben trefflich zu würdigen und zu Förderung der Reformation zu gebrauchen wußte, in Stunden innerer Bedrängnis aber gern an seinem lieben Dr. Pommer sich aufrichtete, während dieser selbst wieder in jenem seinen geistlichen Vater verehrte.

Aeußerlich befestigte sich seine Stellung dadurch, daß er, wohl noch vor Luthers Rückkehr von der Wartburg, zum Professor der Theologie ernannt, 1523 auch zum Pastor an der Pfarrkirche in Wittenberg gewählt wurde. In den ehelichen Stand war er bereits im October des vorhergehenden Jahres getreten, hiezu durch Luthers Schrift von den Klostergelübden ermuthigt, deren Bedeutung für Umwandlung des socialen Lebens ihm sofort klar geworden war. Seitdem bewahrte er nun seinem zweiten Vaterlande unwandelbare Treue. Im Jahre 1536 wurde er Generalsuperintendent des Kurkreises.

An den mannigfachen reformatorischen Arbeiten hat B. sehr lebhaften Antheil genommen, die größten Verdienste aber als Kirchenordner sich erworben. Er besaß bei tiefer Einsicht in die Bedürfnisse des Volkslebens die bewundernswürdige Gabe, nach Beschaffenheit der besondern Verhältnisse und doch durchaus im Geiste des Evangeliums neue Lebensordnungen zu schaffen, in denen, was uns hier allein näher berührt, die Erziehung und Unterweisung der Jugend eine tief eingehende und feste Grundlagen für weitere Entwicklung bereitende Theilnahme fand. Was seine Kirchenordnungen vor allen andern auszeichnet, ist gerade dies, daß sie durchaus vom pädagogischen Gesichtspunct aus abgefaßt sind und diesem alles Einzelne untergeordnet wird (Jäger a. a. O., S. 460). B. knüpft die Verpflichtung zu christlicher Erziehung der Jugend, also auch zu Errichtung von Schulen, ganz unmittelbar an die Taufe, die ihren vollen Werth erst durch den daran sich anschließenden christlichen Unterricht zu gewinnen scheint. Ebendeshalb verlangt er nun auch, daß für alles Volk Schulen eröffnet werden, und das evangelische Volksschulwesen Deutschlands hat in ihm vielleicht mehr noch als in Luther seinen Schöpfer zu erkennen. Was er in Braunschweig eingerichtet hatte, das wurde Muster für Minden, Göttingen, Soest, Bremen, Osnabrück und andere Städte, die dänische Kirchenordnung wurde auch für Schleswig-Holstein Gesetz und das hier Eingeführte fand wieder Aufnahme im Lande Hadeln ꝛc.

In demselben Jahre, wo in Sachsen unter seiner Mitwirkung die große Kirchenvisitation ausgeführt wurde, rief ihn der Rath und ein großer Theil der Bürgerschaft nach Braunschweig (vgl. den Art. Braunschweig), wo die evangelische Wahrheit nicht ohne schweren Kampf sich emporgearbeitet hatte und zu fester Gestaltung der wirren Zustände ebenso viel Kraft als Umsicht nöthig war. B. entsprach dem Vertrauen, das ihm entgegengekommen war, vollständig. Schon am 5. September 1528 konnte er dem Rathe eine von ihm ausgearbeitete Kirchenordnung übergeben, die dann auch sofort veröffentlicht wurde und in demselben Jahre gedruckt erschien. (Bei Richter, Evang. Kirchenordnungen. I. 106 ff., der nur, wie auch bei andern, die auf die Schule bezüglichen Abschnitte weggelassen hat, welche nun Vormbaum allgemein zugänglich macht.) Das ganze kirchliche Leben sollte unter einem Superattendenten stehen und dieser außer den Predigten auch lateinische Vorlesungen für die Gelehrten halten, überdies aber Lehre, Zucht, Schulen, Kirchengut überwachen; neben ihm ein Adjutor („Helper") mit wesentlich gleichen Pflichten ꝛc.; für die männliche Jugend sollten zwei lateinische Schulen, zu St. Martin und zu St. Katharinen, eingerichtet werden, jede mit drei Classen, doch die erstere mit vier, die letztere nur mit drei Lehrern; der Rector zu St. Martin sollte Magister artium sein und zu Zeiten, wie der Superattendent und sein Helfer, auch lateinische Lectionen aus der heiligen Schrift für die Gelehrten zu halten das Recht, doch nicht die Pflicht haben, „dat de jöget mit sundergene arbeyde nicht in der Scholen werde versymet" (vgl. Dürre, Gesch. der Gelehrtenschulen zu Braunschweig. I. Br. 1861, a). Neben den lateinischen Schulen sollten nun aber zwei „deutsche Schulen" für Knaben, und vier „Jungfrauenschulen" an vier Orten („darum dat de junckfraven nicht verne van ören elderen scholen gan") errichtet werden; die letzteren unter Schulmeistern, die im Evangelio verständig und von gutem Gerücht. In beiderlei Schulen war Katechismusunterricht mit Gesangübung natürlich Hauptsache; für die Jungfrauenschulen war übrigens noch Erzählung der heiligen Geschichte empfohlen, damit das Gedächtnis geübt und das Evangelium Christi desto fester eingebildet würde. Den

