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

geistlichen Stande bestimmt, seit 1523 zu Paris verschiedene Schulen besuchte und gründliche humanistische und philosophische Kenntnisse sich erwarb; wie er dann auf den Wunsch seines Vaters zu Orleans und Bourges seit 1527 juristischen Studien oblag und den Grad eines licentiatus legum erlangte; wie er durch seinen Vetter Robert Olivetan zuerst mit den Lehren der Reformation bekannt gemacht, dann durch den deutschen Humanisten und Juristen Melchior Volmar aus Rottweil (damals in Orleans, gestorben als Professor juris in Tübingen 1561), in das Studium der griechischen Sprache und des Neuen Testamentes eingeführt und in seinen protestantischen Ueberzeugungen befestigt wurde; wie er 1532 durch eine philologische Arbeit über Seneca's Schrift de clementia eine humanistische Gelehrtenlaufbahn sich zu eröffnen gedachte (die ältere Annahme, diese Schrift habe eine apologetische Tendenz zu Gunsten der französischen Protestanten, hat keinen Grund, vgl. Stähelin und Kampschulte, sowie die Schrift selbst in der Braunschw. Ausg. V, 1 ff.); wie er aber nun erst durch eine subita conversio ganz zur Sache des Protestantismus übertritt, seine juristischen Aussichten wie seine humanistischen Studien aufgiebt, um ganz dem Dienst des Evangeliums sich zu widmen; wie er 1533, November, wegen seines reformatorischen Eifers aus Paris sich flüchten muß und nach einem bewegten Wanderleben endlich 1535, Januar, zu Basel ein Asyl findet, wo er biblische Studien treibt und den ersten kurzen Entwurf seines Hauptwerks, der institutio religionis christianae, verfaßt und herausgiebt (1. Ausg. Basileae 1536); wie er dann nach Italien reist (Frühjahr 1536), nicht in humanistischem Interesse, für das er abgestorben war, sondern um die evangelisch gesinnte Herzogin von Ferrara, Renata von Este, die Tochter Ludwigs XII. von Frankreich im Glauben zu stärken; — dieses und Aehnliches ausführlicher zu besprechen, überlassen wir theologischen Werken und verweisen insbesondere auf den werthvollen Artikel von Herzog in der Theol. R. E. und auf die übrige unten verzeichnete Literatur.

Die Höhezeit seines Lebens und Wirkens beginnt für ihn erst mit dem Jahre 1536 in Genf, wo er, von Wilhelm Farel durch feierliche Beschwörung im Namen Gottes wider Willen festgehalten, mithalf die kurz zuvor bes. durch Farels stürmische Predigt begründete Reformation ins Leben zu führen. Freilich wurde er schon nach zwei Jahren 1538 mit Farel aus Genf vertrieben und nahm nun seinen Aufenthalt in Straßburg, wo er das Amt eines Predigers an der französischen Flüchtlingsgemeinde, aber auch eines Lehrers der Theologie an der Schule erhielt und bald wißbegierige Jünglinge wie gelehrte Männer in großer Zahl um sich sammelte. Hier war es, wo C. nicht bloß mit den Straßburger Theologen Bucer, Capito, Hedio ꝛc. sondern auch mit dem dortigen Schulrector Johann Sturm in freundschaftliche Beziehung trat; ja auch mit den deutschen Reformatoren, besonders mit Melanchthon, knüpfen sich für ihn Verbindungen an, und an verschiedenen der damaligen Religionsverhandlungen in Frankfurt, Hagenau, Worms, Regensburg nahm er 1539—41 persönlichen Antheil. „Kaum läßt sich ein Ort denken, der sich mehr zu einer weiteren Bildungsschule für den beginnenden Reformator eignete, der Calvin in so hohem Grad die Möglichkeit bot, sich in seiner Grundrichtung zu befestigen, aber auch zu ergänzen, was ihm noch fehlte, wie Straßburg. Gleichzeitig berührt von den Wellenschlägen der Wittenberger und der Züricher Reformation, überdies durch zahlreiche französische Flüchtlinge in stete Verbindung mit den reformatorischen Strömungen in den romanischen Landen, Sitz einer eigenen mild vermittelnden Theologenschule und zugleich seit 1537 der trefflichsten, unter Sturms Leitung rasch aufblühenden Gelehrtenschule gewährte Straßburg wie wenige Städte die Möglichkeit, den Gang der Ereignisse wie von einer hohen Warte zu überschauen und wurde zugleich für den angehenden Reformator selbst eine Schule, wo sein Wissen sich vertieft, sein Gesichtskreis sich erweitert, seine Erfahrung und Menschenkenntnis sich bereichert, seine Grundrichtung sich befestigt."

Calvin war ein wesentlich anderer, als er 1541, von Rath und Gemeinde aufs dringendste und ehrenvollste zurückberufen, nach Genf zurückkehrte, um nun erst hier seine zweite einflußreichste Wirksamkeit zu beginnen, die er dann mit gewaltigem Geiste,

eiserner Energie, unermüdlicher Arbeitskraft trotz aller Gegner und Hindernisse bis zu seinem Tode (den 27. Mai 1564) fortsetzt, um nun erst die freie Stadt Genf zur „Stadt Calvins", zur reformirten Musterkirche und Musterstaat, zum protestantischen „Rom und Athen", zum seminarium ecclesiarum reformatarum zu machen. Das Werk, welches er nun nach festem Plane durchzuführen begann, bestand in nichts geringerem als in einer Unterwerfung der gesammten Einwohnerschaft unter eine theokratische Pädagogik. Um so staunenswerther ist die Durchführung dieses Unternehmens, da seine Operationen zwar im Namen des göttlichen Willens Feuer und Schwert nicht sparten, seine directen Hebel aber nur moralischer Art waren. Weit entfernt nämlich, in katholischer Weise den Staat der Kirche unterzuordnen, oder auch nach modernem Schema Staat und Kirche zu trennen, hat er vielmehr beide durch die stärksten Bande mit einander verknüpft; weder soll die Kirche im Staat noch dieser in der Kirche aufgehen, vielmehr sollen beide, obschon aufs innigste wie Seele und Leib verbunden, dennoch in ihren Sphären frei und unabhängig wirken. Der Grundgedanke aber, von dem C. ausgeht und der allen seinen kirchlichen und staatlichen Anschauungen wie den von ihm vorgeschlagenen Einrichtungen zu Grunde liegt, ist der Gedanke der Theokratie oder des Gottesstaats. Nur einer soll Herr sein in Staat und Kirche: Gott im Himmel. Gottes Majestät zu verherrlichen, seinen heiligen Willen zur Ausführung zu bringen und ein heiliges Gottesvolk herzustellen, ist die gemeinsame Aufgabe von Staat und Kirche. Beide verfolgen dasselbe Ziel nur in verschiedener Weise und durch besondere Organe: die Kirche lehrt und erzieht, der Staat sorgt für äußere Zucht und Ordnung.

So ergiebt sich aus der theokratischen Grundanschauung Calvins auch seine pädagogische Anschauung. Lehre und Zucht zu üben ist zunächst Aufgabe der Kirche, welche nicht bloß das Wort Gottes zu predigen, die von Gott verordneten Heilsmittel zu verwalten, sondern insbesondere auch die Sittenzucht zu handhaben hat, ohne welche keine Kirche bestehen kann. „Wenn überhaupt keine Gesellschaft, wenn nicht einmal eine Familie ohne Zucht sich halten kann, wieviel weniger wird die Kirche, der die höchste Ordnung ziemt, sie entbehren können? Wenn die Lehre die Seele der Kirche, so ist die Disciplin gleichsam der Nerv, wodurch die Glieder des Leibes verbunden werden. Die Kirche aber ist keineswegs identisch mit der Versammlung der Geistlichen: Träger der Kirchengewalt und also insbesondere auch jener erziehenden, überwachenden, strafenden Function ist die Gemeinde. Von ihr werden die Lehrer und Diener des Worts berufen, die das Wort Gottes zu predigen und die Mysterien zu verwalten, die Kirchenzucht aber und insbesondere das geistliche Zuchtmittel der Excommunication nicht für sich allein, sondern nur in Gemeinschaft mit den Vertretern der Gemeinde (dem Presbyterium oder Consistorium) zu üben haben. Dagegen hat der Staat kein Recht über die Gewissen, keine Auctorität in Glaubenssachen, ist vielmehr ganz auf das Gebiet des äußeren Lebens beschränkt, aber er hat die Pflicht, die Wirksamkeit der Kirche mit all seinen Mitteln zu unterstützen, sich von ihrem Geist durchdringen zu lassen, mitzuarbeiten an der Ausbreitung des Reiches Gottes auf Erden, an der Erziehung eines heiligen Gottesvolks. So ist zwar äußerlich die Kirche dem Staat untergeordnet; da aber die Aufgabe des Staats in höchster Instanz selbst eine religiöse, so ist klar, daß die Kirche als die lautere Auslegerin des göttlichen Worts die eigentliche Seele des Staatslebens ist." Mit unwiderstehlicher Gewalt und Consequenz macht dieser theokratisch-pädagogische Gedanke in allen Richtungen des Staatslebens — in Rechtspflege, Verwaltung, Polizei, im gesammten öffentlichen Leben — selbstverständlich auch auf dem Gebiet der Erziehung, des Unterrichts, des Schulwesens sich geltend.

Der Reformator begann seine zweite Genfer Wirksamkeit gleich im Herbst 1541 mit Abfassung einer Kirchen- und Schulordnung, der berühmten Ordonnances ecclesiastiques de l'église de Genève. Item l'ordre des escoles de la dicte cité (gedruckt wie es scheint erstmals 1561 in 4°, jedoch bereits mit manchen späteren Zu-

sätzen; vgl. Richter, evang. Kirchenordnungen Band I, S. 342 ff. jedoch ohne die Schulordnung; Kampschulte, S. 394). Sofort aber nach der Annahme derselben (21. Nov. 1541) ernannte der Rath eine Commission, bestehend aus dem Herrn Calvin und einigen rechtskundigen Bürgern, um nach den kirchlichen nun auch bürgerliche Ordnungen zu entwerfen: zu Anfang 1543 war auch diese Arbeit vollendet, und auch an allen diesen Entwürfen hatte Calvin, wie seine noch vorhandenen Concepte beweisen, den hervorragendsten Antheil, und auch hier äußert sich sein Einfluß besonders in dem die ganze Gesetzgebung, allermeist die Strafgesetze, durchwehenden Geist der rücksichtslosen, auf Bekämpfung des Lasters und Vollstreckung des Gottesgesetzes abzielenden Strenge. Wie in der Familie die Eltern, so sind kraft desselben Gottesgebotes (des IV., nach Calvins Zählung V. Gebots im Dekalog) im Staate die Obrigkeiten die von Gott selbst bestellten Zuchtmeister der Menschen und Wächter über das Gottesgesetz, ebendaher für die Sünden, die sie geschehen lassen, selbst verantwortlich. Denn wer gegen seine Untergebenen nicht die gehörige Strenge anwendet — sagt C. zu 1. Sam. 3, 13 — macht sich selbst ihrer Schuld theilhaftig. Daher jene mehr drakonische als mosaische, jedenfalls aber nicht evangelische Strenge, ja Grausamkeit der Strafen und des Strafverfahrens wider die verschiedenartigsten Vergehen, besonders auch wider die Verletzung des göttlichen Namens oder der elterlichen Auctorität; denn wie die Uebertreter der Gebote der zweiten, so unterliegen auch die der ersten Tafel des Gesetzes, also Kinder die ihre Kindespflicht, wie Eltern und Lehrer, die ihre Erziehungspflichten gröblich verletzen, der obrigkeitlichen Bestrafung. Henry (II, S. 72), führt folgende Beispiele an: „Im Jahre 1563 wurde ein Mädchen, welches seine Mutter geschimpft hatte, auf drei Tage bei Wasser und Brod eingesperrt und mußte öffentlich nach der Predigt seine Reue ausdrücken. Ein anderes Kind wurde im Jahre 1568 (also 4 Jahre nach Calvins Tod) geköpft, weil es Vater und Mutter geschlagen u. dgl. Spieler wurden mit den Karten am Hals an den Pranger gestellt; sogar Knaben wegen unerlaubten Spieles in Haft genommen ꝛc." Denn Straflosigkeit des Lasters ist, wie Calvin sagt, der größte Uebelstand, der in einem Staate angetroffen werden kann, und die schwerste Verantwortung laden diejenigen auf sich, die aus „grausamer Menschlichkeit" dem Bösen die Zügel schießen lassen. Dagegen ist nichts Gott gefälliger als maßvolle Strenge — severitas, quae modum non excedit.

Das ergänzende Mittelglied aber zwischen der häuslichen und bürgerlichen Zucht bildet in der theokratischen Gesellschaftsordnung Calvins die kirchliche Zucht, disciplina ecclesiastica, und das mit Uebung derselben beauftragte, aus Geistlichen und Laienältesten zusammengesetzte Consistorium (eingesetzt den 20. Dec. 1541). Wie es überhaupt seine Aufgabe ist, invigilare gregi Domini, ut Deus pie colatur, das gesammte Leben der einzelnen Gemeindeglieder wie der Familie genau zu überwachen, gegen alle Unordnungen oder Verletzungen des Gottesgesetzes zunächst mit den geistlichen Mitteln der Ermahnung, Rüge, Kirchenbuße, nöthigenfalls des Kirchenbannes einzuschreiten, gröbere Vergehen aber der weltlichen Obrigkeit zur Bestrafung zu überweisen: so hat sich seine Aufsicht ausdrücklich auch darauf zu erstrecken, ob die Kinder anständig und christlich erzogen und zur Schule und Katechese geschickt werden (s. die Instruction in den Ordonn. eccl. Ausg. von 1561 S. 46 ff.; vgl. die Ordonnanzen für die Landgemeinden vom Jahre 1546 bei Kampschulte, S. 449).

Es ist daher nicht richtig, wenn man behauptet hat (vgl. Palmer, Pädagogik, 3. Aufl. S. 20 und die erste Ausgabe dieser Encykl.), daß unter den Einrichtungen Calvins, durch welche eine Seelsorge im weitesten Umfang hergestellt wurde, eine unmittelbare kirchliche Fürsorge für die Kinder fehle. Vielmehr steht gerade nach calvinischer Anschauung die Familienerziehung wie der Schulunterricht der christlichen Jugend in engster Beziehung zur Kirche und unterliegt ihrer speciellsten Aufsicht. Nur das ist richtig, und insoweit hat Palmer mit seiner Vergleichung der calvinischen und alttestamentlichen Pädagogik vollkommen Recht, daß hier wie dort nicht bloß die Jugend, sondern das ganze Volk unter den Gesichtspunct einer päda-

gogischen Zucht gestellt und daß ebendarum auch die Pädagogik im engeren Sinn, die Kindererziehung, Jugendbildung und Schuleinrichtung, weit strenger und strammer als von den deutschen Reformatoren dem höchsten und letzten Zweck der ganzen christlichen Gesellschaftsordnung unterstellt wird: der Erziehung aller in Christo auserwählten Gotteskinder zu einem heiligen Gottesvolk, einer sancta civitas Jerusalem (vgl. Instit. relig. chr. Ausg. von 1539 ff. Vol. I. S. 1123 der Braunschw. Ausg.).

Mit besonderem Nachdruck betont daher schon eine im Jahre 1536 von Calvin und Farel gemeinsam verfaßte, dem Rath überreichte Denkschrift (memoire de Calvin et Farel sur l'organisation de l'église de Genève bei Gaberel, histoire de l'église de Genève I, 102; Kampschulte, S. 287 ff.) den religiösen Jugendunterricht. Es wird als durchaus nothwendig dargestellt, daß auch das Kind schon von seinem Glauben Rechenschaft zu geben wisse und ein öffentliches Bekenntnis ablege. Der Rath soll die Eltern anweisen, mit aller Sorgfalt darüber zu wachen, daß ihre Kinder regelmäßig dem Religionsunterricht der Geistlichen anwohnen. Als Leitfaden ist der Katechismus zu Grund zu legen, aus dem die Kinder durch die Geistlichen zu bestimmten Zeiten und solange geprüft werden sollen, bis sie in allen Grundwahrheiten des christlichen Glaubens hinlänglich befestigt sind. Für diesen Zweck unterzog sich Calvin selbst der Mühe, ein elementares Lehrbuch in der Sprache des Volks, einen evangelischen Katechismus in französischer Sprache zu schreiben. Das Werk war rasch vollendet. Es war gleichsam ein kurzer Auszug aus der christlichen Institution, aus der manche Stellen wörtlich aufgenommen sind, nur populärer als das Hauptwerk, „mehr fromm und verständlich als gelehrt und scharfsinnig" wie Calvin selbst sagt, aber doch in der Form nicht populär genug, und mehr zur Selbstbelehrung für Erwachsene als zum Schulgebrauch geeignet. Man merkt es dem Verfasser an, daß er sich auf einem ungewohnten Boden bewegt: die für solche elementare Lehrbücher gewöhnliche und für die Jugend geeignete Behandlung des religiösen Lehrstoffes in Fragen und Antworten ist ihm noch nicht geläufig. Der Katechismus wurde dem Rath vorgelegt und zur officiellen Einführung empfohlen.

Nur die 1538 erschienene lateinische Uebersetzung dieses ersten calvinischen Katechismus ist uns erhalten und in der neuen Braunschweiger Ausgabe der Opera Calvini Band V, S. 313—62 erstmals abgedruckt u. d. T. Catechismus s. christianae religionis institutio etc.; die französische Originalausgabe ist verloren gegangen.

Als dann nach Calvins Rückkehr 1541 das ganze Genfer Kirchen- und Staatswesen durch die von ihm entworfenen, vom Rath genehmigten, von der ganzen Gemeinde acceptirten Ordonnanzen geordnet wurde, so wurde auch jetzt wieder auf den religiösen Jugendunterricht ein ganz besonderer Nachdruck gelegt. Die Katechese, wie sie vorzugsweise in dem sonntäglichen Nachmittagsgottesdienst behandelt wurde, erlangte in Genf eine Bedeutung wie kaum in einer anderen Kirche. Sie war die eigentliche Schule echt calvinischer Gesinnung und Denkweise. Die Aeltesten in der Stadt wie die Aufseher in den Landgemeinden hatten mit größter Sorgfalt darüber zu wachen, daß kein Verpflichteter sich dem „Katechismus" entziehe. Vorladung vor das Consistorium, ja vor den Rath, Rügen und Geldstrafen trafen die Eltern, die ihre Kinder nicht regelmäßig und pünctlich in den sonntäglichen Unterricht schickten. Denn „ohne Katechismus — sagt Calvin einmal in einem Brief an den englischen Lord Sommerset den 22. Oct. 1548 — kann die Kirche Gottes nicht bestehen: er gleicht dem Samen, der verhindert, daß die Saat untergehe." Da aber Calvin selbst sich überzeugt hatte, daß sein erster Entwurf vom Jahre 1538 nicht genüge, so ließ er sich die Mühe nicht verdrießen, sofort in größter Eile und unter dem Drang seiner übrigen Geschäfte einen neuen Katechismus abzufassen, der sodann in französischer wie in lateinischer Sprache gedruckt und als officieller Leitfaden eingeführt wurde u. d. T. Catéchisme de l'église de Genève, c'est à dire, le formulaire d'instruire les enfants en la chrestienté: fait en manière de dialogue, où le ministre interrogue et l'enfant respond: par J. Calvin, 1542, französisch und lateinisch abgedruckt in der Braunschw. Ausg. der Werke Bd. VI,

S. 1 ff. Dies erst ist der berühmte „Genfer Katechismus", der unter allen Schriften Calvins wohl die größte Verbreitung gefunden hat, indem er fast in alle europäischen Sprachen, selbst ins Griechische und Hebräische übersetzt und in vielen reformirten Kirchen officiell eingeführt worden ist. In Vergleich mit dem früheren von 1536 zeigt dieser zweite Katechismus vom Jahre 1542 einen wesentlichen Fortschritt, in Bezug auf Inhalt und Form, weshalb Calvin selbst später die Unterdrückung des ersten Entwurfs wünscht. Während dieser noch nicht nach der üblichen Katechismusform abgefaßt war, in dem Lehrgang aber noch mehr der lutherischen Ordnung der Hauptstücke (Voranstellung der zehn Gebote vor dem Glauben) sich anschließt: so ist der des Jahres 1542 durch Anwendung der Frageform methodischer und praktischer geworden, der Lehrgang aber ist streng systematisch und mehr dem specifisch reformirten Lehrtypus angepaßt, indem von einem bestimmten Zweckbegriff (der cognitio Dei als dem praecipuus finis vitae humanae) ausgegangen und von hier aus der Versuch gemacht ward, den Lehrstoff logisch zu gliedern nach den Rubriken de fide, de lege, de oratione, de verbo Dei, de sacramentis. Ob diese systematisirende Tendenz nun wirklich glücklich durchgeführt, ob die reformirte Ordnung der Hauptstücke der lutherischen vorzuziehen: das sind Fragen, die uns hier nicht weiter angehen (vgl. hierüber besonders Zezschwitz, System der Katechetik II, 1, S. 296 ff.); von historischem Interesse ist es nur darauf hinzuweisen, daß in dieser verschiedenen Anordnung einerseits die doctrinelle systematisirende Art Calvins, andererseits die gesetzliche Auffassung des Christenthums in der reformirten Kirche sich kennzeichnet. Aber auch das läßt sich nicht verkennen, daß auch dieser zweite calvinische Katechismus, trotz seines Strebens nach größerer Popularität, worin man unzweifelhaft eine Wirkung der Straßburger Erfahrungen Calvins sehen kann, doch in dieser Beziehung immer noch hinter den katechetischen Leistungen der deutschen Reformatoren, insbesondere hinter Luthers kleinem Katechismus, zurückbleibt: es fehlt ihm das kindlich Naive und Gemüthvolle; die Behandlung des Stoffs ist zu theologisch, zu gelehrt, zu abstract; die Antworten, welche das „Kind" giebt, verrathen eine über das Kindliche hinausgehende Verstandesreife und theologische Bildung; sie erinnern zu sehr an den zergliedernden Verstand, die Strenge und Zucht des Meisters. In seinen Mängeln wie in seinen Vorzügen giebt dieser Genfer Katechismus eben den Geist Calvins und seines kirchlichen Systems wieder und hat wesentlich dazu beigetragen, dieses zu befestigen.

Aber nicht bloß die religiöse Unterweisung, wie sie durch den Katechismusunterricht der Geistlichen ertheilt wird, nicht bloß die häusliche Kinderziehung, die unter die specielle Aufsicht des Consistoriums gestellt ist, — auch das gesammte öffentliche Schulwesen bildet einen wesentlichen Gegenstand der Fürsorge Calvins und seiner kirchlichen Gesetzgebung. Denn nicht bloß als ein Hülfsorgan der Kirche, sondern geradezu als ein kirchliches Institut, ja als ein „Theil der Kirche" wird die Schule in Genf angesehen und behandelt (vgl. das Wort von Bonivard bei Kampschulte, S. 467). Der Lehrer zählt zu den geistlichen Personen und ist derselben Disciplin unterworfen wie die Prediger. Er hat sich wie diese vor seiner Anstellung einer Prüfung durch die Geistlichkeit (die venerable Compagnie) zu unterziehen und wird erst, wenn diese ihn geeignet befunden, mit dem Zeugnis derselben dem Rath zur Bestätigung vorgeschlagen. Er ist und heißt der „Gehülfe und das Werkzeug" der Prediger, um das Wort Gottes zu erhalten — aide et instrument pour conserver la doctrine de Dieu —, um die Aussaat des Glaubens dem zukünftigen Geschlecht zu überliefern. Unterrichtsfreiheit kennt das calvinische System nicht; nicht einmal eine Mehrheit von Schulen will es dulden; vielmehr soll es nach Calvins Absicht (die freilich nicht vollständig zur Durchführung kam) nur eine große Schule in Genf geben, die unter geistlicher Aufsicht und Leitung die gesammte Jugend in gesonderten Abtheilungen in den guten Wissenschaften und der Furcht Gottes unterrichten soll. Der Unterricht wird wie ein gottesdienstlicher Act feierlich mit Gebet eröffnet und geschlossen. Den vornehmsten Unterrichtsgegenstand bildet auch für die Schule der Religionsunterricht

auf Grund der Bibel und des Katechismus. Seine höchste und würdigste Aufgabe aber findet das ganze öffentliche Schulwesen in der Heranbildung von Geistlichen, und es gipfelt daher die calvinische Schulordnung in dem Lehramt der Theologie, in der theologischen Akademie, deren Errichtung schon von dem ersten Entwurf der Genfer Ordonnanzen (s. Kampschulte, S. 468) ins Auge gefaßt, wenngleich erst weit später, im Jahre 1559, also fünf Jahre vor dem Tode Calvins, zur Ausführung gekommen ist.

Ueberhaupt erfolgt die Durchführung der calvinischen Ordnungen in Kirche und Schule, trotz des Entgegenkommens, das er seit seiner Rückkehr nach Genf bei Rath und Gemeinde fand, doch nur allmählich und nicht ohne schwere Kämpfe. Eine Gemeindeschule „zur Erziehung der Jugend in Frömmigkeit und Tugend" hatte zwar schon vor der Reformation in Genf bestanden; dieselbe war aber unter den Stürmen der Reformationsjahre verfallen, und unter den Vorwürfen, die man von katholischer Seite dem evangelischen Genf machte, war keiner der geringsten derjenige gewesen, daß „das Evangelium die guten Wissenschaften bekriege", daß die religiöse Reformpartei Schuld habe am Verfall der Schule. Daher war schon 1535 vom Rath die Wiederherstellung der Stadtschule beschlossen, als Local das ehemalige Rivekloster eingeräumt und als erster Rector ein Freund und Landsmann Farels, Anton Saunier, zur Leitung der Schule berufen und diesem sogar die ausschließliche und selbständige Leitung des gesammten städtischen Schulwesens übertragen worden. (Vgl. E. A. Bétant, notice sur le collège de Rive etc. Genf 1866; vgl. Kampschulte, S. 214). Zur Hebung der neuen Schule hatte Calvin schon während seines ersten Genfer Aufenthalts (1536—38) kräftig mitgewirkt und auch damals schon die Freude gehabt, seinen eigenen früheren Lehrer im Collegium de la Marche in Paris, Mathurin Cordier, (geb. c. 1479), der unterdessen für die evangelische Lehre gewonnen war, als Schulgehülfen in Genf angestellt zu sehen. Einen interessanten Prospect über die damaligen Zustände und Leistungen der Anstalt giebt ein von dem Rector Saunier verfaßtes, neuerdings (Genf, 1866) wieder abgedrucktes Schulprogramm: L'ordre et manière d'enseigner en la ville de Genève au Collège. Description de la ville de Genève. Genève, 1538.

Nach der Vertreibung Calvins und Farels (1538) bildete gerade diese Schule im Rivekloster den Hauptsitz der calvinischen Opposition gegen die zur Herrschaft gelangte Partei, daher endlich auch der Rector Saunier mit „seinen Franzosen" aus der Stadt verwiesen wurde. Damit war aber auch die Blüte der Schule zerstört. (Kampschulte, S. 349. 366.) Es kostete große Mühe neue Lehrkräfte zu gewinnen; die Schule gieng zurück und war zuletzt ganz ohne Leitung. Darum war es nun (1542) Calvins ernstlichstes Anliegen, auch die Bestimmungen seiner Ordnungen über das Schulwesen zur Durchführung zu bringen und dasselbe zu neuer Blüte zu erheben; — zumal da er nichts für gefährlicher hielt, als den Besuch papistischer Schulen durch evangelische Kinder, weil es kaum möglich sei in sie einzutreten, ohne Schiffbruch zu leiden am Glauben. (Comm. in ep. cath. ed. Amstelod. VII. S. 77). Aber die Bemühungen Calvins und des Raths, die rechten Männer für die Schule zu finden, blieben lange ohne den gewünschten Erfolg. Calvins Absicht, seinen alten Lehrer und Gesinnungsgenossen, den 1538 mit Saunier ausgewiesenen Mathurin Cordier wiederzugewinnen, blieb zunächst erfolglos: dieser war nicht zu bewegen seinen damaligen Wirkungskreis in Neuenburg wieder mit Genf zu vertauschen trotz der glänzenden Anerbietungen, die ihm von hier aus gemacht wurden (s. Kampschulte, S. 468; vgl. Senebier, histoire lit. de Genève I, 339). So wurde jetzt vom Rath Sebastian Castellio als Rector berufen, den Calvin zwar von Straßburg her als gebildeten Humanisten und tüchtigen Schulmann kannte, mit dem er aber in theologischer Beziehung so wenig harmonirte, daß Castellio im Jahre 1544 es selbst fürs Beste hielt, mit einem seine schulmännischen Eigenschaften durchaus anerkennenden Zeugnisse Calvins Genf zu verlassen und nach Basel zu gehen, bevor es zu schlimmeren Conflicten zwischen dem Schulrector und kirchlichen Dictator kam. Längere Zeit blieb nun die Stelle wieder

ganz unbesetzt: Cordier lehnte auch jetzt wieder ab, ein Franzose Charles Damont aus Nevers blieb nur kurz; erst 1557 ließ sich Cordier doch noch bewegen, freilich schon in hohem Lebensalter eine Lehrstelle in Genf anzunehmen, in der er dann auch bis zu seinem im Jahre 1564, einige Monate nach Calvins erfolgtem Tode wirkte. (Ueber seine Schriften vgl. Senebier, hist. lit. de Genève, I, 339).

Vorläufig aber blieb der Zustand der Schule noch die schwächste Stelle der neuen Ordnung und erst gegen Ende seines Lebens im Jahre 1559 ist es Calvin gelungen, auch diesen Theil der kirchlichen Ordonnanzen zur Wahrheit zu machen und durch Gründung eines wohl eingerichteten Gymnasiums sowie einer höheren theologischen Lehranstalt, der Genfer Akademie, seinem Gebäude die Krone aufzusetzen.

An Mahnungen zur Durchführung der Schulorganisation hatte es Calvin auch in der Zwischenzeit (1542—59) nicht fehlen lassen. Aber die erste jungfräuliche Begeisterung, die man in der ersten Zeit nach der Rückkehr der Person des Reformators und seinen organisatorischen Vorschlägen entgegen gebracht hatte, war bald abgekühlt. Gerade die Schulsachen bildeten einen der ersten Anlässe zu Differenzen zwischen Calvin und der Bürgerschaft. Die Opposition Castellio's, des humanistischen Schulrectors (Mai 1544), war zwar beseitigt; aber eben seine Verdrängung wurde doch von manchen dem Reformator übelgenommen und die Verstimmung darüber war um so schlimmer, je weniger es gelingen wollte, einen Ersatz zu finden, und je mehr die Gegner den Grund dieses Mislingens in der Hartnäckigkeit Calvins sahen, der auf der Berufung eines ihm unbedingt ergebenen Parteigenossen bestehe. Die Opposition verstärkte sich seit Anfang 1546, und es folgten nun 1546—55 die langjährigen Kämpfe Calvins mit den Libertinern, mit Bolsec, mit Servet und allerlei anderen religiösen und politischen Gegnern, in denen sich Calvins Einfluß erst noch befestigen, die von ihm aufgerichteten Ordnungen sich behaupten und bewähren mußten. Erst in der dann seit 1555 folgenden Friedenszeit konnte nun auch Calvins längstgehegter Wunsch, durch Gründung einer höheren wissenschaftlichen Lehranstalt, einer Universität oder Akademie, und durch organische Verbindung derselben mit der schon vorhandenen, aber auch noch nicht genügend bestellten Anstalt des Gymnasiums dem Genfer Schulwesen seinen Abschluß zu geben, wieder aufgenommen und der Verwirklichung entgegengeführt werden.

Wiederholt wandte sich Calvin deshalb an den Rath mit seinen Vorstellungen: „daß nichts einem Gemeinwesen mehr zum Segen und zur Zierde gereiche, als eine solche Anstalt, wo Bürger und Fremde sich gründlich unterrichten können in allem, was noth thue, vor allem aber in der Wissenschaft von der wahren Religion." Der gute Wille war jetzt da; aber es fehlte an Geld wegen Erschöpfung der öffentlichen Kassen. Da bat Calvin im Jahre 1558, man möchte ihm wenigstens erlauben, den Patriotismus und die Freigebigkeit der Bürger für das Werk, das er schon so lange auf dem Herzen trage, aufrufen zu dürfen. Gern wurde das gestattet und überdies die öffentlichen Notare angewiesen, bei Abfassung von Testamenten die neue Schöpfung ihren Clienten zu empfehlen. Nach sechsmonatlicher Sammlung, wobei Calvin selbst von Haus zu Haus gieng, konnte er die Summe von mehr als 10,000 Goldgulden in die Hände des Raths niederlegen: vornehmlich hatten französische und italienische Flüchtlinge große Summen beigesteuert; von eingebornen Genfern widmete der alte Freiheitskämpfer Bonivard, der Gefangene von Chillon, sein ganzes Vermögen der Dotirung dieser Anstalt; seine Büchersammlung bildete den Grundstock zu einer Bibliothek. Gleichzeitig bot sich auch Gelegenheit treffliche Lehrer für die neue Lehranstalt zu gewinnen, da infolge einer Maßregel der Berner Regierung ein Theil der Waadtländer Geistlichen ihre Stellen aufgab und nach Genf übersiedelte: unter ihnen Viret, Marlorat und besonders Theodor Beza, geboren 1519 zu Vezelay in Burgund aus adelichem Geschlecht, wie Calvin ein Schüler des Juristen und Humanisten Melchior Volmar zu Orleans, seit 1549 Lehrer der griechischen Sprache an der Akademie zu Lausanne und mit Calvin schon lange innig befreundet. In ihm wurde nun Calvin der Mann zu-

geführt, dessen er für seine Lehranstalten bedurfte und der fortan als ebenso treuer Gehülfe und ebenso erwünschte Ergänzung dem Genfer Reformator zur Seite stand wie Melanchthon seinem Luther. Er wurde zum Professor der griechischen Sprache, später zugleich zum Lehrer der Theologie an der Akademie und zum Rector der vereinigten Lehranstalt ernannt.

Unverzüglich wurde nun die Hand an das Werk gelegt, die Errichtung der nöthigen Gebäude vom Rath beschlossen und eifrigst betrieben, Calvin aufgefordert gemeinsam mit Beza einen Studienplan auszuarbeiten, der nach sorgfältiger Prüfung allgemeinen Beifall fand. Calvin, der damals schwer erkrankte, ließ sich öfters auf den Bauplatz tragen, um die Arbeiter zu rascher Arbeit anzufeuern. „Es war, als wäre sein Geist in ihre Arme übergegangen“: nach sechs Monaten stand das Gebäude vollendet da; am 5. Junius 1559 konnte die Anstalt eröffnet und von ihren ersten Schülern bezogen werden. — Das war einer der denkwürdigsten Tage im Leben Calvins wie in der Geschichte Genfs — das dreihundertjährige Jubiläum desselben wurde 1859 festlich begangen und aus diesem Anlaß auch die promulgatio legum Academiae Genevensis von neuem veröffentlicht. Eben diese Gesetze, von Calvin und Beza gemeinsam entworfen, bilden denn auch das Hauptdocument, woraus wir die Calvinische Pädagogik kennen lernen (vgl. Baum, Leben Beza's, Bd. II, S. 7 ff. Stähelin, Leben Calvins S. 488 ff.). Als besondere Gnade Gottes wird es gepriesen, daß er es der Stadt Genf verliehen, zugleich eine Mutter der Frömmigkeit und der Wissenschaft zu werden; und Calvin selbst bezeichnet in seinem Weihegebet die neue Anstalt als eine solche, die dem Dienste des Reiches Gottes und der Pflege seiner ewigen Wahrheit geweiht sei. Wie wir schon aus diesen Worten den allgemein reformatorischen und speciell Sturm'schen Grundsatz der docta et erudita pietas heraushören: so erkennen wir auch in den übrigen Ordnungen und Statuten deutlich das Vorbild Johann Sturms und der Straßburger Anstalten, wie sie Calvin während seines Straßburger Aufenthaltes kennen gelernt hatte; und wenngleich es an einigen charakteristischen Abweichungen (z. B. Ausschließung des Terenz, Zurücktreten der Rhetorik hinter die Dialektik, stärkere Berücksichtigung der Historiker, besonders aber stärkere Betonung des religiösen und confessionellen Elements) keineswegs fehlt, so wird doch der Biograph Sturms in der Hauptsache Recht haben, wenn er sagt: le plan d'études, préscrit en 1559 pour les sept classes de l'école de Genève, est exactement conforme au nôtre (Schmidt, vie de Sturm. S. 309).

Der erste Abschnitt der Genfer Statuten handelt von den Pflichten der Lehrer; diese sollen von den Geistlichen und Professoren nach bestem Wissen gewählt, vom Rath bestätigt werden. Jeder soll rechtzeitig im Hörsaal sich einfinden, keine Lectionen versäumen, sich in seiner ganzen Haltung eines gemäßigten Ernstes befleißen, den Sinn der zu behandelnden Schriftsteller so treu als möglich ohne nutzlose Polemik auslegen, Zucht und Ordnung handhaben, strafen ohne Ansehen der Person, wo es nöthig ist. Vor allem ist der ganze Unterricht darauf einzurichten, daß die Schüler lernen Gott lieben und das Laster hassen. Unter sich sollen die Lehrer christlicher Einigkeit sich befleißen, etwaige Differenzen dem Rector oder dem Capitel der Geistlichen vorlegen. Der Rector soll vor allem ein gottesfürchtiger, friedlicher, dienstfertiger Mann sein, von ausreichender Gelehrsamkeit, den Schülern ein gutes Beispiel geben, die Lasten seines Amtes geduldig tragen.

Die Schüler werden nach der Lage ihrer Wohnungen in 4 Abtheilungen vertheilt; über jedes Quartier hat ein Lehrer die Aufsicht und besonders darauf zu sehen, daß sie Mittwochs und Sonntags die Kirche, Predigt und Kinderlehre pünctlich besuchen.

Der Schulunterricht beginnt Sommers um 6, Winters um 7 Uhr; die Lehrstunden werden eröffnet mit einem Gebet, das die Schüler der Reihe nach zu sprechen haben; Formulare dafür enthält der Katechismus; nach den Lectionen Vaterunser oder eine kurze Danksagung. Nach 1½ Stunden Frühstück wieder mit Gebet; dann Lectionen bis 11, nachmittags bis 4 Uhr; dazwischen eine Stunde Psalmensingen; zum

Schluß Vaterunser, Glauben und 10 Gebote in französischer Sprache von den Schülern herzusagen. Am Mittwoch sind 2 Stunden bestimmt für Fragen, die die Schüler dem Lehrer vorzulegen haben, sowie für Aufsätze und Declamationen der obern Classen; der Samstag aber ist der große Repetitionstag und Vorbereitungstag auf den Sonntag. (Ausdrücklich erklärt sich Calvin gegen die anderwärts übliche Ueberbürdung der Schüler mit Lehrstunden.)

Unterrichtsclassen sind es 7, später 8. Classe VII: Lesen, Schreiben, Aussprechen des Latein; Cl. VI: Grammatik und Satzbildung, wobei das Französische mit dem Lateinischen zweckmäßig zu verbinden; Cl. V: Anfang zur Uebung des Stils mit kleinen Aufsätzen und Lecture von Virgil Eclogen; Cl. IV: Fortsetzung der lateinischen Stilbildung mit Anfängen der Verskunst und der griechischen Sprache; Lection von Cic. Epist. und Ovid Eleg.; Cl. III: griechische Grammatik in Vergleichung der lateinischen; Cicero, Virgil Aeneis, Cäsar, Isokrates; Cl. II: beschäftigt sich besonders mit Lesen der Historiker: Livius, Herodot, Xenophon, Polybius, von Dichtern Homer; Anfänge der Dialektik „mit Ausschluß der Spitzfindigkeiten der Rhetorik"; Samstags Lesen des Ev. Lucä im griechischen Original; Cl. I: Fortsetzung der Dialektik und Rhetorik, mit Lecture der Reden von Cicero und Demosthenes und häufigen declamatorischen Vorträgen; Samstags apostolische Briefe in griechischer Sprache.

Dies die Classen des Collegiums oder Gymnasiums; daran schließt sich dann die Akademie. Anfangs scheint C. die Gründung einer vollständigen Universität nach deutschem Vorbild mit allen Facultäten gewünscht zu haben; da die Mittel fehlten, beschränkte man sich vorerst auf Theologie und Philosophie; theologische Vorlesungen über Exegese des A. und N. T. und Dogmatik hielt vor allem Calvin selbst, neben und nach ihm Beza; aus der Philosophie werden besonders Aristoteles, Platon, Plutarch genannt; dann Physik und Mathematik in mindestens 3 Stunden; auch ein Lehrstuhl für Medicin wurde auf Calvins speciellen Wunsch errichtet, aber bald wieder aufgehoben.

Was aber die ganze Anstalt am stärksten charakterisirt, das ist ihr streng confessioneller Charakter, wie er sich ausspricht in dem Glaubensbekenntnis, das jeder Lehrer und Schüler zu unterschreiben hatte, bevor er in die Anstalt aufgenommen werden konnte. Es ist sehr ausführlich und enthält die ausdrückliche Zustimmung zu der Lehre, wie sie im Katechismus der Genfer Kirche enthalten ist, und zu den verschiedenen ökumenischen Bekenntnissen (jedoch mit Ausnahme des sogen. Athanasianum), mit ausdrücklicher Verwerfung „der Irrthümer Servets und seiner Genossen" und specieller Darlegung der reformirten Hauptlehren; den Schluß bildet die Anerkennung der von Gott eingesetzten Obrigkeit und die Verpflichtung, „den Gesetzen derselben zu gehorchen und sich willig dem Joch der Unterwerfung zu beugen". Erst 12 Jahre nach Calvins Tod wurde die Verpflichtung auf dieses Glaubensbekenntnis abgeschafft (1576), damit, wie es in den Motiven heißt, „auch Papisten und Lutheraner, die sonst von der Lehranstalt ausgeschlossen wären, an ihren Satzungen theilnehmen können".

Mehr als irgend etwas dient gerade dieser, freilich am frühesten wieder hinfällig gewordene Punct dazu, die pädagogischen Anschauungen und Tendenzen Calvins im Unterschied von denen Luthers und der deutschen Reformatoren zu charakterisiren (vgl. meinen Artikel Reformation, Bd. VI, S. 884 ff.). Nach Luthers Wort ist „Christo selbst und aller Welt viel daran gelegen, daß dem jungen Volk gerathen und geholfen würde"; Erziehung und Unterricht ist daher eine wesentliche Angelegenheit des christlichen Gemeinlebens, der Familie, des Staats, der Kirche — aus keinem andern Grund als weil Gott will, daß allen Menschen geholfen werde, daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen. Hier ist jeder Mensch, also auch jedes Kind Selbstzweck, weil und sofern es auch Zweck der schaffenden, erhaltenden, erlösenden, seligmachenden Liebe Gottes in Christo ist. In Calvins religiöser und ebendarum auch in seiner pädagogischen Anschauung dagegen steht im Vordergrund stets die in Gnade und Gericht sich offenbarende Majestät Gottes, oder das absolute Decret des göttlichen Willens, wonach der unerforschliche und keiner Creatur verantwortliche Gott von Ewigkeit beschlossen hat, den einen Theil

der Menschen durch Christum selig zu machen, den andern um seiner Sünde willen zu verdammen. Diesen uns unbegreiflichen, aber dennoch heiligen und gerechten Willen Gottes gilt es durchzuführen — den einen zum Fluch, den andern zum Segen. Dazu hat Gott sein Gesetz und sein Evangelium gegeben, und Aufgabe der Kirche zunächst, aber auch der von Gott verordneten bürgerlichen Obrigkeit ist es, dafür zu sorgen, daß das Evangelium verkündigt und das Gesetz Gottes gehandhabt werde, damit die einen zum christlichen Glauben und Wandel erzogen, die andern im Zaum gehalten, und so durch beiderlei Mittel, durch die institutio religionis christianae wie durch die von Staat, Kirche, Schule, Haus zu übende disciplina und heilsame severitas die Majestät Gottes verherrlicht und ein heiliges Gottesvolk erzogen werde.

Daß die Besserung der Kirche bei den Kindern anzufangen habe, hat Calvin so gut gewußt als Melanchthon oder der oft citirte Basler Bischof; und daß Calvins Eifer für das Schulwesen minder principiell gewesen als Luthers, dürfte gerade das Gegentheil der Wahrheit sein. Aber das wird man sagen müßen, daß bei Calvin und im reformirten System überhaupt die Pädagogik mehr ein- und untergeordnet erscheint in den gesammten theokratisch-confessionellen Mechanismus oder Methodismus: Kinder und Erwachsene, zwischen denen in dieser Beziehung nur ein quantitativer Unterschied ist, sind beide Object der Zucht, beide Mittel zur Realisirung des höchsten Endzweckes, zur Herstellung des Volkes Gottes und Verherrlichung des Namens Gottes.

Die Errichtung des Collegiums und der Akademie in Genf bezeichnet den Abschluß der reformatorischen Kämpfe wie der organisatorischen Arbeiten Calvins; von jetzt an bis zu seinem Tod, den 27. Mai 1564, ist seine Thätigkeit zwar eine fortwährend sehr lebhafte und vielseitige, aber eine vorherrschend friedliche, lehrende und sammelnde.

Tausende von Schülern aus allen Landen sammeln sich um seinen Lehrstuhl und machen nun erst Genf zur Metropole der reformirten Welt, zum seminarium ecclesiarum reformatarum.

„Zähle ich nicht meine Söhne nach Zehntausenden auf dem ganzen christlichen Erdkreis?" — so tröstet sich Calvin selbst einmal über seine eigene Kinderlosigkeit. Denn auch das gehört zu seinem pädagogischen Charakterbild, dient aber auch zugleich als Erklärungsgrund dafür, daß ihm das rechte Verständnis des kindlichen Wesens und der rechte Ton im Verkehr mit den Kleinen und Unmündigen lebenslang abgieng; er hatte zwar von seiner Gattin Idelette, die er während seines Straßburger Aufenthalts 1540 heirathete, einige Stiefsöhne, für die er nach Kräften sorgte; drei eigene Kinder aber, die ihm im Lauf seiner neunjährigen Ehe geboren wurden, starben alle bald nach der Geburt wieder weg. Er blieb kinderlos und stand bald ganz vereinsamt da. Wie ganz anders muthet uns da Luthers oder auch Melanchthons häusliches Leben an, ihr gemüthlich traulicher Verkehr mit Weib und Kindern, Schülern und Freunden — als der einsame strenge Mann in Genf mit dem fleischlosen aber geistvollen Gesicht, dem scharfen Profil, dem stechenden Auge, der hagern hektischen Gestalt, die ganz Gedanke, ganz energische Willenskraft, die verkörperte institutio und disciplina zu sein scheint, verschlossen für alle Gefühle einer schwächlichen humanitas, — gebeugt zugleich und gehoben von dem einen Gefühle der Majestät seines Gottes!

Liegt auch Calvins Begabung und Leistung keineswegs vorherrschend auf pädagogischem Gebiet, schließlich sind es doch von all seinen Gründungen vorzugsweise jene Genfer Lehranstalten gewesen, durch die er die weitreichendste und segensreichste Wirkung geübt hat auf Mit- und Nachwelt. Durch sie besonders ist in Genf selbst jene merkwürdige Umwandlung bewirkt worden, wodurch dieses aus einer lebenslustigen Handelsstadt geworden ist zu „der großen Leuchte, Schule und Zufluchtsstätte der Nationen", zu dem „reformirten Rom und Athen", wie man es genannt hat. Vom Ende des 16. bis tief ins 18. Jahrhundert hinein galt die Genfer Akademie als die große Hochschule der literarischen wie der theologischen Bildung für das ganze reformirte Europa. Junge Edelleute und Fürstensöhne wie Geschäftsleute und Gelehrte aus Deutschland, Frankreich, Schottland, Holland pflegten, nach dem sie daheim ihre Studien beendet, die Genfer Anstalten

noch auf einige Zeit zu besuchen, um Kenntnis der französischen Sprache, reformirte Lehre und feine Sitten sich zu holen; junge Geistliche und Theologen aus reformirter, zum Theil auch aus lutherischer Kirche kamen, um hier calvinische Lehre, Verfassung, Wissenschaft an der Quelle kennen zu lernen. Holländische, französische, auch deutsche Lehranstalten, Akademieen oder Schulen nahmen die Genfer Einrichtungen zum Vorbild oder bezogen dorther einen Theil ihrer Lehrkräfte, denn „über alle Städte ragt die Stadt Calvins hervor durch den Ruhm der Wissenschaft und der Treue im Glauben!"

Hauptquelle für Leben und Lehre Calvins sind seine Werke, von denen wir zwar bereits drei Gesammtausgaben — die Genfer 1617 in 12 Bänden, die Amsterdamer 1671 in 9 Bänden, und die Braunschweiger (herausg. von Baum, Cunitz, Reuß, als Fortsetzung des Corpus Reformatorum) 1863 ff., — aber immer noch keine vollständige Ausgabe besitzen. Auch eine vollständige Sammlung der Briefe ist für das Corpus Reformatorum versprochen, bis jetzt nur unvollständige Sammlungen Genf 1575, Lausanne 1576, von Bretschneider 1835, Bonnet 1854, Herminjard 1866 ff. — Biographieen: älteste von Theodor Beza 1564; neuere von Henry 1835—44, Guizot 1847, Dyer 1850, Herzog 1854, Stähelin 1860—62, Bungener 1862, Merle d'Aubigné 1864, Pressel 1864, besonders aber Kampschulte, J. Calvin, seine Kirche und Staat. Bd. I. Leipzig 1869.

Eine irgendwie genügende Darstellung der pädagogischen Gedanken und Gründungen Calvins ist mir nicht bekannt; eine solche wird auch erst möglich sein, wenn die vollständige Ausgabe der Werke und des Briefwechsels im Corpus Reformatorum vorliegt. Unterdessen vgl. außer dem schon Genannten: Gaberel, Calvin à Genève. Genf 1830; Jubilé de la reformation. Genf 1835, S. 149 ff.; Fritz, esquisse d'un système. Straßburg 1843. III, 460; Schaeffer, influence de Luther, Straßburg 1853. S. 199 ff.; v. d. Golz, die ref. Kirche Genfs. 1862. S. 13 f.; Cherbuliez, Genève, ses institutions, ses moeurs etc. 1868; die Calvinschule in Genf in der Evang. ref. Kirchenzeitung 1868. Februar; sowie den Artikel „Schweiz" in dieser Encykl. Band VIII, S. 569 folg. **Wagenmann.**

Campe. Literatur: A. H. Niemeyer in der Allg. Encyklop. von Ersch und Gruber, XV, S. 47—49. — Schlosser, Gesch. des achtzehnten Jahrhunderts. III. 1843, S. 106 ff. 163—166. — Gervinus, Gesch. der poet. Nationalliteratur der Deutschen. V. 2. Aufl. S. 350 ff. — K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, II. S. 306 f. — Emil Hallier, J. H. Campe's Leben u. Wirken. Bausteine zu einer Biographie. Soest. 1862, eine sehr fleißige Monographie. — Ueber Campe's Schriften vgl. Meusel's gelehrtes Teutschland; A. Jördens, Lexikon deutscher Prosaisten und Dichter. I, S. 279—293; Schröder, Lexikon der hamburgischen Schriftsteller. I, 494—497; etwa auch den Verlagskatalog der einst unter C.'s eigener Leitung stehenden Schulbuchhandlung in Braunschweig, später an seinen Schwiegersohn Vieweg übergegangen, worin das Verzeichnis der C.'schen Werke, obgleich einzelne in anderem Verlage erschienen sind, 4 Seiten umfaßt.

Joachim Heinrich Campe gehörte unter die Zahl der Männer, welche, nachdem der so stolz begonnene Bau des Basedow'schen Philanthropin's zu Dessau durch die zwischen dem Bauherrn und den Seinen entstandene Sprachverwirrung ins Stocken gerathen war, als Sendboten des neuen pädagogischen Evangeliums in alle Welt sich zerstreuten (s. den Art. Basedow, S. 403). Campe war 1746 zu Deensen (auch Deersen gesprochen) bei Stadtoldendorf in Braunschweig geboren. Auf der Schule zu Holzminden vorbereitet, studirte er zu Helmstädt und Halle Theologie und Philosophie und wurde 1773 Feldprediger in Potsdam. Zwei Jahre nachher finden wir ihn im Humboldt'schen Hause zu Tegel bei Berlin, wo er schon früher den Sohn der Frau von Humboldt aus erster Ehe unterrichtet hatte und jetzt den achtjährigen Wilhelm und den zwei Jahre jüngeren Alexander in den Elementen unterwies. Im folgenden Jahre kehrte er als Prediger an der Heiligengeistkirche nach Potsdam zurück. Aber, wie bei vielen der rührigsten jungen Theologen jener Zeit, wandte auch sein

Interesse sich mehr der pädagogischen als der geistlichen Thätigkeit zu, und so war es ihm willkommen, daß er vom Fürsten Franz von Dessau als Educationsrath an das Philanthropin berufen wurde, dessen Leitung er 1777 an der Stelle des im December 1776 abgetretenen Basedow übernahm. Durch seine Umsicht, Besonnenheit und solide Wirthschaft brachte C. die Anstalt bald in ungewöhnlichen Flor, sah sich aber gleichwohl schon im September 1777 veranlaßt, vor der Arroganz, Unverträglichkeit und Ungezogenheit Basedow's aus der Anstalt auszuscheiden. Campe begab sich nach Hamburg und gründete dort zwar nicht, wie zuweilen angegeben wird, ein eigentliches Philanthropin, wohl aber fand er durch das Vertrauen, welches einige wohlhabende und wohlgesinnte Hamburger dem schon berühmten Pädagogen entgegenbrachten, Gelegenheit, deren Söhne in der ländlichen Umgebung Hamburgs auf dem Grünen Deich (richtiger: im Billwerder Ausschlag am Hammer-Deich) in einem schönen Gartenhause als Glieder seiner Familie zu erziehen. Die ersten Zöglinge: Johannes, Gottlieb und Fritz Böhl, Nicolaus Schuback und Dietrich Leisching, sowie Lotte, Campe's einziges Kind, sind uns ihren Vornamen nach aus dem Robinson wohlbekannt. Mehr als 13 Zöglinge hat Campe dort niemals gehabt, und die Zeit dieser befriedigenden pädagogischen Thätigkeit hat er stets als die glücklichste seines Lebens betrachtet. „Ich habe das Glück", so schreibt er schon im Jahre 1778, „ein kleines Häuflein hoffnungsvoller Kinder um mich versammelt zu sehen, denen von nun an meine beste Zeit und meine besten Kräfte einzig gewidmet bleiben. Diese, welche immer ein Häuflein bleiben und zu keinem Haufen anwachsen sollen, sind, dem Wunsche ihrer Eltern gemäß, dem Schoße meiner kleinen Familie einverleibt worden und werden als Glieder derselben, und keineswegs instituts-mäßig, von mir behandelt. Man hat mir also zu viel Ehre erwiesen, indem man in einigen Blättern diese Familienerziehung als ein öffentliches Institut oder gar als ein sogenanntes Philanthropin angekündigt hat." Diesem Selbstzeugnis steht das der großen Liebe und Verehrung bestätigend zur Seite, welche seine Zöglinge ihm von der Knabenzeit her ihr Leben lang bewahrten. Freilich mußte er es noch erleben (1813), daß sein geliebter Johannes trotz der aufgeklärten Vernunftreligion, in welcher er erzogen worden war, ja vielleicht weil ihm diese zu wenig positiven Halt und Inhalt bot, zur römischen Kirche übertrat (vgl. Versuch einer Lebensskizze von Johann Nicolas Böhl von Faber. Nach seinen eigenen Briefen. Als Handschrift gedruckt. [Hamburg.] 1858). Auch zu dem Reimarus-Sieveking'schen Kreis, wie zu Klopstock und Claudius, trat er in anregende persönliche Berührung, welche ihm wiederum im September 1778 bei Lessing's letztem Aufenthalt in Hamburg dessen Besuch verschaffte; nach dem Zeugnis von Elise Reimarus schien Lessing in Campe „einen festen, unschwärmerischen Mann zu schätzen." Aber durch seine angegriffene Gesundheit wurde Campe genöthigt, aus diesem erfreulichen Wirkungskreise zu scheiden. Er zog sich (am 31. Januar 1783) mit vier Zöglingen nach Trittau in Holstein zurück, welches er jedoch 1787 wieder verließ, um dem Rufe des Herzogs Karl nach Braunschweig zu folgen, wo er im Verein mit andern gleichstrebenden Männern das Schulwesen reformiren sollte, Schulrath und Kanonikus des Cyriacus-Stiftes, 1805 auch Dechant dieses Stiftes und 1809 von Helmstädt her noch eben vor Thorschlusse Doctor der Theologie wurde (vgl. den Art. Braunschweig). Im Revolutionsjahre 1789 machte er in Begleitung seines ehemaligen Zöglings Wilhelm von Humboldt eine Reise nach Paris und ließ sich dort durch seine Begeisterung für die revolutionären Ideen aus dem Geleise eines „festen und unschwärmerischen Mannes" doch einigermaßen herausbringen. Täuschungen und Hindernisse, auf die er nach seiner Rückkehr stieß, wurden ihm um so leichter Veranlassung, sich zurückzuziehen, als er sich durch seine pädagogische und schriftstellerische Thätigkeit ein bedeutendes Privatvermögen erworben hatte. Die zumal mit dem Jahre 1806 hereinbrechende Noth und Schmach des Vaterlandes lasteten schwer auf seinem aufrichtigen und treuen deutschen Herzen, und die Herausgabe seines deutschen Wörterbuchs war ganz eigentlich eine patriotische That zur Rettung wenigstens der vaterländischen Sprache. Nach der Vollendung desselben fiel er mehr und mehr in einen traurigen Zustand geistiger