Armen sollte die Benützung der Schulen nach Möglichkeit erleichtert, das Unwesen der Winkelschulen aber nicht geduldet werden. Also durchaus Hindrängen auf ein die ganze Jugend der Stadt umfassendes, nach den verschiedenen Bedürfnissen abgestuftes, durch die Vorsteher der Gemeinde überwachtes Schulwesen.

Schon aber hatte der Rath zu Hamburg beim Kurfürsten von Sachsen für B. Urlaub erbeten, damit derselbe auch dort das Kirchenwesen in Ordnung bringe. Schon am Anfange des Octobers 1528 kam er nach Hamburg, dessen Vertreter ihn um so ehrenvoller empfiengen, je wunderlicher fünf Jahre vorher ihr Benehmen gewesen war, als sie ihn an die Nicolaikirche ihrer Stadt gerufen und ihm dann wieder einen Absagebrief geschrieben hatten. B. arbeitete wieder mit unermüdlichem Fleiße. Während er sich in den kirchlichen Verhältnissen Hamburgs orientirte und für das durch lange Kämpfe erschütterte Gemeindeleben neue Grundlagen zu finden suchte, hatte er noch Zeit zu einer Reihe von Predigten, welche die Bevölkerung über Zweck und Bedeutung der Reformation ins Klare setzen sollten. Die Kirchenordnung für Hamburg konnte er am Tage vor Pfingsten des Jahres 1529 dem Rathe übergeben, der mit der Bürgerschaft ihr vollständige Billigung angedeihen ließ und sofort auf Einführung derselben bedacht war. (Sie wurde ebenfalls sofort gedruckt 1529. S. Richter, a. a. O. I. 127 ff.; das auf die Schulen Bezügliche bei Vormbaum I, 18 ff.) Im allgemeinen wiederholen sich die Grundzüge der braunschweigischen Kirchenordnung; doch zeigt sich in Beziehung auf das Schulwesen manches Eigenthümliche. Die im Johanniskloster errichtete lateinische Schule sollte fünf Loca (Classen) mit sieben Lehrern haben und den lateinischen Unterricht so weit führen, daß im vierten Locus von unten Virgil und Ovids Metamorphosen neben Cicero's Officien und Briefen gelesen werden könnten, worauf dann im fünften Locus Dialektik und Rhetorik, etliche Rudimenta Mathematum, die Rudimenta graecarum literarum (wenn man die Schüler nicht weiter bringen könne) und die hebräischen Buchstaben gelehrt werden sollten. In Bezug auf Vertheilung der Lehrgegenstände nach Tagen und Stunden wurden specielle Anweisungen gegeben. Mittwoch Vormittag sollte Repetition durch alle Loca stattfinden; der Sonnabend war für die Katechismuslehre bestimmt; der Unterricht im Gesange sollte natürlich auch hier vor allem dem kirchlichen Gottesdienste förderlich werden und bis zu höherer Kunstfertigkeit führen; auch sollten dem Cantor helfen alle Schulgesellen ohne den Rector, wenn er mit seiner Cantorie ein Fest machen wolle in der Kirche, „dat de Kinder in der Musica lustig und wohl geövet werden." Oeffentliche Vorlesungen des Superattendenten und seines Helfers für die Gelehrten wurden auch hier empfohlen, mit der Erweiterung, daß jeder viermal in der Woche auftreten, übrigens aber auch andere Geistliche, wenn sie dazu geschickt wären, ähnliche Vorträge halten sollten; eben dies könnten der Rector und der Subrector der Schule thun. Zugleich sollte dafür Sorge getragen werden, daß zwei Juristen, ein Medicus und ein Chirurgus, die auch sonst der Stadt sich nützlich machen könnten, wöchentlich Vorlesungen hielten. Es ist klar, daß mit dieser Anstalt (Lectorium nennt sie B.) die Anfänge zu einer Akademie gegeben waren. Wie diese Dinge sich dann weiter entwickelt haben, ist hier nicht darzustellen. Auch die Begründung einer Bibliothek hatte B. ins Auge gefaßt. Eine deutsche Schule sollte bei St. Nikolai eingerichtet werden, eine Jungfrauenschule aber jedes Kirchspiel erhalten. Vgl. Kraft, De Jo. Bugenhagii in res scholasticas emendatas meritis (Hambg. 1829. 4) und Calmberg, Gesch. des Johanneums in Hamb. (1829) 17 ff.