Schwäche und Apathie, von welchem ihn 1818 der Tod befreite. Von C.'s äußerer Erscheinung giebt es ein sprechendes Bild und eröffnet zugleich einen wohlthuenden Blick in sein schönes Familienleben, wenn der 19jährige Perthes 1793 aus Leipzig schreibt (Perthes Leben I, S. 39): „Herrn Educationsrath C. fand ich noch weit über das Ideal erhaben, das ich mir von dem Verfasser des Theophron gemacht hatte. Er ist ein langer, hagerer, aber schöner Mann; Würde ist über sein ganzes Wesen verbreitet; ein nur auf Vernunft beruhendes Betragen leuchtet aus der kleinsten seiner Handlungen hervor. Am meisten trägt zur Verherrlichung seiner Familie seine Frau bei, welche die feinste Bildung der großen Welt mit dem besten Herzen und die trefflichsten Kenntnisse mit den Pflichten der sorgsamsten Hausfrau zu verbinden weiß." — Die pädagogischen Principien C.'s sind ganz die der Basedow'schen Schule: Pflege und Uebung des Körpers und Entfernung der seine Entwicklung hemmenden und seine Kraft brechenden Sünden und Gewohnheiten; Richtung des Unterrichts auf das im äußeren Leben Brauchbare und für das äußere Wohlsein der Gesellschaft Nützliche, daher vorzugsweise Berücksichtigung der Realien; eine naturgemäße, das Lernen leicht und angenehm machende Methode; Bildung des „von Natur guten" Zöglings zur Sittlichkeit vorzugsweise durch Aufklärung des Verstandes. Wenn dabei Basedow die Originalität und die Kraft der Begeisterung für seine Ideen vor C. voraus hatte, so liegt dagegen das Verdienst des Letzteren darin, daß er mit seiner Nüchternheit die Excentricitäten Basedow's auf ein gewißes Maß zurückführte, daß er dessen Ideen für das wirkliche Leben anwendbar machte, und daß er als praktischer Pädagoge ein ebenso guter Wirth, als umsichtiger und taktfester Director war. Seine eigenthümliche Stellung in der Geschichte der Erziehung ist jedoch die, daß er vorzugsweise der Schriftsteller des Philanthropismus ist. Zur Verbreitung seiner Erziehungstheorie unter dem pädagogischen Publicum selbst diente hauptsächlich das von C. in Gemeinschaft mit C. E. Trapp, J. Stuve, C. Heusinger herausgegebene „Braunschweigische Journal" (4 Jahrgänge 1788 — 91) und die „Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens; von einer Gesellschaft praktischer Erzieher herausgegeben von J. H. Campe" (16 Bde. 1785—1791), worin allerdings nur wenige Aufsätze von C. selbst, alle aber in seinem Sinn gearbeitet sind. In Bezug auf leibliche Erziehung und Elementarunterricht ist in diesen Schriften manches Brauchbare enthalten; versteigen sie sich höher, so berührt die gerade bei C. sehr entschieden vorhandene einseitige Richtung auf das materiell Nützliche unangenehm, wie er denn „das Verdienst dessen, der den Kartoffelbau bei uns einheimisch gemacht oder das Spinnrad erfunden hatte, höher als das Verdienst des Dichters einer Ilias und Odyssee anschlug." Uebrigens enthält der 9. Band des Revisionswerks Locke's Gedanken über Erziehung, der 12.—15. Rousseau's Emil, beide in deutscher Uebersetzung mit zahlreichen Anmerkungen der Herausgeber. — Weit bedeutender und wirksamer, als diese Schriftstellerei für die Pädagogen, waren aber C.'s Schriften für die Kinderwelt selbst. Wenn er schon in diesem Fache an Männern, wie Rochow und Weiße, Vorgänger, und zum Theil von ihm selbst nicht erreichte Vorgänger, hatte, so ist er doch der eigentliche Repräsentant der Kinderliteratur, und in ihrem Gebiete hauptsächlich entwickelte er seine staunenswerthe Fruchtbarkeit, welche sich am breitesten in der „Neuen Kinderbibliothek" (6 Bde. 14. Auflage. 12. 1832) und in den verschiedenen Sammlungen merkwürdiger Reisebeschreibungen entfaltete (Erste Sammlung merkwürdiger Reisebeschreibungen für die Jugend. 12 Bde mit Kupfern. 7. Aufl. 8. 1831; Neue Sammlung merkw. Reisebeschr. für die Jugend. 7 Bde. 6. Aufl. 1832); eine Gesammtausgabe seiner Kinder- und Jugendschriften erschien 1831 ff. (Sämmtliche Kinder- und Jugendschriften. 4. wohlfeile Gesammtausgabe der letzten Hand in 39 Theilen. 8. 1831, 1832 u. 1836.) Es ist nicht zu leugnen, daß durch diese Bücher der Gesichtskreis der Jugend erweitert, sie auf vieles aufmerksam gemacht und mit mancherlei nützlichen Kenntnissen bereichert wurde; doch hatte diese Flut von Kinderbüchern auch ihren Nachtheil. Einmal weil sie der Gefahr nicht entgiengen, durch zu weit getriebene Condescendenz statt kindlich viel-

mehr kindisch und läppisch zu werden, während doch der Gedanke viel näher liegt, „ein gutes Kinderbuch müße, statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen enthalten" (Dahlmann, Politik, S. 290 f.). Das überpopuläre, kraft- und saftlose seichte Geschwätze zog denn auch der Kinderliteratur den gerechten Zorn der tiefer blickenden Dichter unseres Volkes zu.*) Dann mußten die moralischen und sonstigen Reflexionen, welche C. seinen Erzählungen fortwährend einmischt, zum Nachtheil der frischen Unbefangenheit und des poetischen Sinnes der Jugend altkluge Naseweisheit befördern. In diesem Sinne sagt Schlosser (a. a. O. S. 166): „Sobald C.'s Robinson in den Händen aller Kinder der gebildeten Stände war, traten die biblischen Geschichten zurück. Es ward dadurch in den Familien neben der praktischen Prosa unserer kleinen Verhältnisse auch noch eine theoretische herrschend. Es erwuchs ein neues Geschlecht, nur aufs Handgreifliche, Häusliche, unmittelbar im äußeren Leben Nützliche bedacht, voll kindischer Naseweisheit. Luther's Bibelübersetzung, verstandene oder nicht verstandene, doch die Phantasie anregende Geschichten und Poesien des Orients gaben wenigstens religiösen Schwung, die langweilige Moralpredigt des neuen Lesebuchs drückte die Seele nieder." Auch die für die reifere Jugend bestimmten moralischen Schriften C.'s leiden unter dieser bald pedantischen, bald sentimentalen Reflexion, welcher die ernste, klare Tiefe des Bibelwortes undurchdringlich ist. („Theophron, oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend." 9. Aufl. 1832. „Väterlicher Rath für meine Tochter, ein Gegenstück zum Theophron." 10. Aufl. 1832.) Den Gedanken, Daniel Defoe's Robinson Crusoe (zuerst 1719), welchem Roman bekanntlich die Geschichte Alexander Selkirk's zu Grunde lag, pädagogisch zu appretiren, hatte C. aus Rousseau's Emil entlehnt, der jenen Roman, als die glücklichste Abhandlung über natürliche Erziehung enthaltend, anpreist (le plus heureux traité d'éducation naturelle, Emile, liv. III; vgl. die Uebersetzung in C.'s Revisionswerk, Bd. XIII, S. 106 ff.). Robinson Crusoe befand sich in der nach Rousseau's Ansicht für den Zögling vortheilhaftesten Lage: entfernt von allen nachtheiligen Einwirkungen der verderbten menschlichen Gesellschaft, konnte an seinem Beispiel am besten gezeigt werden, wie auf eine naturgemäße Weise die für einen Naturmenschen wünschenswerthen Kenntnisse und Fertigkeiten allmählich zu gewinnen seien. C. hat das Buch für diesen Zweck durch Ab- und Zuthun noch nutzbarer zu machen gesucht. Wenn aber sein „Robinson der Jüngere" (zuerst Hamburg 1779 f., die 57. Aufl. 1859) von seinen sämmtlichen Jugendschriften ohne Frage die bei weitem beliebteste und wirksamste gewesen ist, eine Schrift, von welcher C. selbst sagt, daß sie von Cadix bis Petersburg in alle europäische Sprachen, selbst ins Russische und Neugriechische übersetzt sei, so war sie es doch keineswegs in dem von dem Verfasser beabsichtigten Sinne: vielmehr wissen wir recht wohl, daß wir die langweiligen, zum Theil wirklich albernen Zwischenreden überschlagen oder vergessen haben, um wieder an den wunderbaren Schicksalen des Helden unsere Phantasie zu ergötzen und ihm einen dauernden Platz in unserem Herzen zu bereiten. Charakteristisch für die ganze Richtung der C.'schen Pädagogik ist, was Wiese (Bildung des Willens, S. 37) hervorhebt: „Was bei dem englischen Autor schließlich als das Wesentlichste erscheint, daß der auf die einsame Insel Verschlagene durch die Noth beten lernt und durch Lesen der heiligen Schrift zur Erkenntnis derjenigen Kräfte gelangt, welche der heilige Geist in dem Menschenherzen zu erwecken vermag, das alles hat C. ganz weggelassen." — Schließlich ist der Bemühungen C.'s um Erhaltung und Reinigung der deut-

*) Schon 1772 dichtete Kästner jenes bekannte Epigramm, s. d. Art. Achtung S. 33. Ein von Schiller herrührendes, zunächst freilich gegen seinen früheren Freund, L. B. Huber, gerichtetes Xenion (Nr. 150 bei Boas, Schiller und Goethe im Xenienkampfe. I, S. 106), das aber nicht zufällig von den auf Salzmann und Campe gemünzten eingefaßt ist, sagt sehr treffend:

Immer für Weiber und Kinder, ich dächte, man schriebe für Männer,
Und überließe dem Mann Sorge für Frau und für Kind.

Vgl. auch Gervinus, a. a. O. S. 351.

schen Sprache noch zu gedenken. Sein „Wörterbuch der deutschen Sprache" (5 Bde. gr. 4. 1807—1812; dazu: „Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unsrer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke. Ein Ergänzungsband zu Adelung's und Campe's Wörterbüchern." 1800. 2. Aufl. gr. 4. 1813) ist hauptsächlich unter Campe's Leitung von Theodor Bernd ausgearbeitet worden; anfangs lieferte auch Radlof Beiträge. Das Hauptverdienst des Werkes ist die große Reichhaltigkeit des aufgenommenen Wörtervorrathes, welcher doppelt so viel Wörter als Adelung darbietet. Die etymologische Erklärung fehlt gänzlich, und was zur Ergänzung in dieser Beziehung J. S. Vater in einem besonderen Bande geben sollte, würde schwerlich großen Trost gewährt haben. Ueberhaupt vermißt man eine strenge wissenschaftliche Methode, und insbesondere stand C. an geschichtlicher Kenntnis zumal der älteren Sprache auch Adelung bedeutend nach. Bei alle dem ist, wie bereits angedeutet, die wackere Gesinnung und Absicht anzuerkennen, die ihn zu dem Werke trieb, obgleich er es in der durch den Erfolg vollkommen bestätigten Aussicht unternahm, diesmal nichts verdienen zu können, sondern bedeutende pecuniäre Opfer bringen zu müßen. Und ebenso wird man um des warmen Eifers für die Reinheit unserer Muttersprache willen die Auswüchse des C.'schen Purismus zu übersehen geneigt sein, die ihm mancherlei Anfechtungen zuzogen. Hatte ihn doch die Auctorität der Berliner Akademie, welche seine Schrift über die Reinigung und Bereicherung der Muttersprache mit dem Preise gekrönt hatte, zu der Arbeit ermuntert. (Ueber die Reinigung und Bereicherung der deutschen Sprache. Eine Preisschrift. 3. Aufl. 1794, und Nachtrag dazu in demselben Jahr.)*). **G. Baur.**

Canada, der öffentliche Unterricht in**). Die canadische Conföderation (im weiteren Sinne) besteht aus sieben Provinzen und aus dem großen Nordwestgebiet, welches in einigen Jahren eine ziemliche Anzahl weiterer Provinzen zu bilden im Stande sein wird. Allem Anschein nach wird demnächst auch Newfoundland sich anschließen und die achte Provinz bilden. Jene sieben sind von Ost nach West aufgezählt folgende: Neuschottland, Neubraunschweig, Prinz Edwards-Insel, Quebec, Ontario, Manitoba und Britisch Columbia. Die am besten bevölkerte und reichste ist die Provinz Ontario,

---

*) Auch hier ließen es die Dioskuren an den scharfen Pfeilen ihrer Xenien nicht fehlen, vgl. Boas a. a. O. 22. 87. 141. 151. 152. Schon in dem „Literärischen Zodiakus" gedenkt Schiller Campe's:

An des Eridanus Ufer umgeht mir die furchtbare Waschfrau,
Welche die Sprache des Teut säubert mit Lauge und Sand.

C. replicirte in seinen „Beiträgen zur weitern Ausbildung der deutschen Sprache, herausgegeben von einer Gesellschaft von Sprachfreunden," Stück 7, S. 163 ff. (vgl. Boas, a. a. O. II, S. 44 ff.) und zog sich, da er die Ruhe nicht verlor und sich klüglich und verständig auf die Defensive beschränkte, gar nicht übel aus der Affaire. Auf jene Beiträge bezog sich Schillers Xenion „Gesellschaft von Sprachfreunden." Daß übrigens C. trotz alle dem die großen Dichter zu schätzen wußte, geht daraus hervor, daß er Schiller im Jahre 1798 das französische Bürgerdiplom übermittelte, nachdem es 5 Jahre lang in der Irre herumgefahren war. (Briefw. zwischen Schiller und Goethe 2. u. 3. März 1798).

**) Anm. des Uebersetzers. Daß der Verfasser dieses Artikels Katholik ist und auf der Seite der französisch redenden Canadier steht, welche ebenfalls größtentheils katholisch sind, läßt sich nicht verkennen. Manche seiner Anschauungen weichen eben darum von denen der Encyklopädie ab und der warme Ausdruck derselben hätte wohl hie und da etwas abgekühlt werden können; allein andererseits erweist sich der Verfasser doch allenthalben so besonnen, staatsmännisch, als ein Mann von so weitem Blick und keineswegs engem Herzen, daß seine Aufzeichnungen am besten so bleiben mögen, wie sie sind. Wenn Canada an sich schon eines der merkwürdigsten Länder des großen nordamerikanischen Continents ist, das einzige, welches noch eine monarchische Regierungsform bewahrt hat und, wie es scheint, an den unter derselben errungenen Freiheiten mit Energie und Besonnenheit festhalten will, so bietet es zugleich ein höchst interessantes Beispiel, wie Bevölkerungen, verschieden nach Abstammung, Sprache, Sitten und religiösem Bekenntnis, sich doch unter einander verständigen konnten und, wie der Verfasser glaubt, die bis jetzt glücklichste Lösung der Frage über das Verhältnis zwischen Staat und Kirche und den verschiedenen Culten zu einander gefunden haben. Ob sich das bewährt, wird die Geschichte entscheiden.

darauf folgt die Provinz Quebec, wo sich die bedeutendste Stadt der ganzen Conföderation befindet, Montreal, mit 107,000 Einwohnern, ferner das befestigte Quebec, die älteste, berühmteste und auch in Beziehung auf ihre malerische Lage erste Stadt Nordamerikas.

Die Provinzen Ontario, Quebec, Neuschottland und Neubraunschweig umfassen das Gebiet, welches sich an den großen Seen hin, um den Sanct Lorenzstrom und -busen, und an der atlantischen Küste ausbreitet. Sie bildeten die ursprüngliche canadische Conföderation und wurden am 1. Juli 1867 unter dem Namen „Dominion of Canada" vereinigt. Das Reichsstatut gestattete derselben auch den Anschluß aller anderen britischen Besitzungen in Nordamerika. Mit Ausnahme der großen Insel Newfoundland ist auch, wie schon bemerkt, die Vereinigung bereits durchgeführt: die Conföderation erstreckt sich von einem Ocean zum anderen und von den Grenzen der Vereinigten Staaten bis zu den Gestaden des Eismeers, über den ganzen Norden Nordamerikas, wovon nur das von den Russen an die Vereinigten Staaten abgetretene Gebiet von Alaska am stillen Ocean abzurechnen ist.

Der Flächeninhalt der vier alten Provinzen beträgt 350,188 Quadratmeilen = 906,612 Quadratkilometer; nach der Zählung von 1870 auf 1871 beläuft sich die Bevölkerung auf 3,495,761 Einwohner. Von diesen sind 1,492,049 römische Katholiken und 494,049 Anglikaner; der Rest gehört den verschiedenen protestantischen Religionsgemeinschaften an, wobei die größte Zahl auf die Presbyterianer und Methodisten kommt. Nach den Nationalitäten betrachtet sind 1,082,940 französischer Abkunft, 846,114 stammen aus Irland, 715,000 aus England und Wales, 545,946 aus Schottland und 202,991 aus Deutschland. Die letzteren finden sich vorzugsweise in der Provinz Ontario, nämlich 158,603 an der Zahl; die Provinz Quebec zählt deren nur 31,942.

Die Oberfläche des ganzen Territoriums der Conföderation beträgt 3,346,636 Quadratmeilen, beinahe soviel wie die Europas (3,900,000) und mehr als die der Vereinigten Staaten, wenn man absieht von dem Gebiet von Alaska (2,933,568).

Die Bevölkerung der neuen Provinzen und des Nordwestgebiets schlägt man zu 120,000 an: — Newfoundland hat 130,000 Einwohner; demnach wird wohl in kurzem die Bevölkerung Canadas gegen vier Millionen zählen.

Die Verfassung, nach welcher dieses ungeheure Colonialreich regiert wird, weist dem in Ottawa tagenden Bundesparlament alles zu, was von allgemeiner Natur ist und sich auf die auswärtigen Angelegenheiten bezieht, und vertraut andererseits den örtlichen Legislaturen in jeder Provinz alles das an, was die rein örtlichen Interessen, die Städte- und Gemeinde-Verwaltungseinrichtungen und insbesondere den öffentlichen Unterricht angeht.

In beinahe allen Provinzen war derselbe vor der Conföderation Gegenstand einer besonderen Gesetzgebung gewesen, und die Fragen, welche in Europa und in den Vereinigten Staaten von Amerika so lebhaft besprochen wurden, in Beziehung auf die religiösen und insbesondere confessionellen Unterschiede in ihrem Zusammenhang mit der Erziehung und dem Unterricht der Jugend vom zarten Alter an bis zum reiferen Jüngling, waren zumal in den Provinzen Ontario und Quebec bereits eifrig verhandelt worden.

Seit der Zeit, in welcher die Verhandlungen um die föderative Einigung gepflogen wurden, gaben sich auch die religiösen Minoritäten in diesen beiden Provinzen insbesondere beharrlich alle Mühe, um solche Bestimmungen zu erlangen, daß sie von der Mehrzahl unabhängig blieben: so die katholische Minderzahl in Ontario, wie die protestantische Minderzahl in Quebec. Die folgenden Verfügungen der Verfassungsacte des britischen Nordamerika waren das Resultat dieses gegenseitigen Mistrauens.

„In jeder Provinz soll die gesetzgebende Versammlung Gesetze hinsichtlich der Erziehung der Jugend ausschließlich nur erlassen können unter der Beachtung und nach Maßgabe der folgenden Bestimmungen:

1. Nichts in diesen Gesetzen soll irgend einem Rechte oder Privilegium zu nahe treten dürfen, welches zur Zeit der Union durch das Gesetz irgend einer besondern Classe von Personen in der Provinz in Beziehung auf die getrennten (confessionellen Schulen übertragen war.

2. Alle Ermächtigungen, Privilegien und Verpflichtungen, welche zur Zeit der Union durch das Gesetz den getrennten Schulen und den Curatoren (syndics) der Schulen der römisch-katholischen Unterthanen Ihrer Majestät in Obercanada zuerkannt und auferlegt waren, werden und sind durch Gegenwärtiges ausgedehnt auf die confessionellen Schulen der protestantischen und römisch-katholischen Unterthanen der Königin in der Provinz Quebec.

3. In jeder Provinz, in welcher ein System von getrennten oder confessionellen Schulen aus der Zeit der Union gesetzlich besteht, oder später von der Gesetzgebung der Provinz eingerichtet wird, soll wegen jedes Erlasses oder jeder Entscheidung irgend einer Provinzialbehörde, insofern dadurch irgend ein Recht oder Privilegium der protestantischen oder römisch-katholischen Minderheit der Unterthanen Ihrer Majestät in Beziehung auf die Erziehungsangelegenheiten betroffen würde, Appellation eingelegt werden können bei dem Gouverneur im Staatsrath.

4. Im Falle daß irgend ein Provinzialgesetz nicht beschlossen wird, welches im Fortgang der Zeit der Generalgouverneur im Staatsrath für nöthig halten mag, um die Bestimmungen des vorliegenden Abschnitts zur wirklichen Ausführung zu bringen; oder im Fall daß irgend eine Entscheidung des Generalgouverneurs im Staatsrath, an welchen kraft des vorliegenden Abschnitts appellirt wurde, von der competenten Behörde nicht ausgeführt wurde: dann und in jedem solchen Falle und insoweit als die Umstände jedes Falles es erfordern, soll das Parlament von Canada geeignete Gesetze zur Abhülfe erlassen können, um den Bestimmungen des vorliegenden Abschnitts, sowie jeder von dem Generalgouverneur im Staatsrath getroffenen Entscheidung Folge zu geben und sie zur Ausführung zu bringen, unter der Auctorität des vorliegenden Abschnitts."

Die Gesetzgebung der Provinz Quebec hat den andersgläubigen Minoritäten sogar noch größere Vorrechte verliehen, als diejenigen sind, deren sich die dissentirenden Minoritäten von Ontario erfreuen; aber in Neubraunschweig ist eine Gesetzgebung zu Stande gekommen, welche gegen jeden Religionsunterricht in den Schulen gerichtet ist. Die katholische Bevölkerung dieser Provinz hat an den Gouverneur und an das Bundesparlament appellirt, und da die Verfassungsfrage, welche man erhoben hatte, vor die Bundesbehörden gewiesen worden war, haben diese zu Gunsten des Gesetzes entschieden. Gleichwohl wurde und wird diese Frage noch lebhaft verhandelt, nicht bloß in der Provinz Neubraunschweig, sondern ebenso in allen andern Landschaften des Bundes.

Diese allgemeinen Angaben über die canadische Conföderation hielten wir für nothwendig, ehe wir zu der Betrachtung des in jeder einzelnen Provinz befolgten Erziehungssystems übergehen. Wir beginnen mit der Provinz Ontario als derjenigen, welche schon am längsten ein regelmäßig organisirtes System des öffentlichen Unterrichts besitzt.

1. Provinz **Ontario.** — Obercanada, welches heutzutage die Provinz Ontario genannt wird, wurde zu Anfang von Auswanderern aus den britischen Inseln bevölkert, unter welchen sich ursprünglich eine große Anzahl von Officieren auf Halbsold, sowohl aus der Landarmee als von der Marine, und von Soldaten befand, die eine kleine Pension von der Regierung bezogen und unter welche man Ländereien vertheilte. Beinahe alle aus dem Mutterlande eingewanderten Ansiedler, hatten Schulunterricht gehabt, und als später die Einwanderung sich aus den Reihen der handel- und gewerbtreibenden Classe ergänzte, zumal aus Schottland, wo ein vortreffliches System von Kirchspielschulen bereits in Thätigkeit war, erwies sich, daß die neuen Familien nicht bloß selbst eine praktische und solide Schulbildung mitbrachten, sondern auch das Verlangen, ihre Kinder zu schulen, und den guten Willen, sich zu diesem Behuf sehr bedeutende Opfer

aufzuerlegen. Schon im Jahre 1807 war in jedem der acht Districte, aus welchen die Provinz bestand, eine sogenannte Grammatikschule (grammar school) durch das Gesetz gegründet worden; und jeder derselben war ein jährliches Einkommen von 400 Dollars angewiesen. Und schon vor dieser Zeit hatte man sogar für die Errichtung einer Universität Sorge getragen. Im Jahre 1816 gieng in der gesetzgebenden Versammlung von Obercanada das erste Gesetz für den Primärunterricht durch, und wurden 24,000 Dollars zu diesem Behuf bewilligt. Allerdings kam das System erst nachdem die legislative Union von Ober- und Untercanada zu Stande gekommen war (1841) zu einer kräftigen Entwicklung; aber die Wege waren ihm gut vorbereitet. Dr. Ryerson, welcher heute noch an der Spitze des Departements für den öffentlichen Unterricht dieser Provinz steht, wurde 1844 zum Oberinspector (surintendant) der Erziehung ernannt, bereiste vorerst Europa und die Vereinigten Staaten und veröffentlichte einen Bericht unter dem Titel: „Entwurf eines Systems des öffentlichen Elementarunterrichts für Obercanada."

Dieses System nach dem Vorbilde des in Massachussetts eingeführten, stellte die Schulen zum Theil unter die Controle der ländlichen Gemeinderäthe; diese sind beauftragt, die örtlichen Beiträge im voraus zu erheben, die zum wenigsten der Summe gleichkommen müßen, welche die Regierung für jede einzelne Localität auswirft. Curatoren (syndics) werden gewählt für jeden Schuldistrict, d. h. für jede Schule. Inspectoren, von der Gemeindebehörde ernannt und von ihr besoldet, überwachen die Schulen und erstatten an den Oberinspector (surintendant) der Erziehung zahlreiche Berichte, welche im Anhang an seinen Jahresbericht ganz oder zum Theil veröffentlicht werden.

Das Gesetz ist in Beziehung auf das, was die confessionell geschiedenen oder abgesonderten Schulen angeht, beinahe das gleiche wie in der Provinz Quebec. Die Bestimmungen des letztern werden wir später näher besprechen. Nur schrittweise und allmählich konnten die Römischkatholischen in der Provinz Ontario die Freiheiten erlangen, welche sie jetzt besitzen und welche noch nicht so vollständig sind, wie die der Protestanten in der Provinz Quebec. Auch giebt es in der letztern zwei Abtheilungen des öffentlichen Erziehungsraths, eine katholische und eine potestantische, und dieselben können getrennt oder vereinigt arbeiten: es ist dort eine besondere Normalschule für die Protestanten, und in den Districten, wo die Bevölkerung gemischt ist, befindet sich gewöhnlich ein Inspector für die Katholiken und ein zweiter für die Protestanten und ebenso getrennte Prüfungscommissionen für die Zulassung zum Lehramt.

In Toronto erscheint, unter der unmittelbaren Leitung des Oberinspectors der öffentlichen Erziehung, eine pädagogische Zeitschrift, deren Titel ist: The Upper Canada Journal of Education. Dieses Journal, dessen Abonnementspreis ein sehr mäßiger ist, wird überdies den Curatoren der Schulen und den verschiedenen Beamten, welche die Ausführung des Gesetzes zu überwachen haben, gratis zugesendet. Anfänglich wurde diese Revue von Dr. Ryerson selbst geleitet, aber seit einer Reihe von Jahren schon steht sie unter der Redaction des Herrn Hodgins, député surintendant und Verfasser mehrerer Lehrbücher der Geschichte und Geographie. Beide Redacteure haben im allgemeinen von ihrem Journal jede aufregende Polemik ferngehalten und Dr. Ryerson hat durch seine Verbindungen, durch Umlaufsschreiben, durch mit seiner Namensunterschrift in politischen Journalen auftretende Artikel, durch Broschüren und Conferenzen die gegen das Erziehungssystem Obercanadas gerichteten Angriffe zurückgewiesen: ein System, welches er gleichwohl selbst mehreremale hat ändern müßen.

Dasselbe umfaßt heutzutage:

I. das Departement des öffentlichen Unterrichts, welches besteht: 1. aus der Kanzlei unter dem Vorsitz des Oberinspectors der Erziehung; 2. aus dem Conseil des öffentlichen Unterrichts; 3. aus dem Museum; 4. aus dem Lager von Büchern, Karten u. s. w.;

II. die High Schools oder Lyceen und die classischen Institute (Collegiate Institutes);

III. die Normalschulen und die damit verbundenen Musterschulen;

IV. die Primärschulen, zerfallend in: 1. gemeinschaftliche, 2. getrennte Schulen;

V. die öffentlichen Bibliotheken.

Der Oberinspector der Erziehung empfängt einen Gehalt von 4000 Dollars und wird unterstützt von einem amtlich bestellten Stellvertreter (député), von mehreren Unterbeamten und von den Schulinspectoren.

Unter ihm steht die ganze Leitung und Verwaltung; er vertheilt die von der gesetzgebenden Versammlung für die Unterhaltung der Lyceen, classischen Institute, öffentlichen Bibliotheken und gemeinschaftlichen Schulen verwilligten Summen unter die Gemeindebehörden nach dem Verhältnis der Bevölkerung. Im Fall daß diese Behörden nicht im voraus eine Summe, welche der ihnen verwilligten gleichkommt, erhoben hätten, muß er einen entsprechenden Abzug machen; er hat die Schulbehörden über ihre Obliegenheiten zu belehren durch Rundschreiben und regelmäßige Correspondenz; auf Fragen zu antworten, welche ihm über verschiedene Verwaltungsgegenstände gestellt werden; die Schwierigkeiten, welche sich zwischen den Curatoren der getrennten Schulen und den Schulinspectoren oder Gemeindebehörden erheben können, zu entscheiden, übrigens stets mit dem Vorbehalt ihres Rechtes der Appellation an den Gouverneur im Staatsrath; und endlich, in dem Falle, daß eine Gerichtsbehörde erster Instanz in Schulangelegenheiten ein Urtheil gefällt haben sollte, welches ihm nicht richtig erscheint, hat er das Recht, selbst an ein höheres Gericht auf Kosten der Regierung zu appelliren.

Er veröffentlicht jährlich einen gedruckten statistischen Bericht, welcher in der ganzen Provinz in einer sehr großen Menge von Exemplaren verbreitet wird. Der Bericht von 1872 zählt nicht weniger als 400 Seiten.

Ursprünglich wurde das Conseil des öffentlichen Unterrichts gänzlich von der Regierung ernannt. Laut der Bestimmung eines im gegenwärtigen Jahre (1875) erlassenen Gesetzes werden nur noch acht seiner Mitglieder von der Executivbehörde berufen, eines wird gewählt von den Behörden der Universitäten oder der Universitätsrechte genießenden Anstalten, eines von den Professoren der Lyceen und der classischen Institute, eines von den Inspectoren und endlich eines von den Lehrern der gemeinschaftlichen und der getrennten Schulen.

Dieses Conseil verfaßt die Lehrpläne für alle von der Regierung unterstützten Anstalten und Schulen, ernennt die Inspectoren der Lyceen und bestimmt ihre Gehalte, schreibt die Prüfungsgegenstände vor, faßt die nöthigen Vorschriften ab für die Leitung der Normalschulen, für die Ausschüsse oder Commissionen zum Behuf der Prüfungen für die Zulassung zum Lehramt, trifft die Auswahl der Bücher, welche als Schulbücher dienen sollen, oder welche als Preise verwendet werden können, oder welche sich für Schul- oder Gemeindebibliotheken eignen. Das Conseil hat auch die Befugnis, die Lyceen und classischen Institute, welche nicht hinlängliche Einkünfte besitzen, von der Verpflichtung zur Ertheilung des Unterrichts in der französischen und deutschen Sprache zu entbinden, welcher im allgemeinen in diesen Anstalten obligatorisch ist. Ebenso hat dasselbe gewiße Befugnisse in Hinsicht auf die baulichen Einrichtungen aller Schulgebäude, auf die Plane und die Voraussetzungen, nach welchen sie zu bauen sind u. s. f. — Die von den höhern Anstalten gewählten Mitglieder haben bei dem, was die Primärschulen angeht, nicht mit abzustimmen.

Die Inspectoren der Primärschulen (der gemeinschaftlichen oder der getrennten, communalen oder confessionellen Schulen) werden von dem Gemeinderath jeder Grafschaft (county), oder von dem Schulrath (bureau des écoles) jeder kleinern oder größern Stadt ernannt. Diese Inspectoren müßen eine Prüfung erstanden haben und ein Zeugnis ihrer Befähigung als Jurys in dieser speciellen Richtung ihrer Thätigkeit besitzen. In jeder Grafschaft, wo sich mehr als 50 Schulen befinden, kann es auch mehr als einen Inspector geben, und der Grafschaftsrath (County council) bestimmt die Grenzen ihres Amtsbezirks. Sie haben das Recht auf eine Belohnung von wenigstens 5 Piaster jährlich für jede Schule, auf die Vergütung der Reisekosten und gewiße Nebeneinkünfte für specielle Sendungen oder Verrichtungen. Das Ganze wird festgesetzt und bezahlt vom Grafschaftsrath, oder vom Schulrath in den Städten. Für die ent-

fernteren und erst neu angelegten Orte können Inspectoren ernannt werden, welche von der Departementsbehörde aus den von der gesetzgebenden Versammlung bewilligten Geldmitteln zu besolden sind. Diese Bestimmung wurde getroffen in der Absicht, dem Mangel an Gemeindeanstalten an solchen Orten, oder ihrer ungenügenden Beschaffenheit abzuhelfen.

Die Inspectoren können keine anderen Verrichtungen oder Amtsgeschäfte übernehmen, auch keinen anderen Beruf ausüben. Sie sind ermächtigt, bei den von ihnen veranstalteten Erhebungen oder Untersuchungen Eide abzunehmen. Ferner sind sie ex officio Mitglieder der Prüfungscommissionen in ihren Bezirken und haben die Befugnis, die Amtsführung eines Lehrers zeitweise einzustellen, und diese Suspension ist gültig, bis sie entweder vom Oberinspector der Erziehung aufgehoben wird, falls es sich um einen Lehrer handelt, der mit einem Diplom vom Conseil des öffentlichen Unterrichts versehen ist, — oder bis eine Commission der Examinatoren sie aufhebt, falls es ein Diplom betrifft, welches eine dieser Commissionen ausgestellt hat. Außerdem haben sie noch eine Menge anderer amtlicher Obliegenheiten in Beziehung auf den Schulfonds, auf die Verwaltung der Schulen u. s. w. Sie empfangen von den verschiedenen Ortsbehörden statistische Zusammenstellungen, welche sie dem Oberinspector übermachen, und erstatten demselben ebenfalls selbst häufig Bericht. Diese letztern im einzelnen ausgeführten, oder wenigstens die bemerkenswerthesten derselben werden von dem Oberaufseher am Schluß seines Jahresberichts veröffentlicht. — Sie sind weiter verpflichtet, öffentliche Conferenzen zu halten über die verschiedenen Gegenstände, welche auf den Unterricht sich beziehen. Auch den pädagogischen Zusammenkünften oder Versammlungen der Lehrer sollen sie anwohnen.

Es sind überhaupt drei Inspectoren der Lyceen und 78 Inspectoren der gemeinschaftlichen Schulen für den Primärunterricht. Unter dieser Zahl sind 19 Geistliche der verschiedenen Confessionen oder Priester der katholischen Kirche.

Das Museum des Departements für den öffentlichen Unterricht ist nach dem Muster des Kensington-Museums eingerichtet. Es enthält in erster Linie alles, was zum Inventar einer Schule gehört, wie sein Name es anzeigt; sodann auch Modelle von Handwerkzeug und Ackerbaugeräthschaften, naturgeschichtliche Sammlungen, Büsten, Medaillen, kurz einen Kern von Mustern und Proben aller der großen Sammlungen, welche im Kensington-Museum sich befinden und wovon auch mehreres von dort erhalten worden ist; unter andern Gypsabgüsse jeder Art und selbst Abformungen neu entdeckter assyrischer und ägyptischer Sculpturen. Das Kensington-Museum ist den Bestrebungen Dr. Ryersons entgegengekommen durch Geschenke, welche es der Anstalt machte und durch die Erlaubnis, Abdrücke und überhaupt Copien zu nehmen.

Es befindet sich daselbst eine Galerie der Bildhauerkunst (Nachbildungen berühmter Statuen in verjüngtem Maßstabe, oder Gypsabgüsse) und eine Galerie der Malerei (Copien von M. Falardeau oder unter seiner Leitung in Italien hergestellt, Kupferstiche, Lithographien, Photographien u. s. f.). Diese Sammlungen wurden angelegt, um einer Schule der schönen Künste als Lehrmittel zu dienen, welche indessen noch nicht gegründet ist.

Der Lagervorrath an Büchern, Karten, Globen, physikalischen Instrumenten u. s. f. liefert den öffentlichen Bibliotheken Bücher, den Schulen alle ihre Lehrmittel und außerdem namentlich den Lyceen und ähnlichen Anstalten physikalische Apparate, um meteorologische Beobachtungen zu machen, deren Zusammenstellung im Journal of education veröffentlicht wird.

Die Anzahl der an die öffentlichen Bibliotheken, welche unentgeltlich benutzt werden können (Free public libraries), abgegebenen Bücher belief sich im Jahre 1872 auf 6015, im Werthe von 4412 Dollars, wovon die Hälfte durch die örtlichen Beiträge bezahlt wurde. Die unentgeltlich zu benützenden Bibliotheken der Kirchspiele, Städte und Townships sind 1226, die der Sonntagsschulen 2899, die übrigen öffentlichen

Bibliotheken 185 an der Zahl. Im ganzen giebt es 4310 öffentliche Bibliotheken mit einer Totalsumme von nicht weniger als 750,242 Bänden.

Die im Jahre 1872 zum Ankauf von Karten, Instrumenten, Preisbüchern u. s. f. verwendeten Summen betrugen zusammen 42,266 Dollars, wovon die Hälfte durch die Localbeiträge aufgebracht wurde.

Dieses System wurde begonnen im Jahre 1851; das der öffentlichen Bibliotheken im Jahre 1854; die Summen sind in beständigem Steigen begriffen.

Gerade dieses ist nun wohl einer der Puncte, welche am meisten bittere Streitigkeiten veranlaßt und dem Oberinspector und seiner Verwaltung die herbste Kritik und entschiedenes Uebelwollen eingebracht haben. Die concurrirenden Interessen bildeten gegen ihn einen geschlossenen Bund, der Localhandel, der Buchhandel insbesondere, mehr oder weniger mit der Presse verbunden, richtete seine Angriffe gegen die Studienbehörde und eine widerwärtige Polemik war und ist sogar noch heute die Folge. Ein bedeutender Theil des letzten, einen starken Band bildenden Berichts des Dr. Ryerson vom Jahre 1872, erschienen in Toronto 1874, ist der Vertheidigung dieses Systems gewidmet, welches übrigens, wie es scheint, von der öffentlichen Meinung in Schutz genommen wird und welches die verschiedenen auf einander folgenden Colonialregierungen, von welcher politischen Färbung sie auch sein mochten, gleichmäßig aufrecht erhalten haben. Die gewöhnlichen Schulbücher werden ebenfalls von der Studienbehörde ausgetheilt, sie begnügt sich nicht damit dieselben zu approbiren und ihre Einführung vorzuschreiben, sondern sie liefert sie auch mit einem bedeutenden Rabatt vom Ladenpreis. Auf diesem Gebiet ist das Monopol begreiflicherweise nicht so absolut; aber es wird darum von den concurrirenden Interessen nicht weniger schmerzlich empfunden.

Die getrennten katholischen Schulen haben ebenfalls ihre Inspectoren, mehrere derselben sind katholische Priester.

Die Normalschule und die damit verbundenen Musterschulen zu Toronto stehen unter der Leitung und speciellen Reglementirung des Conseils des öffentlichen Unterrichts und unter der unmittelbaren Aufsicht des Oberinspectors. In seinen letzten Jahresberichten hat dieser Beamte empfohlen, drei weitere solche Schulen zu gründen und im gegenwärtigen Augenblick trifft man Vorbereitungen, dieser Empfehlung Folge zu geben. Eine derselben, welche in der Bundeshauptstadt Ottawa eröffnet werden soll, ist im Bau begriffen.

Die Normalschule von Toronto wurde eröffnet am 1. Nov. 1847 in den Gebäuden des ehemaligen Parlaments von Obercanada. Als im Jahre 1849 die Regierung Canadas von Montréal nach Toronto versetzt wurde, mußte ein anderes Local ausfindig gemacht werden. Eine Summe von 100,000 Dollars wurde hiefür bewilligt, und am 2. Juli 1851 legte Lord Elgin den Grundstein zu den sehr ausgedehnten und sehr schönen Gebäuden, welche lange Zeit der Ministerialabtheilung für den öffentlichen Unterricht und der Normalschule gedient haben. Da die Einrichtung des Museums und der Lehrmittelniederlagen den Raum der Normalschule und der Musterschulen sehr eingeengt hatten, wurden für dieselben besondere Gebäude errichtet, welche sie im Jahre 1858 beziehen durften.

Die Normalschule hat einen Vorstand, zwei Hauptlehrer (professeurs ordinaires) und fünf Adjuncten (pr. adjoints). In dem von einem und demselben Lehrer ertheilten Unterricht sind Schüler und Schülerinnen vereinigt. Es giebt kein mit der Anstalt verbundenes Pensionat; die Zöglinge, welche aus allen Gegenden der Provinz kommen, nehmen Wohnung und Kost in Häusern, welche von der Ministerialabtheilung gut geheißen sind.

Der Unterricht ist unentgeltlich; eine kleine Entschädigung wird für den Gebrauch der Bücher ꝛc. erhoben; die eine der mit der Anstalt verbundenen Musterschulen oder écoles d'application wird von einer Lehrerin geleitet und enthält nur Mädchen; die andere hat mehrere Lehrer und nur Knaben. Der Rev. M. Ormiston stand lange Zeit der Normalschule vor, gegenwärtig wird sie geleitet von dem Rev. H. W. Davis.

Eine Aufnahmsprüfung findet statt, theils schriftlich, theils mündlich. Der Unterrichtscurs ist einjährig, in zwei Abtheilungen (sessions), die eine beginnt am 8. Januar und endet am 15. Juni; die andere beginnt am 15. August und schließt am 22. December.

Außer den in allen Elementarschulen gelehrten Fächern umfaßt das Programm der Normalschule noch die Pädagogik, die Kenntnis der auf die öffentliche Erziehung sich beziehenden Gesetze, Geographie, alte und neue Geschichte, Geschichte Canadas, Physik und Chemie, insbesondere in ihrer Anwendung auf Gewerbe und Ackerbau, Naturgeschichte, englische Literatur, Mathematik in ihren Hauptzweigen, Zeichnen und Singen. Indessen springt in die Augen, daß in einem so kurzen Zeitraum die Zöglinge in den meisten dieser Fächer nur sehr allgemeine Kenntnisse, eigentlich nur eine Einleitung oder Vorbereitung für später zu erweiternde Studien erlangen können.

Seit der Eröffnung der Normalschule haben sich 7464 junge Leute zur Aufnahme gemeldet und 6759 sind aufgenommen worden. Von den letztern sind 3448 männlichen und 3311 weiblichen Geschlechts; 3270 haben schon selbst unterrichtet. Jene Zahl umfaßt 48 halbjährliche Schulcurse (sessions) und enthält die in jedem Curs eingeschriebene Zahl: da aber viele den Curs zweimal, dreimal und sogar viermal durchgemacht haben, so ist die wahre Zahl der Individuen, welche Zöglinge der Normalschule sind, bedeutend geringer. Bis zum Ende des 45. Curses wurden 2846 Abgangszeugnisse oder Provinzialdiplome an Zöglinge ausgestellt. Nach dieser Zeit mußten dieselben, außer dem Abgangszeugnis der Normalschule, auch noch wie alle anderen Candidaten für ein Lehramt durch eine vor den gewöhnlichen Behörden zu erstehende Prüfung sich ein Diplom erwerben. Unter der Zahl der in die Normalschule Aufgenommenen (auch hier ohne Rücksicht auf zweimalige oder dreimalige Einschreibung) befanden sich 2372 Methodisten, 1941 Presbyterianer, 1158 der englischen, bischöflichen Kirche Angehörige, 467 Wiedertäufer und 308 römische Katholiken; der Rest vertheilt sich unter verschiedene andere religiöse Bekenntnisse.

Die Zahl der Zöglinge der Normalschule im letzten Curse des Jahres 1872 betrug 143, wovon 66 Jünglinge, 77 Mädchen.

Ein Lyceum (lycée, high school), oder ein classisches Institut (collegiate institute), ist in jeder County oder Vereinigung von Counties. Ueberdies kann eine County auch so getheilt sein, daß sie mehrere Lyceen oder classische Institute enthält; und eine Stadt oder eine Ortschaft mit einer Umgegend von gewißem Umfang kann selbst einen District bilden, welcher für sich eine der genannten Anstalten besitzt. Diese Angelegenheiten werden von den Municipalräthen geregelt, deren Beschlüsse der Bestätigung durch den Gouverneurlieutenant im Staatsrath auf den Bericht des Oberinspectors der Erziehung bedürfen. Die Rathscollegien der größern und kleinern Städte, welche eine gesonderte Municipalverwaltung besitzen, haben auch in dieser Beziehung die gleichen Befugnisse, wie die Räthe der Counties. Die Gemeindecollegien erwählen die Mitglieder der Behörde für die Verwaltung dieser Anstalten; jede Behörde besteht aus sechs Mitgliedern, welche drei Jahre im Amte bleiben und erneuert ein Drittel ihrer Mitglieder jedes Jahr. Das Gesetz sorgt auch für die Verbindung der Lyceen und der classischen Institute mit den öffentlichen Schulen. Jene beiden höheren Anstalten können unter gewißen Bedingungen mit ihnen verbundene Vorbereitungsschulen haben.

Die Aufgabe der leitenden Behörden ist die Einrichtung der Lyceen oder der classischen Institute, der Ankauf des Bauplatzes und die Errichtung der Gebäude, die Anstellung der Lehrer, die Feststellung des von den Schülern zu entrichtenden Schulgeldes und die Aufsicht darüber, daß der von dem Conseil der öffentlichen Erziehung festgesetzte Studienplan eingehalten werde.

Es giebt ferner Prüfungsbehörden für die Aufnahme in diese Anstalten. Die Schulsteuer wird von den Gemeindecollegien umgelegt, und der Staatsbeitrag wird von dem Oberinspector unter diesen verschiedenen Anstalten nach einem sehr complicirten System vertheilt, bei welchem unter anderen auch die Anzahl der Schüler und ihre re-

lativen Fortschritte, so wie über dieselben von den Inspectoren berichtet wird, in Betracht gezogen werden.

Der Lehrcurs soll Physik, Chemie, Naturgeschichte und Mathematik enthalten. Der Unterricht in Latein, Griechisch, Französisch und Deutsch ist facultativ; die Wahl bleibt den Eltern der Zöglinge überlassen. Die Curse sind so eingerichtet, daß sie für die Universität Toronto und die mit derselben verbundenen Collegien vorbereiten. Der Vorsteher jedes Lyceums muß mit einem Universitätsdiplom versehen sein.

An den classischen Instituten (collegiate institutes) sollen zum wenigsten vier Professoren angestellt sein. Hier ist der Unterricht im Lateinischen und Griechischen obligatorisch und um auf die Staatsunterstützung Anspruch zu haben, muß die Anstalt nachweisen, daß der Unterricht in diesen beiden Sprachen jährlich wenigstens 60 Zöglingen männlichen Geschlechts ertheilt wird.

Kraft des neuen Gesetzes, welches den Unterschied zwischen diesen beiden Arten von Anstalten festsetzt, sind acht Lyceen (High Schools) neuerdings als classische Institute (collegiate institutes) anerkannt worden. Es sind die High Schools von Galt, Hamilton, Peterborough, Cobourg, Kingston, Ste. Catherine, Ottawa und Toronto.

Die unmittelbare Leitung der Gemeindeschulen ist drei Curatoren für jeden Schuldistrict, d. h. für jede Schule, anvertraut und ihre Amtsführung dauert drei Jahre. Nach einer erstmaligen Wahl indessen tritt der auf der Wahlliste letzte Curator am Schlusse des Jahres aus; der zweite nach zwei Jahren und der erste nach drei Jahren, so daß also in dieser Zeit nur ein Curator jedes Jahr zu wählen ist.

In der Versammlung der Beitragspflichtigen, welche jedes Jahr statt hat, legen die Curatoren ihre Rechnung ab und ein Revisor wird ernannt, um dieselbe zu prüfen. Die Curatoren bilden eine Behörde mit der Bezeichnung „Curatorium der öffentlichen Schulen der Abtheilung Nr. — der Township — in der Grafschaft — —". Sie ernennen einen Secretär-Schatzmeister, welcher die Protokolle ihrer Verhandlungen führt, die verschiedenen Schulbeiträge einzieht und überhaupt die Finanzangelegenheiten unter sich hat. Die Curatoren regeln alles, was auf die Besoldung der Lehrer Bezug hat, sie sorgen für die Ausführung der Anordnungen des Oberinspectors und des Conseils der öffentlichen Erziehung, für den Bau, die Reparaturen, die Unterhaltung der Schulhäuser, für die Anschaffung des ganzen Schulinventars, mit einem Wort: in ihrer Hand liegt die unmittelbare Leitung der Schule. Wenn es sich um die Wahl des Platzes für ein Schulhaus handelt, oder um die Ortsveränderung für ein vorhandenes, so berufen die Curatoren alle Beitragspflichtigen des Districts zu einer gemeinschaftlichen Berathung zusammen. Im Falle, daß die Mehrheit der Beitragspflichtigen nicht mit der Mehrheit der Curatoren übereinstimmt, so ernennt jede Mehrheit einen Schiedsrichter und der Inspector handelt im Nothfalle als dritter Schiedsrichter. Die Curatoren besitzen zugleich gewiße Ermächtigungen zu Expropriationen, in Beziehung auf welche das Gesetz sehr ins einzelne geht.

In den neuen Townships, welche noch keine Municipalorganisation haben, ist die Einrichtung der Schulen der Initiative des besoldeten Beamten und des Inspectors, oder nur des einen oder des andern dieser obrigkeitlichen Personen überlassen. Es steht den Bewohnern einer Township frei, alle die einzelnen Stellen der örtlichen Curatoren aufzuheben und die Verwaltung aller Schulen unter eine und dieselbe Leitung zu stellen. Hiezu bedarf es aber einer Abstimmung der Majorität der Beitragspflichtigen in wenigstens zwei Dritteln der Schuldistricte. Ein solcher District soll wenigstens 50 Schüler von 5 bis 16 Jahren enthalten, außer wenn er eine Ausdehnung von mehr als 4 Quadratmeilen hat.

Die Municipalräthe der Townships und die der Grafschaften haben Berechtigungen, welche in gewißen Richtungen nebeneinander hergehen, und das Recht, Abgaben zu erheben für die Unterhaltung der Schulen der verschiedenen Grade. Die sehr verwickelten Bestimmungen der Gesetzgebung hierüber können in dieser Skizze nicht ausführlich gegeben werden. Die Schulen der größern und kleinern Städte stehen unter der Leitung

von Behörden, deren Glieder in den einzelnen städtischen Vierteln oder Bezirken gewählt werden, ganz wie die der Townships oder ländlichen Verwaltungsbezirke.

Die Lehrer sind verpflichtet ein Schulregister zu halten, in welches die ganze Schulstatistik und die Bemerkungen des Inspectors und der Visitatoren eingetragen werden. Dieselben stehen, was ihren Gehalt betrifft, unter dem Schutz des Gesetzes. Dieser Gehalt wird ihnen sogar nach ihrer Entlassung nachgezahlt, wenn man versäumt, zu der Zeit, wo sie aufhören zu unterrichten, alles, was sie anzusprechen haben, baar zu entrichten. Vier Piaster werden ihnen jährlich von ihrer Besoldung zurückbehalten für die Pensionskasse. Diese Kasse wird von der Regierung durch einen Beitrag unterstützt und ebenso in den einzelnen Fällen von den Schul- oder Verwaltungsbehörden für die Lehrer ihrer Bezirke im besonderen. Der Betrag der Pension, welche alten oder kranken Lehrern gereicht wird, steht im Verhältnis zu der Zahl der Jahre, welche sie im Lehramt gedient haben. Die höchste Pension, welche im Jahre 1873 bewilligt wurde, betrug 284 Dollars; im Durchschnitt waren es 100 bis 125 Dollars. Die in dem genannten Jahre für Pensionen ausbezahlte Gesammtsumme belief sich auf nicht weniger als 18,995 Dollars.*)

Es sind 4732 Schulen, über welche Bericht erstattet worden ist, mit 2581 Lehrern und 3061 Lehrerinnen. Dies ergiebt für das vorige Jahr eine Zunahme von 211 für die letzteren und eine Abnahme von 45 für die ersteren. Die Statistik des diesem vorangehenden Jahres, zeigte eine Vermehrung von 185 Lehrerinnen und eine Verminderung von 15 Lehrern. Zur Herbeiführung dieser Erscheinung wirken mehrere Ursachen zusammen. Der Lehrerberuf bietet in der Provinz Ontario, wie in der Provinz Quebec, und man kann wohl sagen, wie überall in Amerika verhältnismäßig mehr Vortheile für die Frauen als für die Männer; jene sind auch für die Erziehung des zarteren Alters in der That geeigneter; sie widmen sich derselben gerne und geben sich ihr mit mehr Liebe hin, während erst bei der Leitung älterer Knaben und heranwachsender Jünglinge die Männer wieder einen wirklichen Vorzug verdienen. Eine bedeutende Rolle spielt auch die ökonomische Frage in Beziehung auf die Gehalte, welche bezahlt werden.

Von den Lehrern und Lehrerinnen gehören der englischen Kirche an 903, den verschiedenen presbyterianischen Kirchengemeinschaften 1766, den Methodisten 1725, der römisch-katholischen Kirche 675, von welchen 406 in den getrennten katholischen Schulen unterrichten. Die Gesammtzahl erweist im Vergleich mit dem vorangehenden Jahre eine Vermehrung von 166. — Mehr als einen Lehrer oder eine Lehrerin haben 502 Schulen, 50 mehr als früher. Da es überhaupt nur 170 getrennte katholische Schulen giebt, so erscheint das Lehrerpersonal dieser Anstalten vergleichungsweise beträchtlich.

Der höchste Gehalt in einem ländlichen Bezirk beträgt 600 Dollars, in einer größeren Stadt (cité) 1000, in einer kleineren Stadt (ville) 850, in einem größeren Dorfe (village) 700 Dollars. Der geringste Gehalt ist für die Landbezirke 110, für die größeren Städte 500, für die kleineren Städte 250, für die größeren Dörfer 300 Dollars. Die Durchschnittszahl der Gehalte der Lehrer ist für die ländlichen Bezirke 323, für die cités 695, für die villes 516 und für die villages 408 Dollars. Die Lehrerinnen erhalten im Durchschnitt je 229, 276, 251, 222 Dollars, nach der gleichen Stufenfolge. Seit einigen Jahren ist in der Ziffer dieser Gehalte ein fortwährendes Steigen zu beobachten; im Jahre 1873 betrug die Zunahme im Durchschnitt 35 Dollars für jeden Lehrer, 13 für jede Lehrerin.