Kaum war B. nach Wittenberg zurückgekehrt, als er dringend zu gleicher Thätigkeit nach Lübeck eingeladen wurde. Doch gab diesmal der Kurfürst, der ungern dem eignen Lande B.'s Kraft und Erfahrung immer wieder entzogen sah, erst nach langem Widerstreben seine Zustimmung, wie denn auch Luther seine ernstlichen Bedenken hatte. Endlich aber durfte B. reisen, und am 28. October 1530 traf er in Lübeck ein. Im Laufe eines halben Jahres vollbrachte er auch hier das Werk der Organisation, die im Schulwesen wesentlich die schon behandelten Einrichtungen sich wiederholen ließ.

Schon im Januar 1531 wurde im Katharinenkloster eine lateinische Schule eröffnet. Eine zweite Reise nach Lübeck (1532) diente zur Befestigung des Begründeten. Vgl. Goetz, De Jo. Bugenhagii meritis in ecclesiam et scholam Lubecensem. Lips. 1704. 4. (brauchbar; doch reicher an Phrasen als an Thatsachen).

Dieser angestrengten Thätigkeit folgte eine kurze Zeit der Ruhe, in welcher B. Doctor der Theologie wurde und (1534) den Rath von Bremen bei der Einrichtung des dortigen Kirchenwesens nur aus der Ferne berieth. Aber schon das nächste Jahr führte ihn in sein Heimatland Pommern, dessen Herren Barnim in Stettin und Philipp I. in Wolgast zu Ordnung des Kirchenwesens einen Landtag nach Treptow ausgeschrieben hatten. Er stieß hier auf zähen Widerstand, sah aber doch zuletzt die Anerkennung der augsburgischen Confession ausgesprochen und verfaßte nun auch für Pommern eine Kirchenordnung, welche im wesentlichen das anderwärts schon Angeordnete wiederkehren ließ, das Schulwesen aber nur kurz behandelte und schon 1558 durch eine erweiterte ersetzt wurde. Augenscheinlich hat hier B.'s Grundgedanke von der Aufgabe und Stellung der Schulen durch Schuld des Adels eine sehr bedenkliche Gegenwirkung erfahren. Die Errichtung von Schulen wird völlig den Städten überlassen und diesen auch angesonnen, je 2 Bürgerskinder zur Universität zu schicken; aber auch diese Universität (Greifswald) soll zunächst auf 8 Lehrer beschränkt sein (4 Professores artium, 2 Theologen und 2 Juristen) und erst später eine Erweiterung erfahren. In den kleineren Städten sind Schulmeister und Stadtschreiber noch eine Person, und damit arme Kinder nicht von der Schule gedrungen werden, wird ihnen gestattet, vor den Thüren zu betteln! (Jäger, a. a. O. 465 ff.) Daß aber B. das Möglichste geleistet, erkannte man noch 1544 dadurch an, daß man ihm das Bisthum Cammin übertrug; aber zuletzt blieb er doch wieder seinem lieben Wittenberg treu.