Die von den Curatoren für die Gehalte der Lehrer und Lehrerinnen bezahlte Gesammtsumme im J. 1873 betrug 1,520,124, was im Vergleich mit dem Vor-

*) Von hier an beginnen wir die statistischen Berichte des Jahres 1873 zu benützen; dieselben waren zu der Zeit, als wir diesen Artikel zu bearbeiten unternahmen, noch nicht veröffentlicht. Wir hatten uns für das Vorangehende mit den Berichten für 1872 begnügen müßen.

jahre ein Mehr von 148,529 Dollars ergiebt. Die Ausgaben für den Bau der Schulhäuser betrugen 609,113 Dollars, für Reparaturen oder für Miethe 138,076, für Ankauf von Büchern und andere Ausgaben 287,354. Die Gesammtausgabe für die Schulen belief sich auf 2,604,526; mehr als im Vorjahre: 397,161.

Die Bestimmungen der Gesetzgebung, welche die getrennten römisch-katholischen Schulen betreffen, sind in einem besondern Statut enthalten, welches im J. 1863 durchgieng und der früheren Gesetzgebung gegenüber erhebliche Neuerungen und Veränderungen enthält; obgleich dasselbe viele Bestimmungen des aufgehobenen Statuts von 1855 wieder aufgenommen hat, sind darin höchst wichtige weitere zu Gunsten der Freiheit des Unterrichts eingeführt worden. Nach diesem Gesetz können in jedem Schuldistrict 5 römisch-katholische Familienhäupter, welche Grundbesitzer oder daselbst ansässig sind, diejenigen, welche eine getrennte römisch-katholische Schule errichten wollen, zu einer Versammlung zusammenberufen und drei Curatoren erwählen. Jeder britische Unterthan ist wählbar. Anzeige von dieser Wahl wird bei den Municipalbehörden und bei dem Büreau der Communalschulen in der betreffenden Stadt- oder Landgemeinde gemacht. Diese Curatoren haben in allen Angelegenheiten der von ihnen zu gründenden Schule durchaus die gleiche Amtsgewalt, wie die durch das Gesetz den Curatoren der Communalschulen übertragene; sie verlieren dieselbe jedoch, wenn sie nicht während der drei Monate, welche auf ihre Wahl folgen, eine Schule wirklich eröffnen.

Die Beitragspflichtigen, welche eine getrennte Schule zu unterhalten haben, sind frei von allen Beisteuern, welche für die Communalschulen und die öffentlichen Bibliotheken bestimmt sind, aber sie haben von ihrer Absicht, für diese ihre Schule beizusteuern, dem Actuar der städtischen Behörde schriftliche Anzeige zu machen. Diese Anzeige wird nach der Bestimmung des neuen Gesetzes nur einmal für allemal gefordert; übrigens haben die römisch-katholischen Curatoren jedes Jahr dem Actuar eine Liste der Beisteuern vorzulegen und das Eigenthum der römisch-katholischen Einwohner, deren Namen in dieser Liste fehlen würden, könnte sofort zu Beiträgen für die Communalschulen in Anspruch genommen werden. Niemand wird jedoch zu einem Beitrag für eine getrennte Schule verpflichtet werden oder er kann zum wenigsten von der daraus abzuleitenden Befreiung von Beiträgen für die Communalschulen Gebrauch machen, wenn er mehr als drei Meilen von jener Schule seinen Wohnsitz hat.

Die Curatoren der getrennten Schulen können auch römisch-katholische Kinder, welche in einem andern Schuldistrict ihre Heimat haben, in ihrer Schule aufnehmen, und die Eltern dieser Kinder sind auch von dem Schulbeitrag befreit, welcher für die Communalschulen erhoben wird, wenn sie nicht mehr als drei Meilen von der Schule entfernt wohnen. Ferner haben diese Curatoren das Recht, Bibliotheken zu gründen und zu diesem Behuf Beiträge zu erheben. Sie bilden eine Behörde, welche mit einer Amtsgewalt bekleidet ist, die derjenigen der Curatoren der Communalschulen in jeder Beziehung gleichkommt. Die Beitragspflichtigen mehrerer getrennten Schulen, welche verschiedenen Schuldistricten angehören, können eine Vereinigung ihrer Bezirke bilden unter einer einzigen Behörde von Curatoren. — Die getrennten Schulen haben an den Unterstützungen von Seiten der Regierung ebenfalls Antheil im Verhältnis zu der Durchschnittszahl der Kinder, welche dieselben besuchen. Die Curatoren empfangen die ihnen bewilligte Entschädigung von dem Oberinspector unmittelbar und zwar nach der Prüfung der halbjährlichen Berichte, welche sie an ihn zu erstatten haben.

Im J. 1873 zählte man 170 (confessionell) getrennte römisch-katholische Schulen, — eine weniger, als im vorhergehenden Jahre. Die Gesammtsumme der Schüler, welche diese Schulen besucht hatten, belief sich auf 22,073; Zunahme: 607. Durchschnittszahl des Regierungsbeitrags: 11,123; Mehrbetrag als im Vorjahre: 539. Der Oberinspector macht in seinem Bericht darauf aufmerksam, daß nach der letzten Volkszählung die Zahl der in schulfähigem Alter stehenden römisch-katholischen Kinder 75,000 betrage, daß, wenn man annehme 10,000 derselben besuchten überhaupt gar keine Schule (was kaum wahrscheinlich sein möchte), doch noch 40,000 übrig blieben, welche die Communal-

schulen besuchten. Hiebei läßt er aber eine bedeutende Anzahl von Kindern außer Berechnung, welche die unabhängigen Klosterschulen benützen, von welchen wir später zu reden Gelegenheit haben werden und von welchen wenigstens ein Theil weder unter der Zahl der getrennten Schulen, noch unter derjenigen der Communalschulen begriffen ist. Man darf wohl auch bemerken, daß an einzelnen Orten, wo die Bevölkerung vorherrschend katholisch ist und wo die Lehrer der gleichen Confession angehören, natürlicherweise auch die Bedenken, welche die Katholiken gegen das ganze System der Communalschulen hegen, viel weniger aufkommen können und weniger praktische Wirkung haben. Das System der getrennten Schulen konnte indessen nicht ohne einen äußerst lebhaften Kampf durchgesetzt werden und sich weiter entwickeln; an diesem Kampfe nahm der damalige Bischof von Toronto, Mgr. de Charbonnel, und sein Generalvicar, M. Bruyère, lebhaften Antheil. Der Nachdruck, mit welchem der Oberinspector stets betont, daß der Charakter der Communalschulen in religiöser Beziehung durchaus parteilos sei und jede Proselytenmacherei ferne gehalten werde, beweist, wie gerne er es sehen würde, wenn die Zahl der getrennten Schulen eine geringere wäre. Allein die Katholiken verwerfen und bekämpfen in den gemischten oder Communalschulen die religiöse Indifferenz ebensosehr als den Bekehrungseifer.

Die Zahl der in den getrennten Schulen unterrichtenden Lehrer ist 91, Zuwachs: 4; die der Lehrerinnen 178, Zuwachs: 11; zusammen 269. Unter diesen sind 41 Mönche und 53 Nonnen.

Der von der Regierung an die getrennten Schulen im J. 1873 geleistete Beitrag belief sich auf 12,450 Dollars, mehr als im Vorjahre: 938; für Bücher, Bibliotheken u. s. w. 907, Mehrbetrag: 93 Dollars. Die gesetzlichen Beisteuern betrugen 47,167, mehr als früher: 6033; die freiwilligen Zeichnungen und andere Einnahmequellen ergaben 22,745; Mehrbetrag: 7395. Die von den Curatoren der getrennten Schulen empfangene Gesammtsumme belief sich somit auf 83,269 Dollars.

Dies sind die verschiedenen Zweige des Systems des öffentlichen Unterrichts in der Provinz Ontario unter der Leitung des Oberinspectors der Erziehung. Aber bevor wir die Ziffern der Resultate der statistischen Angaben zusammenstellen und den in einer Anzahl von Jahren erreichten Fortschritt nachweisen, müßen wir einige Worte über die Anstalten für den höheren Unterricht beifügen, welche unabhängig von diesem Systeme sind.

Es giebt in der Provinz Ontario 13 „Universitäten" und „Collegien", mit im ganzen 2700 Zöglingen.

Die bedeutendste dieser Anstalten ist die Universität in Toronto, deren Gebäude nach dem Parlamentshause und den Gebäuden der Staatsministerien in Ottawa die schönsten der ganzen canadischen Conföderation sind.

Der Plan der Errichtung einer Universität wurde schon im J. 1792 vom General Simcoe, dem Gouverneur von Obercanada, gefaßt. Doch erst im J. 1827 hat der König Georg IV. eine Urkunde ausgestellt, durch welche in der Stadt York (so hieß damals die Hauptstadt) eine Universität unter dem Namen „Kings College" gegründet wurde und im darauf folgenden Jahre gewährte man dieser Anstalt einen Antheil an den zur Ausstattung des öffentlichen Unterrichts vorbehaltenen Ländereien. Jene Urkunde enthielt die Bedingung, daß die Mitglieder und Professoren der anglikanischen Kirche angehören sollten, man verpflichtete sie, die 39 Artikel, das Glaubensbekenntnis der established church, zu unterzeichnen. Diese Bedingung fand lebhaften Widerstand von Seiten der Presbyterianer und Methodisten, deren Einfluß immer bedeutender wurde, und obgleich 1837 die königliche Urkunde durch ein Statut der Gesetzgebung Obercanadas verändert worden war, blieb doch die Universität, welche erst im Jahre 1843 eröffnet wurde und von da an bis 1849 nach der verbesserten Gründungsurkunde functionirte, während dieser ersten Periode ihrer Existenz beständig Gegenstand sehr bitterer Feindseligkeit. Schon 1843 brachte M. Baldwin in der gesetzgebenden Versammlung Canadas einen Gesetzesvorschlag ein, gegen welchen der Bischof Strachan,

der eigentliche Gründer der Universität, energische Verwahrung einlegte und M. Draper, der Anwalt des Universitätsrathes, vor den Schranken der Kammer eine äußerst heftige Rede hielt. Später 1845, brachte dieser selbe M. Draper, nachdem er Minister geworden war, einen Gesetzesvorschlag zum Vorschein, von welchem die Universität erklärte, daß er kaum besser sei, als der des M. Baldwin; sie beschloß vor den Gerichtsschranken der Kammer durch M. Hyliard Cameron, den neuen Anwalt von Kings College wörtlich dieselbe Gegenrede halten zu lassen, wie M. Draper sie früher gehalten hatte. Die nach der zweiten Lesung vom Parlamente angenommene Bill wurde nicht weiter ausgeführt. Sie wurde aber später mit neuen Abänderungen von einem Ministerium wieder aufgenommen, in welchem nun M. Hyliard Cameron saß, und endlich konnten 1849 die an das Staatsruder gekommenen M. Balduin und M. Lafontaine diese schwierige Angelegenheit zu Ende bringen, welche die politischen und religiösen Gefühle der Bevölkerung außerordentlich aufgeregt und gedroht hatte, ein bleibender Stein des Anstoßes für alle Regierungen zu werden. Das ist aus der falschen Stellung zu erkennen, in welche sie nacheinander die ausgezeichnetsten Staatsmänner gebracht hatte.

Durch den 29. Artikel des Gesetzes von 1849 war festgesetzt, daß in Zukunft keinerlei Glaubensbekenntnis und keinerlei religiöse Ceremonie nach den Bräuchen irgend einer besondern Secte von den Mitgliedern, Beamten oder Zöglingen der Universität von Toronto (so nannte man jetzt das frühere Kings College) verlangt werden solle.

Das neue Statut trat in Wirksamkeit am 1. Januar 1850 und am 9. April des gleichen Jahres wurde von dem Bischof der Geistlichkeit und den Laien der englischen Kirche eine Adresse an Ihre Majestät unterzeichnet, worin um eine Urkunde für Gründung einer anglikanischen Universität gebeten wurde. Diese ward auch am 15. Januar 1852 unter dem Namen Trinity College in einem sehr schönen Gebäude eröffnet. Der Bischof mußte viel Rührigkeit und Energie entwickeln, um dies Werk in so kurzer Zeit zu Stande zu bringen, und die Mitglieder seiner Kirche bewiesen, daß es ihnen ebensosehr wie ihm am Herzen lag, ihre Grundsätze aufrecht zu erhalten und die erlittene Scharte auszuwetzen.

Im J. 1853 unter der Verwaltung Hincks-Morin, trennte ein neues Statut die Universität in zwei von einander geschiedene Anstalten, von welchen die eine den Namen „Universität von Toronto" beibehielt und die andere den Namen „Collegium der Universität von Toronto" annahm. Die erstgenannte dieser Anstalten besteht in einer Behörde von Directoren oder einem Universitätssenat, welcher alles leitet, was auf die Prüfungen, Diplome, Stipendien, Preise u. s. f. Bezug hat, für alle in die Gemeinschaft aufgenommenen Collegien, das Collége der Universität von Toronto mit inbegriffen.

Das großartige für diese Anstalten bestimmte Gebäude ist in romanischem Stil aufgeführt; es wurde dazu vorzugsweise weißer Marmor vom Ohio und ein von Caen in Frankreich eingeführter Baustein verwendet. Der letztere diente zu den Ornamenten, Säulen, Candelabern u. s. w. Die Vorderseite, welche 384 Fuß lang ist, und die beiden Flügel, der eine von 260 Fuß, der andere von 336 Fuß Länge, gewähren einen sehr schönen Anblick; ein großer Thurm in der Mitte, zierliche Pavillons, mehrere andere Thürme und Thürmchen unterbrechen die Eintönigkeit der Linien, und das Dach von blauem Schiefer, über welches eine durchbrochene Verzierung von Schmiedeisen hinläuft, durch Vergoldung und Bronze gehoben; die Bibliothek, der Versammlungssaal für die großen Universitätssitzungen, das Vestibül sind durchaus in großen Verhältnissen angelegt.

Das Collége hat gegenwärtig 10 ordentliche Professoren und 6 Adjuncten oder Conferenzmitglieder. Die Zöglinge müßen Wohnung und Kost im Pensionat der Universität nehmen oder mit besonderer Erlaubnis in empfohlenen Kosthäusern.

Es sind daselbst Lehrstühle der englischen, griechischen und lateinischen Literatur, der Philosophie, Chemie, Physik, Mathematik, Geschichte, Naturgeschichte, der orienta-

lischen Literatur, welche das Hebräische, Chaldäische und Syrische umfaßt, der neueren Sprachen, nämlich des Französischen, Deutschen, Italienischen, Spanischen u. s. f.

Einige der Professoren haben europäischen Ruf erlangt, oder besaßen ihn schon vorher. Unter diesen befand sich der berühmte Botaniker William Hincks und befindet sich noch jetzt Dr. Wilson, dessen historische, literarische und wissenschaftliche Arbeiten überhaupt wohl bekannt sind.

Die andern Universitäten und Colléges, von welchen mehrere auch juristische und medicinische Facultäten besitzen, sind meist mit der Universität in Verbindung. Diese Anstalten entsprechen den Bedürfnissen der verschiedenen Classen der Gesellschaft, namentlich mit Hinsicht auf die verschiedenen religiösen Gemeinschaften; denn während die protestantische Bevölkerung der Provinz Ontario sehr für das Fernhalten aller confessionellen Unterschiede bei dem Elementarunterricht eingenommen ist, scheint sie hinsichtlich der höheren Unterrichtsstufen ganz andere Ansichten zu haben.

Wir wollen hier einige dieser Anstalten, welche alle bis auf einen gewißen Grad vom Staat unabhängig sind, namentlich aufführen: Queens College in Kingston, unter presbyterianischer Leitung, besitzt eine theologische Facultät und eine faculté des arts. Trinity College in Toronto ist eine Anstalt der anglikanischen Kirche; wir haben von ihr schon oben gesprochen.

Die Victoria University in Cobourg, unter dem Patronat und der Leitung der Methodisten, hat Facultäten der Künste (des arts), des Rechts, der Theologie und der Medicin; diese letztere hat eine Abzweigung in Montréal, welche nichts anderes ist, als die französische und katholische école de médicine canadienne der genannten Stadt. Wir werden weiterhin diese anscheinend so auffallende Thatsache erklären.

Die Albert University in Belleville und das Huron College in London stehen unter dem Patronat der protestantischen Bischöfe dieser Orte.

Knox' College ist eine theologische Anstalt und wie ihr Name anzeigt presbyterianisch.

Mehrere dieser Universitäten haben Seminare oder Colleges, welche auch dem weiblichen Geschlecht geöffnet sind und zum Theil unter der gleichen Leitung stehen; dahin gehört „Bishops Strachan School" in Toronto, verbunden mit Trinity College; ferner „Alexandra School" in Belleville, mit der Alberts University in Verbindung; „Hellmuths ladies College" in London u. s. w., u. s. w.

Das große Seminar von Ottawa und das Collége von St. Joseph sind römisch-katholische Anstalten, geleitet von den Pères Oblats. Das Collége wurde 1866 zur Universität erhoben. Das Collége de St. Michel in Toronto und das Collége de l'Assomption in Sandwich stehen beide unter der Leitung der Väter des Ordens des h. Basilius.

Die katholische Bevölkerung hat mehrere andere Erziehungshäuser gestiftet und unterhält dieselben. In den meisten stehen die untern Classen allein unter der Aufsicht der Regierung.

Die Frères de la doctrine chrétienne haben zahlreiche Schulen, in Toronto, wo sie mehr als 1000 Zöglinge zählen, in Kingston, in Ottawa und noch in mehreren andern Städten. Jesuitenbrüder leiten einige Schulen in dem neuen apostolischen Vicariat des nördlichen Canada. Die Schwestern von Loretto und die von St. Joseph haben mehrere Pensionate und Schulen in den Sprengeln von Toronto und von Hamilton. Die Schwestern der „Congrégation de Notre-Dame" (ein 1653 in Montréal von der Schwester Bourgeois gestifteter Orden) haben blühende Schulen und Pensionate in den Sprengeln von Ottawa und von Kingston; endlich haben die Ursulinerinnen in Chatham, die „Dames du Sacré-coeur" in London und die Nonnen „de Jesus et Marie" in Windsor je ein Pensionat. Die drei letztern Anstalten befinden sich im Kirchspiel von London.

Mehrere von religiösen Orden geleitete Schulen und Institute sind unter den unabhängigen Akademien und Schulen mit inbegriffen, deren Anzahl nach dem Bericht des Oberinspectors für 1873 sich auf 265 mit 7758 Schülern beläuft, was mit Hin-

zurechnung der Zöglinge der Colleges und Universitäten eine Gesammtsumme von 10,458 Schülern ergiebt, welche die unabhängigen Anstalten besuchen.

Die folgende Tabelle zeigt die Fortschritte des öffentlichen Unterrichts seit der Errichtung der Erziehungsbehörde in der Provinz Ontario. Es ist darin von ziemlich weit auseinander liegenden Epochen ausgegangen und mit dem Zeitpunct der Gründung der Behörde begonnen.

	1842	1852	1862	1872	1873
Universitäten und Colleges in wirklicher Thätigkeit .	5	8	13	16	16
Zöglinge	Bericht fehlt	751	1373	2700	2700
Lyceen (High Schools) . .	desgl.	60	91	104	108
Zöglinge	desgl.	2343	4982	7908	8437
Akademien und unabhängige Schulen	44	181	342	258	265
Zöglinge	Bericht fehlt	5684	6784	6670	7758
Normal- und Musterschulen	—	3	4	3	3
Zöglinge	—	181	645	800	800
Oeffentliche oder Communalschulen	1721	2992	3995	4490	4662
Schüler	65978	179587	329033	433256	438911
Römisch-katholische getrennte Schulen	—	18	109	171	170
Schüler	—	Bericht fehlt	14700	21406	22073
Erziehungsanstalten aller Art	Ber. unvollst.	3202	4554	5042	5129
Schüler	desgl.	189010	357752	472800	480679
Gesammtsumme d. Ausg. für d. öffentl. Unterricht Doll.:	Ber. unvollst.	529314	1,231993	2,207364	2,604526

Die Zunahme ist überall sehr beträchtlich, namentlich fällt die Steigerung der Ziffer für die Ausgaben auf, selbst wenn man der raschen Zunahme der Bevölkerung und des Reichthums dieser Provinz Rechnung trägt.

Damit man das Wachsthum der Ziffern der Statistik des öffentlichen Unterrichts mit dem der Bevölkerung vergleichen kann, wollen wir bemerken, daß in dem Jahre, welches dem oben zum Vergleichungstermin dienenden Jahre vorhergieng, Volkszählungen vorgenommen wurden, und daß diese Zählungen für 1841: 486,055 Seelen, für 1851: 950,551, für 1861: 1,396,091, für 1871: 1,620,851 Seelen ergaben. — Die Zahl der Schulbevölkerung, d. h. der Individuen in dem Alter, in welchem sie die Schulen besuchen (von 5 bis 16 Jahren) für die gleichen Perioden respective — 141,143 — 202,755 — 403,302 — und 495,756. Die oben angegebenen Gesammtsummen der Schüler würden nur eine Anzahl von 15,000 Kindern übrig lassen, welche gar keine Schulen besuchen; allein es sind hiebei noch zwei Momente zu beachten: 1. die Zahl der alle Erziehungsanstalten besuchenden Zöglinge begreift auch noch eine gewiße Anzahl in sich, welche älter sind als 16 Jahre, und 2. daß noch überdies diese Summe die Ziffer derer angiebt, die im Lauf des Jahres in jeder der genannten Anstalten gewesen sind (the aggregate number), was Anlaß zu einer ziemlich großen Menge doppelter Zählungen giebt. Beispielsweise: die Zahl der Kinder, welche an einem gegebenen Tage die Schulen besuchten, sowie dieselbe durch die Zählung des Jahres 1871 festgestellt wurde, beträgt nur 379,586, während die zusammengerechnete Zahl des ganzen Jahres im Bericht des Oberinspectors nicht weniger als 463,057 ergiebt, was somit eine Differenz von 83,471 übrig läßt. Wir werden später die gleiche Bemerkung in der Statistik der Provinz Quebec zu machen haben.

Es giebt auch noch besondere Anstalten, welche in der oben angeführten Tabelle nicht mit eingerechnet zu sein scheinen. Hiezu gehört unter anderen die im J. 1869 in Belleville errichtete Taubstummenanstalt, welche 140 Zöglinge zählt. Die gesetz-

gebende Versammlung hat, nachdem sie zuerst 100,000 Dollars zur Herstellung des Gebäudes bewilligt hatte, noch weiter jedes Jahr eine beträchtliche Summe für den Unterhalt der Anstalt und für die Pension armer Taubstummen angewiesen. Diese Summe belief sich im verflossenen Jahre auf 32,000 Dollars.

Was die öffentlichen Schulen betrifft, so ließe sich über die seit einigen Jahren in denselben eingeführten Veränderungen und Verbesserungen noch vieles sagen; die Gesetzgebung und die statutarischen Bestimmungen sind eigentlich mit jedem Jahre in neue Phasen eingetreten. Der allgemeinere Unterricht in der Musik und im Zeichnen, sowie in den Anfangsgründen der physikalischen Wissenschaften und in der Naturgeschichte haben zumal für die Schüler, welche ihre Studien nicht in den Lyceen fortsetzen sollen, die Bedeutung der Primärschulen gar sehr erhöht, wovon die Folge ist, daß die Durchschnittshöhe der allgemeinen Bildung im Lande in der That um ein Beträchtliches gestiegen sein wird.

Endlich setzt ein ganz neues Gesetz den unentgeltlichen Volksunterricht fest. Jedes Kind von 7 bis 12 Jahren hat das Recht, vier Monate in jedem Jahre unentgeltlichen Unterricht zu genießen, und die Eltern oder Vormünder, welche diesen Vortheil den unter ihrer Obhut stehenden Kindern nicht zukommen lassen, oder welche nicht beweisen, daß dieselben anderswo unterrichtet werden, verfallen in eine Strafe von 5 Piaster, welche im Wiederholungsfall verdoppelt wird. Krankheit, äußerste Armut, oder große Entfernung von der Schule sind die einzigen gültigen Entschuldigungsgründe. Ferner können römisch-katholische Eltern nicht gezwungen werden, ihre Kinder in eine protestantische Schule zu schicken, so wenig als umgekehrt protestantische Kinder eine römisch-katholische Schule zu besuchen genöthigt werden.

Das System des öffentlichen Unterrichts in der Provinz Ontario ist oft der Gegenstand politischer Schwierigkeiten gewesen, wie wir schon oben sehen konnten. Die Frage der Universität und die der getrennten Schulen sind jahrelang verhandelt worden; und wenn einerseits die dadurch erregte Leidenschaft ernstliche Verlegenheiten bereiten konnte, so ist dafür andererseits die Folge gewesen, daß die öffentliche Meinung beständig an allem, was den öffentlichen Unterricht angeht, lebhaft und wachsam Antheil genommen hat. Das hat dem Oberinspector und seinem Departement in allen den Kämpfen, welche er hat bestehen müßen, die beständige Unterstützung der Gesetzgebung und der aufgeklärteren Classen des Volkes verschafft und ihm gestattet, seine Gedanken zu entwickeln und seine Plane durchzuführen. Man kann nicht ohne Rührung die Worte lesen, mit welchen Dr. Ryerson seinen Bericht von 1874 schließt:

„Ich muß hier am Schlusse sagen, daß ich im vorigen Jahre sehr ausführlich auf die Auseinandersetzung und Besprechung der verschiedenen durch das Gesetz von 1871 in unserem System des öffentlichen Unterrichts herbeigeführten Aenderungen eingegangen bin. Ich habe es gethan, um die Nothwendigkeit dieser Aenderungen zu beweisen und um die Gründe zu erklären, welche mich bewogen haben, in unsere Gesetzgebung Principien einzuführen, welche die Grundlage jedes wahrhaft nationalen Systems des öffentlichen Unterrichts sind. . . . . Am Anfang dieses Monats werden es 30 Jahre, seit ich meinem Lande diene und unabläßig bestrebt war, das, was mir den Bedürfnissen desselben in Hinsicht auf die Erziehung angemessen erschien, immer besser und vollkommener durchzuführen. Ich bin heute mehr als je überzeugt von der Richtigkeit der Grundsätze, die ich in meinem Rapport préliminaire sur un système d'instruction publique pour la province du Haut-Canada dargelegt und im J. 1846 der Regierung unterbreitet habe. Seit ich die Leitung des Erziehungs-Departements übernommen habe, ist es stets Ziel und Aufgabe meines Lebens gewesen, diese Grundsätze zu verwirklichen und mit dem Beistande der göttlichen Vorsehung für das Land meiner Geburt die unschätzbaren Wohlthaten einer freien, vollständigen, christlichen und ohne Ausnahme allen Kindern unseres Vaterlandes zugänglichen Erziehung zu erlangen und zu erhalten."

2. Provinz **Quebec.** — Entdeckt im 16. Jahrhundert von Jacques Cartier unter Franz I., und zu Anfang des 17. Jahrhunderts, während der Regierung Heinrichs IV. von Ansiedlern besetzt, ist dieses damals sogenannte Neu-Frankreich heutzutage hauptsächlich durch die Provinz Quebec vertreten, die einzige, in welcher das französische Element noch jetzt überwiegt. Die königliche Regierung hatte dem Volksunterricht in dieser Colonie große Aufmerksamkeit zugewendet; sie wollte, daß derselbe Hand in Hand gehe mit der religiösen Unterweisung. Die nacheinander daselbst eingeführten frommen Orden hatten vorzugsweise die Erziehung der Jugend zur Aufgabe und insbesondere die der Kinder der rothen Eingeborenen, aus denen man Christen und Franzosen zu machen hoffte.