Schon im Sommer 1537 zog ihn der ehrenvollste Ruf wieder in die Ferne. Christian III. von Dänemark, unter großen Bewegungen zum Throne gelangt und in der Durchführung der Reformation, die im Volke entschiednen Anhang hatte, eine Befestigung seiner Macht gegenüber dem Klerus erkennend, lud ihn nach Kopenhagen ein, wohin ein Reichstag zu völliger Entscheidung über die schwebenden Fragen berufen war. B. entwickelte auch hier eine bewundernswürdige Umsicht und Kraft. Die von ihm noch in jenem Jahre vollendete Kirchenordnung für Dänemark, Norwegen, Schleswig und Holstein legte zu neuen Entwicklungen festeren Grund und schien auch dem Schulwesen eine neue Gestalt geben zu können. Wenn es ihm nun auch nicht gelang, die Kirchen- und Klostergüter, die er mit Luther für Kirchen, Schulen und Arme verwandt zu sehen wünschte, der Habgier der Mächtigen zu entwinden, so setzte er doch die Reorganisation der Universität Kopenhagen, an welcher er selbst einige Zeit Vorlesungen hielt und auf ein halbes Jahr sogar das Rectorat übernahm, sowie manche Verbesserungen an den lateinischen Schulen durch. Für Schleswig und Holstein kam die erwähnte Kirchenordnung erst 1542 auf einem Landtage in Rendsburg zur Geltung. Die darin enthaltenen Bestimmungen über die Schulen entsprechen im ganzen dem anderwärts von ihm Eingeführten. Schulen von 5 Haufen sollten in allen Städten und Flecken eingerichtet, Winkelschulen aber nirgends geduldet werden; eine höher entwickelte Schule sollte aus den Mitteln des Capitels die Stadt Schleswig erhalten (Vormbaum I, 34 ff.). Das Bisthum Schleswig hatte B. abgelehnt.

Im Sommer 1541 nach Wittenberg zurückgekommen, fand er noch immer die Ruhe nicht, die seinem Gemüth so großes Bedürfnis war. Schon im nächstfolgenden Jahre war er wieder im Herzogthum Braunschweig-Wolfenbüttel thätig, das die Häupter des schmalkaldischen Bundes ihrem leidenschaftlichen Gegner Heinrich dem Jüngern entrissen hatten und nun vollständig reformiren ließen. Was B. jetzt unter der Mitwirkung von Anton Corvin und Martin Görlitz einrichtete, hatte freilich nur so lange Bestand, als die Occupation des Landes dauerte; aber erfreulich ist es, in dieser neuen Kirchenordnung zu sehen, wie B.'s pädagogischer Grundgedanke jetzt auch, wenn gleich nur in beschränkter Weise, auf das Landvolk sich erstreckte. „Auf den Dörfern muß

nach dieser Kirchenordnung der Küster zugleich nothdürftig Schule halten können, wie er auch in Städten für den niedersten Unterricht verwendet werden darf, in welchem Dienst er dann dem Schulmeister untergeordnet ist. Diese Bestimmung begreift man leicht aus dem Zusammenhange, in welchem die Schule mit dem öffentlichen Gottesdienste steht, da der Kirchengesang durch die Schule möglich gemacht wird. Denn Lesen, etwas Rechnen und Singen und nothdürftiges Schreiben, das waren die Fertigkeiten, die in den niedern Schulen erlernt wurden und für das Bedürfnis des Volkes ausreichten, und auch unter diesen stand das Lesen und Singen obenan, weil das erste dem Laien die Bibel zugänglich machte, das zweite dem evangelischen Gottesdienst unentbehrlich war; dazu kam, als eine Hauptsache, das Memoriren religiöser Stoffe. In den Städten aber entstand ein Zug nach höherer Bildung, so daß die niedere Schule und die Gelehrtenschule hier ganz eng miteinander verbunden sind, die erstere nur als ein Element der letztern auftritt. Offenbar wurde die niedere Volksschule vom Schullehrer durch einen seiner Schulgesellen besorgt, an dessen Stelle in kleineren, ärmeren Städten der Küster trat, wobei er jedoch in dieselbe Unterordnung unter den Schulmeister gestellt wurde für diesen Dienst, wie die sogenannten Schulgesellen." (Jäger, a. a. O. S. 478.) — Uebrigens enthält diese Kirchenordnung (Auszüge bei Richter II, 56 ff.; das auf die Schulen Bezügliche bei Vormbaum I, 44 ff.) eine besonders genaue Abstufung des Unterrichts, namentlich im Lateinischen. Hier hat die erste Classe von unten (der erste Hupe) das Lesen in den lateinischen Enchiridiis zu lernen, worin die 10 Gebote, das V. U., der Glaube und was sonst zum Katechismus gehört, verfasset sind; dann soll man die Schüler im Donatus und Cato üben, und sollen solche Bücher, wenn sie aus sind, allezeit wieder von vorn angefangen werden; dazu werden täglich abends 2 Vocabeln mit ihrer deutschen Bedeutung aufgegeben. Die 2. Classe wird in die Grammatica Philippi eingeführt, verdeutscht den Aesopus unter Einübung der Declinationen und Conjugationen und beschäftigt sich zugleich mit der Paedologia des Mosellanus und den bessern Colloquiis von Erasmus; abends bekommen die Schüler dieser Classe, die auch gut orthographisch schreiben können, einen latein. Spruch mit nach Hause, den sie am nächsten Morgen aufzusagen haben. Die 3. Classe geht zur Syntax über, liest Terenz und etliche Stücke von Plautus, sowie ausgewählte Briefe Cicero's; einmal in der Woche werden nach gegebenen Argumenten Carmina und Episteln geschrieben. Die 4. Classe beschäftigt sich vor allem mit Virgil, aus welchem memorirte Stellen zu Zeiten recitirt werden; aber auch Ovids Metam. und Cicero's Officien werden gelesen; mit der Lectüre verbindet sich Betrachtung der Constructionen und Redefiguren, woran dann Dialektik und Rhetorik sich anschließen. — Auch über die Leistungen der Schüler beim Gottesdienste ist diese Kirchenordnung sehr ausführlich.

Sollen wir nun alles zusammenfassen, was B.'s Wirken für Begründung eines evangelischen Schulwesens in den niederdeutschen Landen charakterisirt, so haben wir folgendes hervorzuheben: 1) Einschärfung der Pflicht christlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene und bei der Taufe der Kinder übernommene; 2) Betonung der Wichtigkeit der Schulen für geistliches und weltliches Regiment, und darum Forderung, daß überall Schulen eingerichtet werden; 3) Anbahnung eines allgemeinen, auch die Dörfer umfassenden Volksunterrichts unter genauer Inspection der Geistlichen und Obrigkeiten; 4) Anregungen zu Benützung tüchtiger Lehrer für die Fortbildung der erwachsenen Gemeindeglieder (durch Vorlesungen); 5) Sorge für brauchbare Schulmänner und für würdige Besoldung und Versorgung derselben, dagegen strenge Fernhaltung schlechter und Bekämpfung der Winkelschulen; 6) Einführung eines mäßigen Schulgeldes, doch freundliches Mahnen zu Schonung der Armen; 7) in den lateinischen Schulen Hauptsache das Lateinische bei nur sehr geringer Beachtung des Griechischen und Hebräischen, und bei jenem wieder Dringen auf unausgesetzte Uebung (Memoriren von Stellen, Abfassung von Briefen und Gedichten, auch Schulkomödien); 8) der Unterricht im Worte Gottes, auf den Sonnabend verlegt, in engstem Zusammenhange mit dem kirchlichen Unterricht; 9) Pflege des kirchlichen Ge-

sanges und Einrichtung von Singechören für den Dienst der Kirche; 10) Herausheben der zum Studiren Tauglichen und Unterstützung derselben durch Stipendien ꝛc.