Es steht fest, daß Jacques Cartier auf seinen beiden ersten Reisen Priester bei sich hatte und daß am 11. Juni 1534 zum erstenmal in Neu-Frankreich Messe gelesen wurde in dem damals sogenannten Hafen von Brest, heutzutage Baie du Vieux-Fort an der Küste von Labrador. Es ist indessen nicht ersichtlich, daß diese Priester hätten die Wilden unterrichten oder ihnen das Evangelium bringen können. Der erste Missionär unter den Indianern Neu-Frankreichs ist wohl Jesse Fleché, ein Priester aus dem Kirchspiel von Langres, welcher am 24. Juni 1610 in Port-Royal den großen Sagamos (Häuptling) Membreton und 20 Glieder seiner Familie taufte. Im J. 1611 kamen die Väter Biard und Massé, Jesuiten, nach Port Royal und begannen daselbst Missionen. Die Recollecten (Franziscaner) wurden die ersten Missionäre des eigentlichen Canada. Am 24. April 1615 landeten die Väter Dionysius Jamay, Jean Dolbeau und Joseph Le Carou und der Bruder Pacificus Duplessis in Tadoussac; sie kamen zwei Tage später nach Quebec und am 16. Juni des gleichen Jahres las der Vater Dolbeau die Messe in der ersten Kapelle der Stadt Champlain.

Im J. 1616 hielt der Bruder Duplessis unter den Indianerkindern in Trois-Rivières Schule, in welcher er sie lesen und schreiben zugleich mit dem Katechismus lehrte, und nach einem Briefe des Vaters Le Carou von 1618 that dieser das Gleiche in Tadoussac.

Es ist sehr wahrscheinlich, obgleich nirgend etwas davon erwähnt ist, daß die Väter, welche sich in Quebec niedergelassen hatten und im J. 1619 schon zahlreich genug waren, um ein Kloster zu gründen, wohl auch Schule gehalten haben. Die Franziscanerväter und insbesondere der Bruder Duplessis können also mit gutem Recht als die ersten Lehrer Neu-Frankreichs angesehen werden, obgleich es nicht unmöglich ist, daß schon der Priester Fleché oder die Jesuiten Biard und Massé diesen Ehrentitel wirklich verdient haben.

Von den Franziscanern gerufen kamen die Jesuiten im J. 1625 nach Quebec, aber sie mußten es mit jenen wieder verlassen im J. 1629, als dieser Posten von den Engländern genommen wurde. Nachdem Canada an Frankreich zurückgegeben worden war, kamen die Väter Lejeune und de Noues 1632 daselbst an mit de Caën und 1635 die Väter de Brébeuf und Charles Lalemant mit Champlain. Der Vater Lejeune schreibt 1632: „Ich bin in Canada Schulregent geworden. Kürzlich noch hatte ich zur einen Seite einen kleinen Indianer und zur andern einen kleinen Neger oder Mohren, welche beide ich die Buchstaben kennen lehrte. Nach so vielen Jahren des Schulamts bin ich nun wieder zum ABC zurückgekommen, aber mit solchem Vergnügen und solcher Zufriedenheit, daß ich meine zwei Schüler nicht gegen das glänzendste Auditorium in Frankreich hätte vertauschen mögen."

Dieser selbe Vater, welcher sich dem Unterricht der Indianerkinder widmete, während der Vater Charles Lalemant sich mit den jungen Franzosen beschäftigte, schrieb 1635: „Nachdem eine Person von großem Verdienst und hoher Tugend begonnen hat, zur Gründung eines Seminars eine Beisteuer zu geben, so werden wir die mühevolle Urbarmachung einiger Ländereien nun aufgeben und einen Anlauf nehmen, um in Quebec zu bauen: ich sage einen Anlauf nehmen, denn in diesen neuen Niederlassungen zu bauen macht unglaubliche Kosten und Mühe. Welcher Segen von Gott, wenn wir

im nächsten Jahre schreiben könnten, daß man hier in 3 und 4 Sprachen Schule halte! Wenn wir nur Dach und Fach bekommen, hoffe ich 3 Classen in Kebec so zu sehen, die erste besetzt mit kleinen Franzosen, vielleicht 20—30, die zweite mit einigen Huronen, die dritte mit Bergindianern (montagnais)."

In der That begann man 1637 den Bau des später so bedeutend gewordenen Collegiums, und man kann von dieser Zeit die eigentliche Eröffnung des öffentlichen Unterrichts in Canada datiren. Der hervorragendste Gründer war der junge Vater Rohault, Sohn des Marquis de Gamache, welcher nach Charlevoix 6000 und nach Creuxius 16000 Thaler Gold beisteuerte zur Errichtung eines Collegiums in Quebec. Es ist übrigens nicht ersichtlich, daß dieser Vater jemals selbst nach Neu-Frankreich gekommen wäre.

Zwei Jahre später, 1639, gründeten Madame de la Peltrie und die berühmte Mutter Marie de l'Incarnation in Quebec das Kloster der Ursulinerinnen, die erste Mädchenschule in ganz Neu-Frankreich.

Im J. 1653 brachte der Gründer und Gouverneur von Montreal, de Maisonneuve, die Schwester Marguerite Bourgeois, die Stifterin der Congregation de Notre-Dame, in diese Stadt. Sie unterrichtete zuerst die kleinen Kinder bei de Maisonneuve und eröffnete 1657 eine Schule in einem Stalle, aus welchem sie ein Haus machte. Aus diesen bescheidenen Anfängen entsprangen später die glänzendsten Erfolge, wie man weiterhin sehen wird. Schon im J. 1747 hatten die Schwestern der Congregation Schulen an 12 verschiedenen Orten, worunter Louisbourg auf Cap Breton zu nennen ist.

Das große Seminar in Quebec wurde 1663 und das kleine Seminar oder Collegium 1668 von Mfgr. de Laval gegründet. Bis zu den der Eroberung unmittelbar vorhergehenden Jahren war die letztere Anstalt eigentlich nur eine Vorbereitungsschule, deren Zöglinge ihre Curse im Collegium der Jesuiten beendigten. Mfgr. de Laval hatte in St. Joachim eine Schule gegründet, in welcher man in den Gewerben und Künsten unterrichtete und in welcher er Lehrer bilden wollte. In seiner Absicht lag, daß dies zugleich eine Normalschule, eine Ackerbau- und eine Gewerbe-Schule werden sollte; aber dieses Pensionat vom Cap Tourmenté wurde 1715 aufgegeben. Das Seminar von St. Sulpice wurde 1647 gegründet, aber das von den Priestern dieses Hauses gegründete Collegium von Montreal wurde erst nach der Eroberung eröffnet.

Während die Jesuiten schon 1632 zugleich mit den französischen Behörden zurückgekehrt waren, gelang es den Franziscanern erst 1670, von neuem nach Canada zu kommen. Sie waren später sehr nützlich als Lehrer, zumal nachdem die Anstalt der Brüder Charon aufgehört hatte. Diese im J. 1688 von einem Laien, dessen Namen sie trug, gegründete Anstalt war für die Versorgung der Armen und Kranken bestimmt. Später fügte man den Unterricht in Künsten und Gewerben und die Ausbildung von Lehrern hinzu. Man erlangte sogar hiefür im J. 1718 vom Könige einen jährlichen Beitrag von 3000 Livres, und schon einige Jahre später hatten die Brüder Schulen an sieben verschiedenen Orten. Schwierigkeiten jeder Art hinderten jedoch den Fortschritt dieser Anstalt, so daß 1737 die Frères des écoles chrétiennes zwei der Ihrigen nach Montreal sandten, um das Grundeigenthum der Brüder Charon zu erwerben, aber nach eingezogenen Erkundigungen hielten sie es für besser, auf ihren Plan zu verzichten. Die Anstalt schleppte sich so hin bis 1747, wo die einzigen zwei alten und kränklichen Brüder, welche im Hospital noch übrig waren, ihre Entlassung einreichten und nun selbst Pfleglinge der Madame Youville und der soeurs grises wurden. Die Schulen waren schon lange eine nach der andern geschlossen wurden. Es scheint indessen, daß das Seminar von St. Sulpice schon vor dieser Epoche Freischulen unterhielt, und dies ist einer der Gründe, welche man angab, um dieses Haus gegen den Vorwurf zu rechtfertigen, daß es die Anstalt der Brüder Charon habe fallen lassen, ohne die Frères des écoles chrétiennes an ihre Stelle zu bringen*).

*) Vie de Madame Youville, par M. Faillou.

Zur Zeit der Eroberung durch die Engländer waren in der ganzen Colonie nur das Collegium der Jesuiten, das kleine Seminar in Quebec, die Pensionate und Externate der Ursulinerinnen in Quebec und in Trois-Rivières, die wenigen Schulen der Schwestern der Congregation und einige Knabenschulen, welche von Franziscaner-Vätern und -Brüdern gehalten wurden oder von Lehrern aus dem Laienstande, die von den Jesuiten, von den Vätern von St. Sulpice oder von den Priestern unterstützt wurden. Die Regierung hatte den beiden Orden verboten, Novizen aufzunehmen, sie nahm das Vermögen der Franziscaner in Montreal und in Trois-Rivières an sich und ließ die Väter im Besitz des Klosters von Quebec bis zum J. 1796, in welchem dieses Gebäude niederbrannte. Nach dem Tode des Vaters Cazot, des letzten Jesuiten, im J. 1800, wurde das Vermögen dieses Ordens ebenfalls definitiv confiscirt, die Nutznießung war nach der Aufhebung des Ordens den Ueberlebenden zum Theil gelassen worden. Die meisten der von diesen Ordenshäusern unterhaltenen kleinen Schulen waren entweder schon geschlossen oder wurden es jetzt.

Es blieb also beinahe nichts übrig für den Primärunterricht der Knaben. In Beziehung auf den Secundärunterricht waren dieselben besser versorgt. Mit dem kleinen Seminar von Quebec, welches ganz an die Stelle des Jesuitencollegiums trat, verband sich bald das Collegium von Montreal, welches von den Priestern von St. Sulpice 1773 unter dem Namen von St. Raphael gegründet und 1806 unter dem gegenwärtigen Namen von neuem eröffnet worden war nach dem Brande des Schlosses Vaudreuil, in welchem man es zuerst eingerichtet hatte.

Diesen beiden ehrwürdigen Institutionen hat es die canadische Jugend zu verdanken, daß sie die Leuchte der Wissenschaft nicht gänzlich erlöschen sehen mußte; hier erhielt lange Zeit hindurch der Nachwuchs des Klerus und der besseren Stände seine Bildung, hier bildete sich auch der Keim der zahlreichen humanistischen Anstalten, die später an verschiedenen Puncten gegründet wurden.

Trotz der Seltenheit der Primärschulen, zumal der Knabenschulen, würde man doch Unrecht haben zu glauben, daß die Landbevölkerung bei uns jemals in jene gänzliche geisttödtende Unwissenheit versunken sei, welche man noch in den niedern Classen einiger europäischen Länder antrifft. Schon in den ersten Zeiten kam eine große Anzahl von Ansiedlern wohlunterrichtet in Canada an, und die alten in Quebec und Montreal aufbewahrten Einwandererlisten zeigen, daß bei weitem die meisten schreiben konnten. Ihre häusliche Erziehung war im allgemeinen vortrefflich, und die durch den religiösen Unterricht lebendig erhaltenen Ueberlieferungen der canadischen Familie ersetzten noch ziemlich lange den Mangel der Schulen. Gar viele von den Schwestern der Congregation unterrichtete Familienmütter wurden die Lehrerinnen ihrer eigenen Kinder, der Knaben so gut wie der Mädchen.

Schon im J. 1787 fühlte man, wie unzureichend die Hülfsquellen waren, über welche man für den öffentlichen Unterricht zu verfügen hatte. Die Regierung selbst wurde darauf aufmerksam, und Lord Dorchester beauftragte eine Commission des Conseil exécutif darüber Bericht zu erstatten. Dieser Bericht wurde erst 1789 fertig, er empfahl die Gründung eines Universitätscollegiums mit einem Rector und vier Professoren, einer unentgeltlichen Elementarschule in jedem Sprengel oder Kirchdorf und ferner einer ebenfalls unentgeltlichen höheren Schule in jeder County, in welcher man die Buchhaltung, die Grammatik, Meßkunst (le mesurage), Schiffahrtskunde, das Feldmessen (l'arpentage) und überhaupt angewandte Mathematik lehren sollte. Theologie sollte in dem Collége nicht gelehrt werden. Der König sollte die Oberaufsicht haben durch seinen Statthalter. Die Richter, die Bischöfe, sowohl die katholischen als die protestantischen, und zwanzig weitere Directoren, wovon die Hälfte Protestanten und die Hälfte Katholiken, für den Anfang von der Regierung ernannt, sollten die dirigirende Behörde bilden; erledigte Stellen sollten durch Stimmenmehrheit wieder besetzt werden. Man schlug vor, einen Theil des Vermögens der Jesuiten zur Unterhaltung dieser Universität zu verwenden, und man hoffte, daß Privatbeiträge, Vermächtnisse, ein Octroi

aus einem bestimmten Bezirk, sowie die von den Zöglingen bezahlten Honorare mit der Zeit hinlängliche reichliche Einkommensquellen bilden würden, um eine rasche Entwicklung der Anstalt zu gestatten. Man wollte sie in dem Gebäude der Jesuiten einrichten und den Versuch machen, die in Quebec gegründete Bibliotheksgesellschaft dazu zu bringen, daß sie sich mit der Universität verbinde. Endlich, was die Kirchspiel- und Countyschulen betrifft, sollte die Gesetzgebung (es war zwei Jahre vor der Verkündigung der Constitution) aufgefordert werden, ein Gesetz zu erlassen, welches jedem Kirchspiel directe Steuern für die Schulen seines Bezirks auferlege. Wie die Gesammtheit der Communalschulen geleitet werden solle, sagte man nicht. Diese Schulen sollten von den in einer Sitzung vereinigten Bezirksbehörden gegründet werden, aber was man hinsichtlich der Universität beifügte, ließ den Geist deutlich durchblicken, in welchem man sie geleitet wissen wollte: die Verfassungsurkunde derselben sollte dafür sorgen, daß sie nicht verderbt werden könnte, indem sie sich gegen die Glaubensmeinungen irgend einer Secte nachgiebig zeige.

Hier lag der Stein des Anstoßes für dieses ganze System, sowie für dasjenige, welches später wirklich zur Ausführung gelangte unter dem Namen der königlichen Institution. Der katholische Bischof von Quebec und eine große Anzahl anderer Personen waren durch ein Umlaufschreiben um ihren Beirath angegangen worden. Die Commission veröffentlichte nur die Antworten des Bischofs; allein aus einem eben nicht sehr ehrerbietigen Schreiben des Coadjutors Msgr. Bailly, Bischofs von Caspe, ersieht man, daß dieser mit Msgr. Hubert sich keineswegs verständigen konnte. Der letztere, nachdem er sich gegen die Gründung der Universität, als überhaupt nicht opportun, ausgesprochen hatte, verlangt das Vermögen der Jesuiten für die katholische Kirche zurück und spricht über die religiöse Frage sich folgendermaßen aus: „Man hat von vornherein eine Union angekündigt, welche den Katholiken und den Protestanten schützen sollte. Das sind sehr vage Ausdrücke. Welches Mittel will man ergreifen, um diese so nothwendige Union zu Stande zu bringen? „„Indem man an die Spitze der Universität Männer ohne Vorurtheile stellt"", antwortet man, aber weit entfernt, die Schwierigkeit zu lösen, würde das dieselbe nur noch verwickelter machen. Denn, was heißt „„Männer ohne Vorurtheile?"" Nach der wahren Bedeutung des Ausdrucks müßten das Männer sein, welche weder unsinnig eingenommen sind zu Gunsten ihrer Nationalität, noch blinde Fanatiker, um die Grundsätze ihrer Religionsgemeinschaft jungen Leuten eintrichtern zu wollen, die nicht darin erzogen sind, andererseits aber sollen es ehrenhafte Männer von strengen Sitten sein, die sich von den Grundsätzen des Evangeliums und des Christenthums leiten lassen; während doch in der Sprache der modernen Schriftsteller ein Mann ohne Vorurtheil ein Mensch ist, der jeder religiösen Grundlage überhaupt feindlich gesinnt ist und welcher, indem er behauptet, nur dem natürlichen Gesetz allein zu folgen, bald ohne sittlichen Halt dasteht und sich den Gesetzen nicht unterordnet, vor welchen Achtung einzuflößen doch so nöthig ist, wenn man die Jugend zur Tugend erziehen will. Menschen solcher Art (und unsere Zeit erzeugt deren in Fülle zum Unheil und zur Zerrüttung der Staatsordnungen) wären gewiß von keinem Nutzen für die vorgeschlagene Anstalt."

Die Antworten des Bischofs enthalten für uns sehr werthvolle Angaben; man sieht unter anderem daraus, daß es zu jener Zeit in jedem Sprengel wenigstens 24 bis 30 Personen gab, welche lesen und schreiben konnten und daß die Mehrzahl der größeren Flecken Lehrer hatte. Er nennt als solche L'Assomption, Boucherville, Laprairie, Terrebonne und la Rivière Duchesne. In den Städten waren auch mehrere zahlende Schulen. Für die Schwierigkeit der Ausbreitung des Unterrichts im Lande giebt er Ursachen an, deren Einfluß sich noch heutzutage fühlbar macht und welche damals noch viel entmuthigender wirken mußten, dahin gehören die Armut der Bewohner, die Entlegenheit der in weiten Entfernungen von einander angelegten Wohnplätze und die Rauheit des Klimas.

Die unter Lord Dorchester begonnenen Schritte hatten durchaus keinen unmittel-

baren Erfolg, aber wir haben sie doch für erwähnenswerth gehalten, weil die damals entworfenen Pläne doch zu dem beigetragen haben, was seitdem verwirklicht worden ist, und weil in der ganzen Stellung, so wie sie sich schon in jener entfernten Epoche zeichnete, bereits die Keime aller der Schwierigkeiten sich zeigten, welche seitdem überwunden wurden oder noch zu überwinden sind.

Im J. 1792 haben sich eine Anzahl Bürger, bei weitem vorwiegend canadische Franzosen und Katholiken, an die gesetzgebende Versammlung gewendet, in der ersten Sitzung unmittelbar nach der Verkündigung der neuen Verfassung mit der Bitte, daß das Vermögen der Jesuiten zur Erziehung des Volks verwendet werden möchte. Eine auf dieses erste Gesuch gegründete Bittschrift des Parlaments wurde angenommen und an den König von England übersandt, aber eine Antwort darauf erfolgte nicht.

Als im J. 1800, in welchem die Krone dieses Vermögen vollends ganz eingezogen hatte, das Parlament die nöthigen Nachweisungen zu einer Untersuchung über diesen Gegenstand vom Gouverneur sich erbat, antwortete dieser: „Man könnte diese Nachweisungen erhalten, aber da die Sache von Sr. Majestät geordnet sei, könnte jede weitere Anfrage nicht mit der Ehrerbietung zu vereinigen sein, welche die Kammer gegenüber den Beschlüssen Sr. Majestät in allen Dingen zu bezeigen pflege, die mit den Vorrechten der Krone zusammenhiengen."

Im J. 1801 gieng dann auf die Initiative vom Lieutenant-Gouverneur, Sir Robert Shore Milnes, der in der Eröffnungsrede die Versammlung im Namen Sr. Majestät aufgefordert hatte, für den öffentlichen Unterricht eine Ausstattung in Ländereien zu bewilligen, nun in der That eine Verordnung im Parlament durch mit dem Titel: „Gesetz zur Errichtung von Freischulen und zur Förderung des Unterrichts." Durch diese Verordnung war der Gouverneur ermächtigt, eine Behörde einzusetzen unter dem Namen: „Königliches Institut für die Förderung des Unterrichts." Die Ernennung sämmtlicher Glieder dieser Behörde war dem Gouverneur überlassen und alle ihre Anordnungen mußten seine Bestätigung erhalten. Er hatte auch die Befugnis, die Schulbezirke festzusetzen, auf das Verlangen der Einwohner oder der Mehrzahl derselben die Lehrer zu ernennen und ihren Gehalt zu bestimmen. Der Bau der Schulhäuser stand unter der Leitung durch die Executivgewalt ernannter Commissäre, welche die Kosten unter die Betheiligten zu vertheilen hatten. Endlich gehörte nicht bloß die Gründung und Leitung der Communalschulen, sondern jeder Art von Erziehungsanstalten, die auf jenem königlichen Fonds beruhten, zum Geschäftskreis dieser Behörde.

Kraft der Ermächtigung, welche dem Conseil exécutif übertragen worden waren, bewilligte dasselbe im J. 1803 das Land von 16 Gemeindegebieten (Townships) zur Bildung der Dotation für die Schulen, und außerdem bestimmte der König im gleichen Jahre den Ertrag von 40000 Acres zu einer Schulstiftung, welche gleich getheilt werden sollte zwischen zwei Seminaren, wovon das eine in Quebec, das andere in Montreal erst zu gründen war.

Indessen blieben diese Bestimmungen, obgleich eine äußerst dringende Adresse der beiden Kammern im J. 1812 an den Prinzregenten übersandt worden war, in vielen Puncten unausgeführt bis zum J. 1818. Am 8. October dieses Jahres wurde die königliche Institution endlich regelrecht organisirt durch einen förmlichen Bestallungsbrief. Der protestantische Bischof von Quebec wurde zum Präsidenten derselben ernannt und die Curatoren verfaßten die Bestimmungen für die Errichtung und Leitung der Schulen. Diese sollten unter die Aufsicht der Geistlichen des Orts gestellt sein, und bei gemischter Bevölkerung waren die Geistlichen jeder Confession damit betraut, die Schüler ihres Glaubens zu überwachen. Auch noch andere von der Institution ernannte Visitatoren sollte es geben, welche ebenso wie die katholischen Priester und die protestantischen Pastoren halbjährlich Bericht erstatten sollten über das Verhalten der Lehrer, die Fortschritte der Schüler u. s. w.

Nach diesen Bestimmungen war der Lehrer nicht verbunden, mehr als einem Drittel der Schüler, welche seine Schule besuchten, unentgeltlichen Unterricht zu ertheilen. Die

Visitatoren hatten die Befugnis, den Betrag des von den Schülern bezahlten Schulgeldes zu bestimmen, aber in keinem Falle hatten diese mehr als 3 Schillinge und 4 Pence zu erlegen. Das Holz für die Heizung hatten die Eltern zu liefern. Die Lehrer empfiengen außerdem einen Gehalt von der königlichen Institution; auf dem Lande freilich war derselbe sehr unbedeutend.

Im J. 1824 hatte nach dem Urtheil der öffentlichen Meinung dieses System noch keine erheblichen Resultate geliefert. In diesem Jahre wurde der öffentliche Unterricht Gegenstand einer Untersuchung von Seiten des Parlaments. Der Bericht des Comités, unterzeichnet von M. Louis Lagueux, behandelt die Frage in Betreff des Vermögens der Jesuiten gründlich und beharrt dabei, daß es seinem ursprünglichen Zweck zurückgegeben, d. h. für die Erziehung verwendet werden müße. Die Zeugenaussagen enthalten interessante Angaben. Nach einer von dem Rev. M. Mills, dem Secretär der Institution, vorgelegten Tabelle hätte es zu dieser Zeit nur 22 Schulen mit 398 unentgeltlich unterrichteten und 690 zahlenden Schülern gegeben. Von dieser Zahl kommen auf die von M. Marsden gehaltene Schule zu Quebec 202 Schüler und 150 auf die Schule in Montreal von M. Holmes. Der Rev. M. Burrage, Director der Grammar School in Quebec, welche ebenfalls unter der königlichen Institution stand, aber nicht in jener Tabelle mitbegriffen ist, hatte 50 Schüler, wovon 20 Freischüler. Dieser Herr sagt, daß die königliche Institution durchaus nur französische Lehrer für die Oertlichkeiten ernenne, wo das französische Element bedeutend überwiege. Die Liste der damals angestellten Lehrer (und sie enthält mehrere sehr achtbare Namen) würde diese Angabe bis auf einen gewißen Grad bestätigen, allein es scheint nicht immer so gewesen zu sein. M. Perrault sagt in seinem Zeugnis: „Die königliche Institution hat beinahe alle ihre Schulen geschlossen, sie hatten sehr wenige Schüler; weil die Lehrer der Mehrzahl nach von zweifelhaftem Charakter und von Personen ernannt waren, welche die Einwohner nicht kannten, so konnten sie weder das Vertrauen der letzteren noch das der Geistlichen sich erwerben." Dieses Zeugnis wird von M. Parant, dem Vorstand des Seminars von Quebec, bestätigt. Dr. Meilleur sagt uns ebenfalls, daß mehrere von diesen Lehrern gleich anfangs junge protestantische Geistliche waren, welche man abgeschickt hatte, um englische Schulen zu halten in englischen Kirchspielen, welche kaum 10 Familien britischen Ursprungs zählten, die noch dazu nicht einmal alle der englischen Kirche angehörten. So hat denn, fügt er hinzu, die königliche Institution nur sehr wenig Erfolge erzielt, und während 40 Jahren hat sie nicht mehr als 84 Schulen unterstützt, von denen die meisten noch vor dem Unterrichtsgesetz von 1841 ganz und gar verschwunden waren*).

M. Burrage und M. Mills schrieben den Miserfolg aller Anstrengungen der Regierung dem Widerstande oder vielmehr, wie der eine von ihnen sagt, der Nichtmitwirkung des katholischen Bischofs und seiner Geistlichkeit zu. Der Bischof hatte sogar verweigert, Mitglied der leitenden Behörde der Institution zu werden. Aber konnte es anders sein? Er hätte unter dem Vorsitz des anglicanischen Bischofs gestanden und hätte kaum ein Drittel seiner Collegen aus seinen Confessionsgenossen zur Seite gehabt, während er doch die sehr bedeutende Mehrheit der Bevölkerung zu vertreten hatte.

Um diesen Hindernissen abzuhelfen, empfahl M. Mills, wie es scheint ein einsichtiger und aufrichtiger Mann, nur allerdings in ziemlich schüchterner Weise die Bildung einer zweiten, ausschließlich aus Katholiken gebildeten Behörde unter dem Vorsitz ihres Bischofs. Obgleich er bedauerte, daß durch diese Maßregel die Katholiken noch entschiedener und für immer von den Protestanten getrennt würden, fand er dabei den Vorzug, daß die allgemeine Leitung der Erziehung doch der Regierung blieb, welche, wie er sagte, dieselbe nie aus den Händen geben dürfe, und daß zugleich die unmittelbare Ueberwachung der Erziehung den Geistlichen jeder Gemeinschaft anvertraut wurde.

---

*) Mémorial de l'éducation du Bas-Canada par le Dr. J. B. Meilleur, ancien surintendant de l'éducation. Montréal 1860.

„Das ist", fügte er hinzu, „eine Anschauung, welche trotz der neuen Theorien, die sich unter uns entwickeln, mit den Ansichten aller wahren Freunde ihrer Kirche übereinstimmen wird, sei es die katholische oder die protestantische".

Das Resultat der Untersuchung war ein sogenanntes Kirchenpflege-Schulgesetz, welches dem Pfarrer und den Kirchenpflegern jedes Sprengels gestattete, ein Viertel der Einkünfte jeder dieser Bezirke zur Unterhaltung einer oder zweier Schulen, je nach der Zahl der Familien, zu verwenden. Im J. 1830 gab es 68 Kirchpflegeschulen, unabhängig von denen der königlichen Institution und der Congregationsschwestern.

Im vorhergehenden Jahre (1829) hatte die Gesetzgebung gefunden, daß der Fortschritt immer noch zu langsam gieng und nun den beiden andern noch einen weitern treibenden Mechanismus beigefügt. Sie erließ die Acte zur Aufmunterung des Elementarunterrichts. Nach diesem im J. 1831, 1832 und 1833 abgeänderten Gesetze (denn der öffentliche Unterricht schien beständig auf der Tagesordnung zu stehen) sollten Curatoren der Schulen in jedem Sprengel oder in jeder Mission gewählt werden. Die Regierung gab einen Beitrag von 50 Pfund zum Bau jedes Schulhauses und eine Gehaltszulage von 20 Pfund für jeden Lehrer, nebst einem Zuschuß für die armen Kinder, deren nicht über 50 sein sollten. Um ein Recht auf diesen Staatsbeitrag zu erhalten, mußte die Schule wenigstens 90 Tage eröffnet und täglich von wenigstens 20 Kindern besucht sein. Ziemlich ausgedehnte Befugnisse wurden den Visitatoren zugestanden, welches nur die Mitglieder des Regierungsraths und der gesetzgebenden Versammlung für die ganze County, die katholischen oder protestantischen Geistlichen je für ihr Kirchspiel und die ältesten Friedensrichter und Milizofficiere sein sollten. Zwei Dollars per Schule wurden zu Schülerpreisen bestimmt. Diese Prämien wurden von den Visitatoren vertheilt, welche in häufigen Fällen die Unzulänglichkeit dieser Verwilligung aus ihren eigenen Mitteln ergänzten.

Alle diese gesetzgeberischen Versuche ließen viel zu wünschen übrig, und obgleich es eine weise Maßregel schien, daß man nur zeitweilige Statuten aufstellte, was in jener Zeit häufig geschah, so lag darin doch auch ein Uebelstand, welcher am Vorabend des Aufstandes und der Suspension der Verfassung für das Gedeihen des öffentlichen Unterrichts verhängnisvoll wurde. In der Sitzung von 1835 und 1836 arbeitete die gesetzgebende Versammlung einen neuen Entwurf aus, welcher viel weiter gieng als seine Vorgänger. Das gesetzgebende Conseil, vollkommen beherrscht von der Oligarchie, deren übermüthige Ausschreitungen den Aufstand hervorriefen, verwarf diesen Gesetzesvorschlag. Der lange Bericht der Commission des Conseils, das muß man anerkennen, enthielt manche einsichtige Begründung dieses Beschlusses. Es war ganz richtig, daß das befolgte System, indem es keinerlei erhebliche Geldopfer von den Einwohnern verlangte, auch Anlaß dazu gab, daß dieselben die Wohlthaten der Erziehung nicht hoch genug anschlugen, sondern gegen das Gedeihen der Schulen gleichgültig blieben, — die Commissionen der gesetzgebenden Versammlung selbst hatten sich oft in diesem Sinne ausgesprochen —; es war ferner wahr, daß die auf die Volkserziehung verwendeten Summen in keinem Verhältnis standen zu den erreichten Erfolgen; daß das bestehende Gesetz manchen Misbräuchen Vorschub leistete, wovon wenig durch den neuen Entwurf gebessert wurde, und endlich, daß der den Mitgliedern der Versammlung in ihren Counties oder Wahldistricten zugewiesene Antheil an Einfluß und Amtsgewalt zu überwiegend und geradezu gefährlich sei. Aber der Ausgang der ganzen Verhandlung war denn doch ein unseliger, und die Provinz blieb eben nun eine Reihe von Jahren ohne ein geregeltes System des Elementarunterrichts.

Zu dieser Zeit belief sich indessen die Zahl der kraft des genannten Gesetzes in Thätigkeit gesetzten Schulen schon auf 1321, und die Zahl der Schüler auf 36000, wobei die der unabhängigen Schulen, der Colléges, der Akademieen und der Klosterschulen nicht mitgezählt sind*). Die Anzahl der Zöglinge der Erziehungsanstalten und Schulen

*) Siehe das oben schon citirte Memorial des Dr. Meilleur.

jeder Art wird von M. Garneau auf 57000 angeschlagen. Derselbe sagt auch, der Colléges oder höheren Schulen seien es 64 und der Elementarschulen 1569 gewesen*).

Die Anregungen, welche von der katholischen Geistlichkeit, sowie die von den protestantischen Gemeinden zumal in dem von ihnen vorzugsweise angebauten „the Townships of the East" genannten Landstrich ausgiengen, in den Städten die Thätigkeit einer großen Anzahl von eifrigen Laien hatte eine Menge neuer Anstalten gegründet, und die Gesetzgebung hatte alle diese Bemühungen freigebig unterstützt.

Die Colléges oder Seminare von Nicolet im District der Trois Rivières, gegründet 1804 von M. Brassard, de St. Hyacinthe, 1812 von M. Girouard gestiftet, de Ste. Thérèse, 1824 von M. Ducharme gegründet, de l'Assomption seit 1832, welches der Hingebung des M. Labelle und des Dr. Meilleur und Dr. Cazenave sein Bestehen verdankt (die drei letztgenannten im Bezirk von Montreal), endlich de Ste. Anne, von M. Painchaud 1832 im Bezirk von Quebec gegründet, gehören zu den Anstalten, welche die gesetzgebende Versammlung Unter-Canadas in der letzten Zeit ihres Bestehens unterstützt hat. Heutzutage sind dieselben, trotz ihrer bescheidenen Anfänge und mancherlei erlittenen Wechselfällen, zu großartigen Instituten erwachsen, welche den in der Volksbildung vorgeschrittensten Ländern Ehre machen würden. Alle ihre Gründer, welche wir genannt haben, mit Ausnahme der Doctoren Meilleur und Cazenave, waren Geistliche, seitdem haben viele Priester und Laien zu ihrer Vergrößerung durch Vermächtnisse und durch freigebige regelmäßige Beiträge mitgewirkt.

Der Eifer der Bürger zeigte sich auch durch die Gründung großer Elementarschulen in den Städten. Einige derselben waren gemischte Schulen in Beziehung auf das religiöse Bekenntnis, die Nationalschulen und die in Quebec und Montreal sogenannten britischen und canadischen Schulen; andere, wie die Schulen de la Société d'Education des Messieurs und desgleichen des Dames in Quebec waren ausschließlich katholisch. Diese Société d'Education wurde 1821 gegründet, ihr erster Präsident war M. Joseph François Perrault. Dieser ausgezeichnete Menschenfreund wirkte später ganz isolirt und gründete Schulen, in denen er das Lancaster'sche System einführte, und Gewerbeschulen. Auch gab er auf eigene Kosten eine große Menge Schulbücher heraus. Alle diese Anstalten erhielten Unterstützung von der gesetzgebenden Versammlung, welche sogar eine Summe aussetzte für einen Versuch mit dem Lancaster'schen System**).

In der gleichen Sitzung des Parlaments war ein Gesetz durchgegangen, welches die Gründung von Normalschulen in Quebec und Montreal beschloß. Die Ausführung wurde einer Commission übertragen, und diese schickte M. Holmes, einen ausgezeichneten Geistlichen und Studienvorstand im Seminar zu Quebec, nach Europa mit dem Auftrag, das System der Normalschulen zu studiren, Bücher, physikalische und andere Instrumente und Sammlungen anzukaufen, wie sie für solche Anstalten erfordert würden, und endlich zwei Directoren zu finden, einen katholischen und einen protestantischen. M. Holmes kehrte von seiner Reise zurück mit M. Regnaud und M. Findlater. Jener war ein Franzose, dieser ein Schotte. Diese Herren eröffneten eine Knabennormalschule in Montreal, während die Mädchennormalschule den Ursulinerinnen in Quebec und les Trois-Rivières anvertraut wurden. Da kurz darauf der Aufstand ausbrach, mußten diese Schulen geschlossen werden. Findlater kehrte nach Schottland zurück, aber Regnaud blieb und wurde später einer der Professoren an der Normalschule Jacques Cartier, ein Amt, welches er von der Gründung dieser Anstalt im J. 1857 bis zu seinem im J. 1872 erfolgten Tode bekleidet hat.

Im J. 1832 hatte die gesetzgebende Versammlung auch eine Taubstummenschule errichtet. Sie wurde unter die Leitung M. Macdonalds gestellt, welcher nach den Vereinigten Staaten reiste, um sich in der Anstalt zu Hartfort (Connecticut) auszubil-

---

*) Garneau, histoire du Canada. 3e vol. 2e édit. Meilleur zählt im ganzen nur 40000 Zöglinge.

**) Bericht der Reichscommission unter dem Vorsitze des Lord Gosford.

den. Vier Jahre nachher, welche übrigens nicht ohne Erfolge gewesen waren, wurde die Anstalt aufgehoben; sie wurde wieder eröffnet durch das Collége de St-Hyacinthe und Mr. Caron, einem Schüler Macdonalds, anvertraut, allein sie mußte abermals unterbrochen werden.

Man sieht, daß die gesetzgebende Versammlung, die katholischen Bürger und die Geistlichkeit in der That bedeutende Anstrengungen gemacht hatten zur Hebung des öffentlichen Unterrichts, und daß allmählich, ohne die politischen Stürme, welche nun ausbrachen, alles für den geistigen Fortschritt Erforderliche gethan und entwickelt worden wäre. Im Jahre 1837, dem Jahre des Aufstandes, hatte das Seminar von Montreal drei Frères des Ecoles chrétiennes aus Frankreich kommen lassen, welche die erste Schule dieses Ordens gründeten, die heutzutage in Canada so blühend und so zahlreich vorhanden sind.

Die Protestanten ihrerseits waren ebenfalls lebhaft beschäftigt mit den Bedürfnissen der Erziehung und des Unterrichts, die sie wohl erkannten. Sie hatten längst die Hoffnung aufgegeben, die französischen Canadier zur Unterwerfung unter ein System zu zwingen, in welchem der protestantische und englische Einfluß das Uebergewicht gehabt hätte. Sie dachten jetzt darauf, für sich selber gesonderte Anstalten zu sichern und sich ihrerseits vor Angriffen zu schützen.

Im Namen des königlichen Instituts wurde von M. Cochrane eine Eingabe an Lord Gosford und an die andern Commissäre der britischen Regierung gerichtet, welche alle die Beschwerden untersuchen sollten, denen das Cabinet von S. James infolge der drohenden Haltung der Bevölkerung endlich seine ernstliche Aufmerksamkeit zuwendete. Diese Eingabe setzte auseinander, daß nach einem Erlaß von Sir James Kempt (1829) das Vermögen der Jesuiten zur Verfügung der gesetzgebenden Versammlung gestellt worden sei, daß infolge davon die Grammar Schools von Quebec und Montreal, welche bisher den Reinertrag dieses Vermögens vollständig aufbrauchten, nunmehr sich ohne alles Einkommen befänden; daß die gesetzgebende Versammlung auch die den übrigen Schulen der Institution gewährte jährliche Unterstützung von 2000 Pfund Sterling zuerst um ein Drittel verkleinert und schließlich ganz aufgehoben habe, obwohl sie denselben gestattete, unter den gleichen Bedingungen, wie die von ihr gegründeten Elementarschulen, weitere Unterstützungen zu beziehen; endlich daß das königliche Institut seit langer Zeit vergeblich auf die Ausstattung von Ländereien warte, welche die Regierung des Reichs demselben versprochen habe. M. Cochrane verlangte, daß die Regierung, bevor sie die gesammte Oberaufsicht über die Verwaltung der Kronländereien auf die gesetzgebende Versammlung übertrage (was man zu thun im Begriff war), zuvor eine Reservation ausscheide zu Gunsten des königlichen Instituts.

Dieses letztere bedürfe einer ansehnlichen Dotation, fügte die Eingabe hinzu, um so dringender, als sie die Aufgabe der Gründung einer Universität nach dem Vermächtnis des verstorbenen M. Mc Gill übernommen habe, welches nach einem langwierigen Processe endlich in letzter Instanz anerkannt und bestätigt worden sei. Das Vermögen des Testators sei aber bei weitem nicht zureichend für diesen Zweck. Die Commissäre, nachdem sie in ihrem Bericht alles, was in Canada für die öffentliche Erziehung geschehen war, in gedrängter Kürze zusammengefaßt hatten, vermieden es, über die von den Bittstellern erhobenen Ansprüche sich näher auszusprechen.

Der genannte Herr Mc Gill war schon 1813 gestorben; die königliche Bestallungsurkunde der Universität war im J. 1821 gewährt worden, aber die wirkliche Eröffnung der Anstalt unter ihrem ersten Rector, dem nachherigen anglicanischen Bischof von Quebec, M. Mountain, hatte erst im J. 1829 stattgefunden. Viele Jahre war sie kaum etwas anderes als eine Schule für Aerzte.

Zur Zeit der Aufhebung der Verfassung von 1791 war somit die Stellung der Protestanten in Beziehung auf den öffentlichen Unterricht wohl nicht besser, wenn sie überhaupt so gut war wie die der Katholiken. Während der vier Jahre, welche den

Uebergang zu der neuen Gestaltung in der Union bildeten, ist vom Standpunct dieser Skizze aus nur eine bedeutsame Thatsache zu verzeichnen.

Die Oligarchie hatte das Vermögen der Jesuiten und der Franziscaner eingezogen; sie hatte versucht, der Bevölkerung ein unpopuläres, verhaßtes Schulsystem aufzuzwingen und hatte dasjenige, welches die gesetzgebende Versammlung gegründet hatte, und dessen Erfolge keineswegs unbedeutend zu nennen waren, gestürzt. Damit war sie noch nicht zufrieden, und während sie beständig den Canadiern ihre Unwissenheit vorwarf, an der sie selbst schuld war, schielte sie schon lange begehrlich auch nach dem Vermögen der Sulpicianer von Montreal. Die Gültigkeit ihrer Rechtstitel war schon mehr als einmal angefochten worden, und dieser zweite Herd der Aufklärung war wiederholt in Gefahr ausgelöscht zu werden. Aber Lord Durham und Poulett Thompson erkannten die Bedeutung und den Werth dieser Anstalt, und der letztgenannte bestätigte durch einen Erlaß des Privy Council die Rechte der Gemeinschaft von St. Sulpice. Man darf wohl annehmen, daß es seinem Scharfsinn nicht entgangen war, welche maßgebende Rolle die Geistlichkeit in dieser kritischen Periode hätte spielen können, allein man muß, wenn man durchaus gerecht sein will, jedenfalls anerkennen, daß er großen Muth und hohe Weisheit gezeigt hat, indem er diese Frage auf diese Weise regelte, trotz den Anstrengungen einer Partei, deren Haß und Anmaßung durch den Kampf und den erlangten Sieg übermäßig gesteigert waren. Die üble Stimmung der Colonialpartei fand keinen Anklang in England. Das im J. 1839 durchgegangene Gesetz wurde zwar in der Kammer der Lords von dem Bischof von Exeter angegriffen, aber vergeblich, und von zwei Seiten des Hauses beeiferte man sich, die vorzüglichen Eigenschaften, die Selbstverleugnung und die Loyalität der Priester des Seminars von Montreal zu bezeugen*).

Der Erlaß des Privy Council konnte allerdings vorerst nur ein damals drohendes Unheil abwenden, und während der vier Jahre, welche von der letzten Sitzung der gesetzgebenden Versammlung von Unter-Canada (1837) bis zu der ersten Sitzung des vereinigten Parlaments (1841) verflossen, war die Regierung ihrer Natur nach zu sehr provisorisch, um sich eingehender mit der öffentlichen Erziehung zu beschäftigen. Lord Sydenham hatte indessen die Herausgabe der Briefe über die Erziehung von M. Charles Mondelet**) begünstigt und den Grund zu dem Municipalsystem gelegt, welches seiner Ansicht nach das Werkzeug war, durch welches dem Lande Elementarschulen geschafft werden mußten. Allein eben dieses Gemeindebehördensystem war an sich durchaus autokratisch, die Präfecten, die Räthe wurden von der Executivgewalt ernannt, und das Erziehungsgesetz, welches im J. 1841 durchgieng, obgleich es wählbare Schulcommissäre aufstellte, hatte doch den größern Theil der Amtsgewalt, vor allem die Auflage der Schulsteuern in die Hände dieser neuen Gemeindebehörden gelegt. Auch abgesehen von diesem unglücklichen Umstand hatte das Volk noch von der alten französischen Regierung her einen tiefgewurzelten Abscheu vor jeder Art von Steuerauflage, ein Abscheu, welcher von den Politikern unter der Verfassung von 1791 noch genährt worden war, und ein bedeutendes Hindernis in der Durchführung dieses und der folgenden Gesetze bildete. Zugleich hatte dasselbe den Fehler, daß es für die ganze Provinz gleich gelten sollte, ohne auf den so sehr verschiedenen Charakter der Bevölkerung Ober- und Unter-Canadas Rücksicht zu nehmen, und es stellte nur einen einzigen Oberinspector auf. Man erkannte sofort die Anomalie dieser Stellung, und ernannte M. Jamieson, den Präsidenten des gesetzgebenden Conseils und Vicekanzler von Ober-Canada, zum Oberinspector; dieser hohe Würdenträger sollte hiefür keine Zulage zu seiner Besoldung erhalten und seine Amtspflichten beschränkten sich darauf, die Berichte zweier anderer Ober-

*) Memoir of the Life of Lord Sydenham, by Poulett Scrope. London 1844.

**) Letters on elementary education, by Charles Mondelet, with a french translation. Montreal 1841. Diese Briefe bahnten den in Beziehung auf Confession und Nationalität gemischten Schulen den Weg.

inspectoren, von denen der eine für Ober-Canada, der andere für Unter-Canada ernannt wurde, entgegenzunehmen und dem Parlament von der Verwaltung des auf diese Weise getheilten Erziehungsdepartements Rechenschaft zu geben. Es war bis zu einem gewißen Grad die Ausführung des Gedankens eines Cultusministers mit zwei Ministerialabtheilungs-Vorständen. M. Murray wurde zum Oberinspector für Ober-Canada und Dr. Meilleur für Unter-Canada ernannt.

Die von Lord Sydenham gebildete Verwaltung war gehaßt wegen der ränkevollen Umtriebe, vermittelst deren dieser mehr gewandte als gewissenhafte Staatsmann zu wirken gesucht hatte, und sie litt schwer unter dieser Last. Sie erlag unter derselben kurze Zeit nach der Ankunft seines Nachfolgers Sir Charles Bagot. Das neue Ministerium schlug im J. 1843 zwei voneinander geschiedene Gesetze für den öffentlichen Unterricht vor, eines für jede Abtheilung der Provinz. Das, welches Unter-Canada angieng, wurde M. Morin, das Ober-Canada betreffende M. Hincks anvertraut. Beide Herren waren Glieder des ersten Cabinets Baldwin-Lafontaine. M. Hincks gelang es, seinen Gesetzesvorschlag durchzubringen. Der andere des M. Morin, über welchen die Debatte noch nicht zum Abschluß gekommen war, wurde aufgegeben, als die Krise hereinbrach, welche der berühmte constitutionelle Streit zwischen Lord Metcalfe, dem Nachfolger des Sir Charles Bagot, und den Mitgliedern des von letzterem gebildeten Cabinets herbeiführte. So fielen die Interessen der Volksbildung abermals durch politische Stürme und das verhaßte Gesetz von 1841, welches nun beseitigt war, soweit es Ober-Canada angieng, mußte in Unter-Canada beibehalten und ausgeführt werden so gut es gehen mochte.

Im J. 1845 glaubte die Verwaltung unter Viger-Draper ein Mittel gegen die Unpopularität des Gesetzes gefunden zu haben, indem sie an die Stelle des Systems der gesetzlich fixirten Steuerumlage das der freiwilligen Beisteuer setzte. Diese reactionäre Maßregel hatte den Erfolg, welchen man davon erwarten konnte. Das geringe Terrain, welches man gewonnen hatte, wurde wieder eingebüßt, und die Regierung sah sich genöthigt, in der folgenden Sitzung für ein besseres Gesetz einzutreten, welches der Amtsgewalt ihr unbestrittenes Ansehen wieder gab und in Wahrheit der Ausgangspunct für den Primärunterricht in Unter-Canada geworden ist. Jetzt eröffnete sich ein ganz neues Schauspiel. Die Herren Lafontaine und Morin, die Häupter der Opposition für eine Abtheilung der Provinz, schienen die Ungunst des Volkes geradezu herauszufordern: sie nöthigten die Regierung zur Vollziehung eines Gesetzes, dessen Consequenzen die Agenten der Staatsgewalt zum Vortheil ihrer Gebieter ausbeuteten. Die Aufregung war an einigen Orten furchtbar: offener Aufruhr, Brandstiftungen, Verfolgungen aller Art waren die Mittel, die man versuchte, um den Widerstand durchzusetzen, und dazu wurde das Volk von einer gewißen Anzahl von Männern aufgereizt, die der Journalismus mit dem Namen éteignoirs (Lichtlöscher) brandmarkte. Die katholische Geistlichkeit und die große Masse der Gebildeten vereinigten ihre Bemühungen mit denen des Oberinspectors, welcher eine Energie und Ausdauer zeigte, die alles Lob verdient. Die Kirche trat direct ins Mittel; die Bischöfe erließen Hirtenbriefe, ja der Bischof von Montreal gieng soweit, daß er eines der widerspenstigen Kirchspiele mit dem Interdict belegte *).

Mit Recht war die kirchliche Organisation Unter-Canadas zur Grundlage und zum Rahmen für die Gemeinde- und Schulorganisation gewählt worden. Das Wahlsystem war in das eine Gesetz sowohl als in das andere aufgenommen worden, und wenn es auch anfangs große Uebelstände mit sich brachte, mußte es doch auf die Länge auch den scheinbar unüberwindlichsten Widerstand besiegen.

Diese kirchliche Organisation, deren außerordentlichen Nutzen und Segen für die canadische Bevölkerung M. Rameau so trefflich geschildert hat **), leistete glücklicherweise

*) Siehe das Mémorial du Dr. Meilleur.

**) Rameau, Verfasser eines interessanten Buchs: Acadiens et Canadiens, Paris 1859, hat noch mehrere andere Studien über Canada veröffentlicht.

der Oberleitung des öffentlichen Unterrichts überall da Vorschub, wo der Einfluß des Geistlichen und der übrigen Freunde der Bildung das Uebergewicht hatte; an Orten dagegen, wo die verblendete Masse allen Bemühungen widerstand, war sie auch geeignet, den guten Willen der Minderzahl zu lähmen. Zum Glück wurde vom Conseil dem Gouverneur die Vollmacht gegeben, nach seinem Belieben auf die Empfehlung des Oberinspectors hin neue Schulgemeinden zu bilden, durch Zertrennung der Sprengel einzig zu diesem Behufe. Sowie ein Abschnitt eines Kirchspiels oder eine ansehnliche Anzahl von Einwohnern sich zur Gründung einer Schule geneigt zeigte, erklärte die Regierung den bezüglichen Landbezirk auch als besondere Schulgemeinde. Die Wohlthat der Geldunterstützung der Regierung und das Beispiel einer guten Schule trugen auch bald ihre Früchte, und im Fortgang der Bewegung sah man dann nicht selten Schritt für Schritt ganze Sprengel dem Einfluß des Gesetzes endlich sich unterwerfen, eine Abtheilung nach der andern, während es ganz unmöglich gewesen wäre, darin jemals auch nur eine einzige Schule zu gründen, wenn man auf die Mitwirkung der Mehrzahl der Beitragspflichtigen in dem ursprünglichen Umfang des Bezirks hätte warten wollen.

Als M. Lafontaine und seine Freunde im J. 1848 ans Ruder kamen, blieben sie ihren Grundsätzen treu. Sie brachten 1849 und 1850 zwei höchst wichtige Gesetze durch: das eine übertrug dem Gouverneur das soeben erwähnte Recht hinsichtlich der Schulgemeinden, es stattete ferner den Oberinspector mit verschiedenen andern die Verwaltung betreffenden Ermächtigungen aus, welche ihm noch fehlten, um seinem Amt Respect zu verschaffen; endlich setzte es Prüfungscommissionen ein für die Bewerber um ein Diplom als Lehrer; das zweite setzte unter anderem die Gründung einer Normalschule und die Ernennung der Schulinspectoren fest. Da die Errichtung einer einzigen Normalschule wegen der Verschiedenheit der Sprache und des Bekenntnisses auf große Schwierigkeiten stieß, so wurde die Ausführung dieser Bestimmung vertagt, wie man späterhin sehen wird.

Der Verwaltung Hincks-Morin, welche 1851 an die Stelle des Cabinets Lafontaine-Baldwin trat, fiel die Ernennung der Schulinspectoren zu, sie fand statt im Frühling 1852. Es wurden deren 24 ernannt, und die Landesbezirke, welche unter ihrer Aufsicht und Gerichtsbarkeit stehen sollten, wurden nach Möglichkeit so abgetheilt, daß, wo es immer angieng, protestantische Orte unter protestantischen Inspectoren standen. In den großen Städten Quebec und Montreal, wo diese Unterscheidung schwierig war, wurden zwei Inspectoren ernannt, der eine für die katholischen, der andere für die protestantischen Schulen. Unter den so ernannten Beamten waren nur fünf früher Lehrer gewesen. Die Anzahl der Lehrer, welche in jener Epoche im Stande waren, dieses Amt auszufüllen, obwohl sie bedeutend kleiner war als heutzutage, hätte dennoch vielleicht wohl gestattet, anders zu verfahren, allein es war nöthig, Männer zu wählen, welche sich schon einen gewißen Einfluß auf die Bevölkerung erworben hatten, und einige von den Gewählten besaßen nicht bloß jenen Einfluß, sondern sie hatten denselben auch in den eben vorausgegangenen Kämpfen auf eine für die Erziehungsfrage höchst ersprießliche Weise angewendet.

Unter der Regierung der canadischen Union gewährte das Gesetz nun für die Primärschulen eine Summe von 50000 Pfund (200000 Dollars), welche unter die beiden Abtheilungen der Provinz nach Verhältnis ihrer Bevölkerung zu vertheilen war. Unter-Canada hatte ursprünglich eine beträchtlichere Bevölkerung als Ober-Canada und empfieng daher einen größeren Antheil von der Staatsunterstützung. Im J. 1847 hatte dieser Antheil 29000 Pfund Sterl. betragen, welche dann wieder unter die Gemeindebehörden nach der Einwohnerzahl ausgetheilt wurden. Im zweiten Halbjahr 1847 hatten 250 Gemeinden ihren Antheil empfangen, 80 dagegen hatten keinen erhalten, weil sie sich nicht nach Maßgabe des Gesetzes eingerichtet hatten; 9 weitere hatten dies versucht, aber ihre Bitten um den Staatsbeitrag waren noch nicht gewährt worden. Aus dem gleichen Berichte ersieht man, daß 1613 Schulen in Wirksamkeit waren unter der Staatsaufsicht, mit 63281 Schülern.

Im zweiten Halbjahr 1849 war die Zahl der widerstrebenden Gemeinden schon auf 48 zurückgegangen; 60 neue Gemeinden waren gegründet worden und in denselben war das Gesetz in der Ausführung begriffen. Es waren 1817 Schulen in Thätigkeit mit 68994 Schülern. Die Zahl der von den Gemeinden zum Theil mit einem Beitrag der Regierung angekauften oder neu erbauten Schulhäuser war schon auf gegen 1000 gestiegen. Das war denn doch ein ziemlich erheblicher Fortschritt im Laufe zweier Jahre. Im J. 1854 war die Gesammtzahl der Schulanstalten aller Art 2795, und die ihrer Zöglinge 119737.

Trotz diesen augenscheinlichen Erfolgen gab es indessen noch eine Menge Schwierigkeiten. Der Widerstand, welchen das Gesetz immer noch fand, und die gegen das herrschende System erhobenen Klagen zogen zu wiederholten Malen die Aufmerksamkeit der gesetzgebenden Versammlung auf sich, aber die wichtigste officielle Untersuchung des Standes der Dinge fand im J. 1853 statt unter der Leitung einer Commission und dem Vorsitz des M. Sicotte, welcher seitdem Adjunct des Vorstandes der Provinzialverwaltung geworden ist. Der Bericht dieser Commission, welchem die von einer großen Anzahl von Geistlichen und hervorragenden Laien abgegebenen Zeugnisse beigelegt sind, wird in dem Memorial des Dr. Meilleur und ebenso in dem ersten Bericht seines Nachfolgers häufig angeführt. Mehreres, was die Commission empfohlen hat, ist seitdem eingeführt worden. Sie hat übrigens dargethan, daß der seit einigen Jahren erzielte Fortschritt mehr in der Vermehrung als in der Verbesserung der Schulen bestand, und rügte eine Menge Fehler und Uebelstände in den gesetzlichen Bestimmungen und deren Ausführung.

Die Einrichtung von Normalschulen, die Gründung eines Erziehungsraths, einer Oberbehörde für den öffentlichen Unterricht und eine bessere Belohnung der Schulinspectoren gehörten zu den vorzugsweise empfohlenen Reformen. Einer der Schulinspectoren sollte Vorsitzender der Prüfungsbehörde in jedem Gerichtssprengel sein, und diese Vorsitzenden mit dem Oberinspector sollten jene Oberbehörde, einen Oberstudienrath, bilden.

M. Crémazie, welcher eine höchst bedeutsame Denkschrift an die Commission gerichtet hatte, empfahl die Ernennung von députés-surintendants (abgeordneten Gehülfen des Oberinspectors). Alle Welt war darüber einig, daß man die Centralbehörde mit noch weitergehenden Befugnissen ausstatten wollte. „Der Oberinspector", so drückte sich M. Crémazie aus, „soll noch etwas anderes sein als eine Maschine, welche Berichte empfängt und Geld austheilt."