Die letzte organisatorische Thätigkeit B.'s galt der Stadt Hildesheim, wo Corvin mit ihm arbeitete. Ueber das spätere Leben und Wirken B.'s dürfen wir kurz sein. Nachdem der Tod Luthers ihn tief gebeugt hatte, bereiteten die Schrecken des schmalkaldischen Krieges ihm neues Leid. Er sah seinen Kurfürsten geächtet und gefangen die Lutherstadt belagert, die Universität der Auflösung und Zerrüttung nahe. Er selbst hielt wacker aus auf seinem Posten, während viele flohen, und als er die Schulmeister und ihre Gesellen fragte, ob sie bei ihm bleiben wollten, so hatte er die Genugthuung, daß sie ihm erklärten, sie wollten alle bei ihm bleiben, — „und sollten wir darüber sterben (sprachen sie), so wollen wir gerne bleiben bei dem Grabe unseres lieben Vaters Dr. Martini Lutheri." S. Bugenhagens höchst anziehenden Bericht „Wie es uns zu Wittenberg in der Stadt ergangen ist in diesem vergangen Krieg. Wahrhaftige Historia." 1547. 4. Aber wegen seiner raschen Anerkennung des neuen Kurfürsten Moritz wurde er von den Freunden des alten heftig angefeindet; dann als die Wetter des Krieges sich verzogen hatten, riß man ihn in leidenschaftliche theologische Kämpfe hinein und schmähte ihn neben Melanchthon ohne Rücksicht auf die Verdienste eines langen Lebens (vgl. Meyer, Diatribe de Bugenhagii lapsu adiaphoristico. Hamburg. 1710. Unschuldige Nachrichten 1710, S. 317 f.). Zuletzt kamen körperliche Leiden, die auch seine besten Freunde für den „ausgearbeiteten" Mann den Tod als Erlöser herbei wünschen ließen. Er starb in der Nacht vom 19. zum 20. April 1558. An seinem Grabe trauerten mit seiner Wittwe und seinen Kindern viele, deren Herz er durch seine klare Besonnenheit, sein treues Gemüth, seine still aushaltende Berufsfreudigkeit gewonnen hatte.

Seine zahlreichen Schriften sind oft verzeichnet worden, auch von Schröckh, Abbildungen und Lebensbeschreibungen berühmter Gelehrten 1. Sammlung 159 f. Erst ganz vor kurzem aber sind gedruckt erschienen: Jo. Bugenhagii Libelli duo, quos ex autographis nunc primum ed. C. A. Deof. Vogt (Greifswald 1857. gr. 4.). B.'s wichtigste Arbeit war unstreitig die Uebertragung der Bibel in das Niederdeutsche, nach Luthers Uebersetzung, die er so in Ehren hielt, daß er den 21. September, an welchem Luther im J. 1542 sein Werk völlig zu Ende geführt haben soll, mit seinen Freunden und Hausgenossen als ein Fest der Bibelübersetzung begieng. Er hat durch seine Arbeit Luthers Verdeutschung der heiligen Schrift auch in den niederdeutschen Ländern zu einem Volksbuche gemacht und so seinem großartigen Wirken in jenen Ländern die edelste Vollendung gegeben. Seine Bearbeitung der Lutherbibel erschien zuerst in Lübeck 1533. Fol.

Heinrich Kämmel.

Bürgerschule, s. Stadtschule.

„ höhere, s. Realschule.

C.

Calvin. Durch christlichen Unterricht und kirchliche Zucht ein Gottesvolk zu erziehen — das ist die Aufgabe, die Calvin sich selbst und seiner Kirche gestellt hat. Ist darum auch seine persönliche und berufsmäßige Mitarbeit an dem Werke der Kindererziehung und des Jugendunterrichts eine minder directe und weniger umfassende gewesen als die des Wittenberger Dr. Luther oder die des Züricher Meister Zwingli, und besonders als diejenige des Praeceptor Germaniae: so ist doch sein Interesse für Erziehung und Unterricht und sein Einfluß auf das Schulwesen und die pädagogischen Grundsätze der Folgezeit keineswegs geringer zu schätzen als diejenigen der übrigen Reformatoren.

Johann Calvin (Caulvin, Chauvin, latinisirt Calvinus) wurde geboren zu Noyon in der Picardie den 10. Julius 1509, als Sohn eines bischöflichen Beamten. Wie es kam, daß er eine sorgfältigere und feinere Bildung erhielt; wie er, anfangs zum