Während dieser Zeit hatte unter der Geistlichkeit und bei der ländlichen Bevölkerung eine bedeutsame geistige Bewegung begonnen. Es war leichter geworden, die Mitwirkung der Ortsbehörden für die Errichtung von Pensionaten und Anstalten höherer Ordnung zu erlangen, als für gewöhnliche Volksschulen. Eine Ortsgemeinde, welche eine solche höhere Anstalt, ein Collége oder eine Klosterschule bei sich einrichtete, erhöhte dadurch ihren Einfluß und ihre Bedeutung überhaupt. Noch hinausgehend über die Beiträge für ein- oder zweiclassige Schulen, die unter der Oberaufsicht der Commissäre des Staats standen, und über die von den Kirchenpflegern (d. h. vom Geistlichen und seinen Kirchenältesten) gewährte Unterstützung gestatteten die regelmäßigen Beiträge, zu welchen sich die Freunde der Erziehung durch Zeichnungen verpflichteten, oft auch zu diesem Behufe gemachte fromme Stiftungen, noch ein weiteres Collége zu errichten oder eine sogenannte Académie, d. i. eine Vorbereitungsschule für ein Collége, oder endlich eine Klosterschule. Später verlangte man dann von der gesetzgebenden Versammlung eine besondere Unterstützung, und in mehr als einem Falle nahm es der Oberinspector der öffentlichen Erziehung auf sich, diesen Anstalten einen Theil der Summe zuzuwenden, welche bewilligt worden war zur Unterstützung von Schulhausbauten.

Im J. 1855 gab es 24 Colléges, von welchen 18 jährliche Unterstützungen erhielten, die im ganzen 5364 Pf. St. betrugen, und außerordentliche Beiträge zu Schulhausbauten bis zum Betrag von 4450 Pf. St., ferner 43 sog. Academies für Knaben oder für beide Geschlechter, mit einer Summe von 2972 Pf. St. im ganzen bedacht,

und noch 71 Akademieen für Mädchen, und Klosterschulen, von welchen 28 Staatsunterstützung erhielten und 1930 Pf. St. unter sich zu vertheilen hatten. So erreichte die Summe der Staatsbeiträge für den höheren Unterricht, also abgerechnet diejenigen für die Volksschulen, im Budget die ansehnliche Summe von 14716 Pf. St. = 58864 Doll. Ueberdies waren 150 Pf. St. für das Taubstummeninstitut bewilligt worden. Diese Summen waren angewiesen auf den Ertrag der Güter der Jesuiten und auf den Ueberschuß von der Unterstützung der Gemeindeschulen, d. h. auf die Summe, welche die widerstrebenden Gemeindebehörden aus der Staatskasse nicht bezogen. Da nun aber einerseits der auf Unter-Canada fallende Antheil durch das Ergebnis der neuen Volkszählung kleiner wurde, andererseits die meisten Gemeindebehörden dem Gesetze sich unterwarfen, so fiel die zweite der genannten Bezugsquellen fast ganz weg. Hieraus ergaben sich finanzielle Schwierigkeiten, welche längere Zeit nur durch Nothbehelfe unter der Form von augenblicklichen Unterstützungsmitteln gehoben werden konnten.

Am 2. Juli 1855 trat Dr. Meilleur von seinem Amte als Oberinspector zurück und an seine Stelle kam der Verfasser vorliegenden Artikels, welcher damals Mitglied des Parlaments seit 1844 war, nacheinander die Stellen des Sprechers (solliciteur général) für Unter-Canada und des Staatssecretärs der Provinz bekleidet hatte, und Mitglied des Cabinets Hincks-Morin gewesen war. Dr. Meilleur nahm die Stelle des Postdirectors von Montreal an und ist schon seit der Gründung der Conföderation député registrateur der Provinz Quebec.

In seinem ersten Jahresbericht (vom 25. Febr. 1856) ließ der neue Oberinspector den Verdiensten seines Vorgängers mit folgenden Worten Gerechtigkeit widerfahren: „Der gegenwärtige Stand der großen Frage des öffentlichen Unterrichts ist von meinem würdigen und hochverdienten Vorgänger vollkommen in seiner Bedeutung erkannt worden, welcher in seinem letzten Berichte gesagt hat: „„Das gegenwärtig bestehende Gesetz konnte ursprünglich ganz angemessen sein, allein heutzutage bedarf es einiger Aenderungen, um dem System die volle Entwicklung zu gestatten, deren es fähig ist, um es mit den seither gemachten Fortschritten in Einklang zu bringen und um dem Unterricht den bedeutsamen Charakter praktischen Nutzens und wirklicher Vervollständigung zu geben, nach welchem jedes System nationaler Erziehung streben muß.““

„Wenn man auch noch so sehr Pessimist sein, noch so schwarz sehen wollte, das kann man sich doch nicht verhehlen, daß ein höchst bedeutender Erfolg erlangt worden ist, nicht allein durch die Organisation eines geregelten Systems des Primärunterrichts in der ganzen Provinz, sondern auch durch die fortschreitende Entwicklung dieses Systems, wie sie von Jahr zu Jahr in den von dieser Ministerialabtheilung veröffentlichten statistischen Nachrichten deutlich zu erkennen ist.“

„Man könnte versucht sein, den gegenwärtigen Zustand nicht nach seinem wahren Werthe zu würdigen, wenn man ihn vergleicht mit dem, was jedermann bereits verwirklicht zu sehen wünschte; allein es wäre wohl billiger, wenn man beide Seiten der Aufgabe zugleich ins Auge fassen und die erlangten Erfolge mit den Hindernissen vergleichen wollte, welche zu überwinden waren, und mit den Mitteln, welche allein zu diesem Behufe zu Gebote standen. Als das erste Gesetz durchgegangen war, mit welchem man den Weg des Zwanges betreten hatte, wäre man vielleicht glücklich gewesen, zu vernehmen, daß jetzt dieses Gesetz gerade von denjenigen, welche gezwungen werden sollten, ganz allgemein aus eigenem Antrieb befolgt werde, und man würde sich nicht darüber gewundert haben, wenn jemand vorausgesagt hätte, es werde auch einige Jahre später in einer Ordnung der Dinge, welche von vornherein mit so rauhen Händen gepflanzt worden war, noch nicht alles vollkommen sein.“

„Wenn ich auseinandersetzen wollte, daß mein Vorgänger einsichtsvolle und fortdauernde Anstrengungen machen mußte, und zwar mit hartnäckiger Ausdauer und mit einer wirklich übermenschlichen Geduld, um nur dahin zu gelangen, daß ein von Anfang an unpopuläres Gesetz zur Ausführung gebracht wurde, so wäre das ein Unterfangen, ebenso peinlich als die mannigfachen Erfahrungen, die er machen mußte, und die ich

wieder auffrischen müßte. Es ist nur zu verwundern, daß der Erfolg seiner Bemühungen, wie beschränkt er auch erscheinen mag, den Mann, welcher besser als jeder andere im Stande war, den Werth des Erreichten zu schätzen, nicht soweit geblendet hat, daß er gehindert worden wäre, alles das zu erkennen, was sein Werk noch von unvermeidlichen Unvollkommenheiten und von schwer auszufüllenden Lücken an sich hatte. Uebrigens giebt es fast keine einzige von der öffentlichen Meinung heutzutage verlangte bedeutendere Reform, welche nicht von dem Oberinspector in seinen Berichten bereits angezeigt und sogar ernstlich gefordert worden wäre."

Der Oberinspector faßte „einige der wesentlichsten Aufgaben als das praktische, aus seinem Berichte zu folgernde Ergebnis" folgendermaßen zusammen:

„1. Sicherung eines festen Budgets, mit einem unabänderlichen Minimum, für den öffentlichen Unterricht in Unter-Canada.

2. Bildung eines Fonds, geschieden von demjenigen, welcher die Bestimmung hat, unter den Behörden der Schulcommissionen vertheilt zu werden, — eines Fonds, welcher zur Verfügung des Oberinspectors stehen sollte, um mit Zustimmung des vollziehenden Directoriums zu folgenden Zwecken verwendet zu werden: 1. regelmäßige Geldzuschüsse zu Gunsten der Colléges; 2. Gründung von sog. Akademieen oder höhern Uebergangsschulen; 3. Gründung von Normalschulen; 4. Bildung von Freistellen für die bedürftigen Zöglinge dieser Schulen; 5. Bildung von Freistellen in den Colléges für arme Schüler der Secundärschulen, welche von den Inspectoren unter den Schülern der Primärschulen als unterstützungswürdig bezeichnet werden; 6. abgestufte, jährlich wachsende Gehaltszulagen für die Lehrer; 7. Bildung eines Pensionsfonds für alte und kränkliche Lehrer; 8. Herausgabe des „Journal de l'instruction publique"; 9. Ankauf von Karten, Globen u. a. Lehrmitteln, sowie von Büchern zu Prämien; 10. Bildung von Gemeindebibliotheken; 11. Beiträge zu den Kosten von Schulhausbauten; 12. besondere Zuschüsse, welche solchen Gemeinden zu bewilligen wären, deren umgelegte Steuer einen zu geringen Ertrag liefert; 13. gerichtliches Verfahren gegen widerspenstige Beamte; 14. Gründung einer Bibliothek für die Ministerialabtheilung.

3. Ertheilung des Rechts an den Oberinspector 1) unfähige, nachläßige oder unsittliche Lehrer und Lehrerinnen zu entlassen; 2) von dem Antheil an der Gemeindeumlage in jedem Bezirk einer bürgerlichen Gemeinde einen Theil der fälligen Summe zurückzulegen für die Gründung einer Normalschule; 3) auf die übrigen Anstalten eines Gemeindebezirks den Theil derjenigen zu vertheilen, welche nichts oder beinahe nichts beigetragen hat zum gemeinschaftlichen Fonds; 4) die Auswahl der Schulbücher für alle Schulen zu regeln unter Controle.

4. Ertheilung des Rechts an den Gouverneur im Staatsrath, auf Empfehlung des Oberinspectors 1) alle nothwendigen Reglements zu entwerfen für die Gründung und Verwaltung der Normalschulen; 2) das Minimum der Gehalte für Lehrer und Lehrerinnen zu bestimmen, den Antheil jeder widerspenstigen Gemeinde an der Steuerumlage mit Beschlag zu belegen und den für anderweitige Zwecke bestimmten Summen zuzuschlagen; 4) alle nothwendigen Reglements abzufassen für die innere Verwaltung der Schulen, für die Amtsführung der verschiedenen mit der Ausführung des Gesetzes betrauten Beamten und im allgemeinen für alle nicht in diesem Gesetze vorgesehenen Fälle, — so daß an allen den genannten Rechten zugleich das Conseil für den öffentlichen Unterricht Antheil hätte, sobald dasselbe eingesetzt sein wird; die Gründung desselben hat schon mein Vorgänger angelegentlich empfohlen.

5. Ertheilung des Rechts an die Gemeindebehörden, einen noch höhern Betrag, als ihr Antheil an der Steuerumlage ergeben würde, in ihrem Kreise zu erheben; von den Lehrerinnen so gut wie von den Lehrern Prüfungszeugnisse zu verlangen; die Entscheidungen des Oberinspectors auf die an ihn gebrachten Berufungen sofort rechtskräftig werden zu lassen und zu vollziehen, und schwere Strafen festzusetzen für all und jedes Zuwiderhandeln gegen die vom Gouverneur im Conseil bestätigten Gesetze.

6. Bestimmung über das Auswerfen einer Summe für die Schulcommissäre;

Enthebung der irgend einer Secte angehörigen Curatoren von der Verpflichtung, ihre Zeugnisse zu beschwören, oder Verpflichtung der Regierungscommissäre insgemein zu dieser Förmlichkeit; Erhöhung des Gehalts der secrétaires trésoriers (schriftführenden Kassiere) und schärfere Bestimmung ihrer Obliegenheiten; endlich Besserung ein und anderer unklarer und ungenügender Clausel der bisherigen Gesetze.

7. Verpflichtung der Schulcommissäre, ihren Amtseid laut zu lesen und denselben niederzuschreiben, und Ermächtigung des Oberinspectors, dieselben durch andere tüchtigere Männer zu ersetzen, wenn sie jenes zu thun sich nicht im Stande befinden und wenn er es für angemessen hält, aus diesem Grunde die Wahl nicht zu bestätigen, und ferner einen Zeitpunct festzusetzen, nach welchem die gleiche Bedingung für jede Ernennung oder Wahl, welcherlei Art sie auch sein möge, in dieser Provinz gestellt wird."

Zwei Gesetzesvorschläge wurden in der Sitzung von 1856 eingebracht durch M. Cartier (seitdem Sir George Cartier), welcher unter dem Ministerium Mc Nab-Taché Staatssecretär für die Provinz war. Sie waren auf den so eben angeführten Bericht gegründet, und da sie angenommen wurden und Gesetze geworden waren, gestatteten sie beinahe alles, was in demselben empfohlen war, zur Ausführung zu bringen. Von dem, was nicht zu Stande kam, ist am wichtigsten die Bestimmung, ein Minimum des Lehrergehalts festzusetzen, und die Vorschrift, wenigstens solche Schulcommissäre zu wählen, welche lesen und schreiben können. Ueber diese Fragen, welche damals schon ins reine zu bringen nicht opportun erschien, wird gegenwärtig verhandelt; es wäre jetzt leichter, gewiße Kenntnisse von den Bewerbern um die Stelle eines Schulcommissärs zu verlangen, als dies zu jener Zeit gewesen war.

Eines der im J. 1856 durchgegangenen Gesetze bezog sich auf den höhern Unterricht, das andere auf die Volksschule. Durch das erstere war beschlossen, daß in Zukunft die Staatsunterstützung für die höhere Bildung vertheilt werden sollte unter die „Universitäten, Colléges, Seminare, Akademieen, Lyceen oder Hochschulen, Musterschulen und noch andere Erziehungsinstitute, die von den gewöhnlichen Musterschulen verschieden sind", und zwar vom Gouverneur im Staatsrath, auf den Bericht des Oberinspectors, welcher die jährlichen statistischen und finanziellen Berichte mit den Anträgen und Wünschen dieser Anstalten zu empfangen hatte.

Man hoffte durch dieses Gesetz die Vertheilung dem politischen Einfluß zu entziehen, dessen Ansprüche immer größer wurden; man glaubte auch die Finanzfrage geregelt zu haben, im Grunde aber hatte man nur einen zeitweiligen Nothbehelf ergriffen, welcher den Keim neuer Schwierigkeiten fortbestehen ließ.

Wir haben nun noch kurz die bedeutendsten Maßregeln anzugeben, welche infolge dieser beiden Gesetze ergriffen wurden.

Drei Normalschulen wurden gegründet unter den Namen Normalschule Jacques Cartier, Mc Gill und Laval. Die beiden ersteren wurden in Montreal eröffnet am 3. März 1857, die dritte in Quebec am 12. Mai des gleichen Jahres. Die Schulen Jacques Cartier und Laval sind von Anfang an grundsätzlich vorzugsweise für die katholische Bevölkerung bestimmt, und die französische Sprache ist in denselben Unterrichtssprache, obgleich auch das Englische darin gelehrt wird. Die eine erhielt den Namen des ersten Entdeckers des Landes Canada, die andere den des ersten Bischofs von Quebec, Gründers des Seminars, aus welchem in unserem Jahrhundert die Universität Laval erwachsen ist. Die Normalschule Mc Gill ist eine Filiale der Universität dieses Namens, welcher der ihres Stifters ist, wie wir oben gesehen haben. Sie ist vornehmlich für die protestantische Bevölkerung bestimmt, die Unterrichtssprache ist englisch, allein es wird auch in der französischen Sprache unterrichtet. Wir werden später im einzelnen die Reglements und die Fortschritte dieser Anstalten geben. Sie stehen unter der Aufsicht des Oberinspectors (jetzt des Ministers) des öffentlichen Unterrichts und des Conseils für den öffentlichen Unterricht.

Diese Behörde, welche seitdem auf einer neuen Grundlage reorganisirt worden ist,

wurde zuerst im J. 1859 geschaffen; sie bestand aus 11 Katholiken, 4 Protestanten und dem Oberinspector, welcher Mitglied derselben ex officio war.

Im Januar 1857 war die erste Nummer zweier Journale des öffentlichen Unterrichts erschienen, das eine in französischer, das andere in englischer Sprache. Dieselben werden bis auf den heutigen Tag fortgesetzt. Mit Ausnahme der officiellen Documente und Ankündigungen ist keineswegs das eine die Uebersetzung des andern, im Gegentheil, sie bilden zwei verschiedene Zeitschriften, jede hat ihr eigenes Programm und dieses ist den Bedürfnissen und dem Geschmack der Abtheilung der Bevölkerung angepaßt, für welche das Journal bestimmt ist. Die ersten Lieferungen kündigten eine Umgestaltung der Ministerialabtheilung für den öffentlichen Unterricht an mit zahlreicheren und besser besoldeten Beamten, obgleich letzteres noch lange nicht in solchem Maßstabe wie bei denen der andern Zweige des Civildienstes der Fall war. — Sie verkündeten auch verschiedene neue Reglements, unter anderen diejenigen, welche auf die Gründung einer Pensionskasse für die Lehrer Beziehung hatten, auf die Preisvertheilungen in den Schulen durch die Inspectoren, auf die Bedingungen der Aufnahme in die Normalschulen und auf die Besoldung der Kassiere und Schriftführer. Zur Zeit der feierlichen Einweihung der Normalschulen wurden Lehrerversammlungen abgehalten unter dem Vorsitz des Oberinspectors, und Lehrervereine gebildet im Umkreise jeder dieser Schulen. Seitdem wurden noch zwei weitere gegründet, für die protestantischen Lehrer in dem Theil der Provinz, welche man die Townships of the East nennt. Endlich wurde in der Ministerialabtheilung für den öffentlichen Unterricht eine Bibliothek angelegt; dies wurde eine im vollen Sinn des Wortes öffentliche Bibliothek, und Dank den Geschenken fremder Regierungen und vieler Verfasser und Herausgeber, mit welchen der Oberinspector sich in Verbindung setzte, hatte sie bereits die Zahl von 15- bis 16000 Bänden erreicht, als ganz neuerdings das Ministerium de Boucherville seine Zustimmung dazu gab, daß der größere Theil dieser schönen Sammlung mit der Bibliothek der gesetzgebenden Versammlung der Provinz vereinigt wurde. Diese Maßregel hat die Sammlung auf 5- bis 6000 Bände zurückgebracht.

Unter den dem Conseil für den öffentlichen Unterricht übertragenen Vollmachten befand sich auch die Befugnis, diejenigen Behörden einzusetzen und zu überwachen, welche die Prüfungen der Bewerber um ein Lehrerdiplom vorzunehmen hatten. Es handelte sich darum, die Erlangung solcher Diplome, welche bisher ziemlich leicht gewesen war, nunmehr eher etwas schwerer zu machen. Die leidige Concurrenz, die den guten Lehrern und Lehrerinnen namentlich von wenig fähigen und nicht gründlich unterrichteten Lehrerinnen gemacht wurde, war eines der Haupthindernisse der Erhöhung der Gehalte; sie war um so mehr zu beklagen, als sie geeignet war, die Zöglinge der Normalschulen zu entmuthigen und den Erfolg gerade dieser Anstalten zu beeinträchtigen, und sie vergrößert sich immer mehr mit der Zahl der Schulen, aus welchen namentlich junge Mädchen in Menge hervorgiengen, die nur sehr unzulänglich für den Beruf vorgebildet waren, welchen sie sich einbildeten ausüben zu können. Die Berichte der Inspectoren hatten oft auf diese schweren Uebelstände hingewiesen; die Lehrerzusammenkünfte, die Presse und das Parlament hatten laute und vollkommen berechtigte Klagen darüber vernehmen lassen. Indessen jemehr die Ansiedelungen sich ausdehnten und die Bevölkerung sich vergrößerte, destomehr mußte man Schulbehörden einrichten, und der hauptsächlichste Uebelstand war, daß alle diese Behörden Diplome für alle drei Grade des Lehramts ertheilten, die in der ganzen Provinz gültig waren. Die Bestimmungen des Erziehungsraths, welche von der Executivgewalt im J. 1862 bestätigt wurden, setzten nun für alle Schulbehörden gewiße Beschränkungen fest und behielten nur einer gewißen Anzahl derselben das Recht vor, Diplome für Akademieen und für Musterschulen zu ertheilen. Die Mehrzahl der damals und nachher errichteten Behörden erhielten nur das Recht, Diplome für Elementarschulen auszustellen. Das Reglement verlangte auch ein strengeres Examen, für welches ein ins einzelne gehendes Programm angegeben war, und dessen Resultate in den Listen genau verzeichnet werden mußten. Die drei Stufen

der Diplome, für Akademieen, Musterschulen und Elementarschulen, erhielten noch Unterabtheilungen in Diplome erster und zweiter Classe für jede Stufe. Der Schriftführer jeder Behörde hatte dem Oberinspector eine jährliche statistische Uebersicht einzusenden, welche außer andern Nachweisungen auch die Zahl der geprüften Bewerber und die Zahl der auf die Prüfungen verwendeten Tage enthielt. Die dictirten Aufgaben mußten aufbewahrt werden im Archiv der Behörde. Der Oberinspector, oder an seiner Stelle Abgeordnete vom Erziehungsrath wurden beauftragt, diese Archive zu visitiren und sich von der pünctlichen Ausführung der Reglements zu überzeugen. Diese Visitationen fanden leider nicht regelmäßig statt; da, wo sie durchgeführt wurden, haben sie einen bedeutenden Fortschritt zumal in der Bildung der Lehrerinnen erwiesen, ein guter Theil der schriftlichen Arbeiten (Dictate) der Bewerberinnen war ganz oder beinahe fehlerfrei.

Die Schulinspectionsfrage, welche bereits in der Presse und im Publicum besprochen wurde, erregte die Aufmerksamkeit des neu an die Spitze der Verwaltung tretenden Cabinets Sandfield-Mac Donald-Sicotte, und der Oberinspector erhielt den Auftrag, einen Bericht über folgende Fragen abzufassen: 1) ob das bisher befolgte System der Inspection Erfolge zeige und den gegenwärtigen Anforderungen entspreche; 2) ob es thunlich sei oder nicht, die Anzahl der Inspectionsbezirke zu vermindern, und was die Kosten und die Wirkungen einer solchen Neuerung im Vergleich mit dem bisherigen Stande der Dinge sein würden; 3) ob es möglich und zweckmäßig wäre, die Ministerialabtheilung der öffentlichen Erziehung von den Mühen und Ausgaben für die Schulinspectionen ganz oder zum Theil zu befreien, indem man dieselben den Municipalbehörden überlasse, wie dies in Ober-Canada der Fall ist.

In einem sehr eingehenden Berichte vom 2. Januar 1863 bewies der Oberinspector, indem er sich auf das Vorbild anderer Länder berief, die Nothwendigkeit eines von der Centralbehörde geleiteten Inspectionssystems, gab die Unvollkommenheiten und Mängel der bisherigen Organisation zu, empfahl eine Erhöhung der Gehalte der Inspectoren und die Wahl derselben, soweit es angehe, aus den Mitgliedern des Lehrerstandes. Für den Fall, daß die Regierung die Anzahl der Inspectionsdistricte durchaus verringern wolle, legte er einen Plan vor, welcher seiner Ansicht nach weniger Unzuträglichkeiten zur Folge haben würde als diejenigen, von welchen die Rede gewesen; schließlich sprach er sich entschieden gegen die Einführung eines rein municipalen Inspectionssystems aus. Infolge dieses Berichts blieb es bei dem Bestehenden.

Die Empfehlung des Oberinspectors hinsichtlich der Ernennung der Inspectoren wurde indessen berücksichtigt, und in 23 von 29 Fällen, welche seit seinem Eintritt in sein Amt vorkamen, wurden Lehrer zu Inspectoren ernannt.

Die dem Oberinspector überlassene Vertheilung der Staatsbeiträge für die höhere Erziehung wurde für die Ministerialabtheilung nothwendig eine Quelle vieler Schwierigkeiten. Wenn es einerseits eine wirkliche Verbesserung war, daß diese Staatsunterstützung bis zu einem gewißen Grade den Discussionen der gesetzgebenden Versammlung entzogen wurde, so fand sich andererseits die Ministerialabtheilung mit einer Verantwortlichkeit belastet, welche vielleicht größer war als die ihr zugetheilte Vollmacht. So war die vollziehende Gewalt nicht absolut daran gebunden, sich an die Empfehlungen des Oberinspectors zu halten, dieser aber war gebunden durch früher zuertheilte Unterstützungen, wenigstens nach den Grundsätzen guter Politik und Billigkeit, denn es wäre wohl ein unheilvolles Vorgehen gewesen, wenn man Veränderungen hätte eintreten lassen wollen, welche die Existenz bereits bestehender Anstalten in Frage gestellt hätten. Es kam sogar vor, daß von der vollziehenden Gewalt im Widerspruch mit den Empfehlungen des Oberinspectors beschlossene Aenderungen dem letztern Schuld gegeben wurden. So glaubte im J. 1864 unter der Verwaltung Sandfield-Mac Donald-Dorion die Executivgewalt den Staatsbeitrag an zwei protestantische Anstalten, das Collége von Richmond und von Lachute, verringern zu sollen. Dieser Schritt, welcher an sich wenig zu bedeuten hatte, half doch mit dazu, eine gewiße Gereiztheit unter den Protestanten zu erzeugen. In einer Reihe von Artikeln, die im Journal de l'instruction publique

und im Journal of Education, und dann als besondere Broschüre erschienen*), wies der Oberinspector nach, daß das Verhältnis der den protestantischen Anstalten zuerkannten Staatsunterstützung für höhere Erziehung von jeher bedeutend größer gewesen war, als ihnen nach der Bevölkerungszahl oder nach der die Anstalten besuchenden Schülerzahl zugekommen wäre. Dieses Verhältnis war nämlich in Wirklichkeit 30,25%, eine Vertheilung nach dem Antheil an der Volkszahl hätte ihnen nur 14,58% zuerkannt, und wenn man die Zahl ihrer Schüler im Vergleich mit denen der katholischen Schulanstalten zum Maßstab genommen hätte, wären nur 17,48% herausgekommen.

Die Agitation beschränkte sich nicht auf die Frage in Betreff der höheren Erziehung, sie dehnte sich auf die Verhältnisse der Primärschulen aus. Während man ziemlich allgemein zugestand, daß sie von der Ministerialabtheilung unparteiisch behandelt worden seien, bestanden dennoch die Protestanten auf einer vollständigeren Trennung der Schulverwaltung und auf Maßregeln, welche die Einrichtung getrennter protestantischer Schulen noch leichter machten. Im Grunde war es nur ein kleiner Theil der protestantischen Bevölkerung, welcher an dieser Agitation Antheil nahm; aber die Verhandlungen über den Plan einer Conföderation der Provinzen erzeugte eine gewiße Beängstigung unter den confessionellen Minoritäten jeder Colonie, und die von Unter-Canada war dabei lebhaft betheiligt. Mr. Galt (später Sir Alexander Galt), zu jener Zeit Mitglied des Ministeriums, brachte einen Gesetzesvorschlag ein, welcher eine Art von Compromiß war zwischen den am weitesten gehenden Forderungen der Minderzahl von Unter-Canada und den Ansichten der Majorität. Da indessen die Mehrzahl der Abgeordneten für Unter-Canada der Meinung war, daß die Bevölkerung Unter-Canadas Beweise genug für den guten Willen und die Freigebigkeit der Katholiken habe, zeigte sie sich der neuen Gesetzgebung wenig günstig, und als Mr. Galt von seinen Collegen nicht unterstützt wurde, gab er sein Portefeuille zurück.

Zu der gleichen Zeit übrigens, in welcher der status quo vereinbart wurde hinsichtlich der Rechte der Minderzahl jeder Provinz, kam man auch überein, daß alle die Rechte, welche der confessionellen Minorität Ober-Canadas zukamen, auch für die confessionelle Minderheit Unter-Canadas gelten sollten, und Sir George Cartier versprach, unter der neuen Verfassung alles aufbieten zu wollen, um von der gesetzgebenden Provinzialversammlung ein ebenso liberales Gesetz für die Protestanten zu erlangen wie das von M. Galt vorgeschlagene. Die neue Verfassung, welche am 1. Juli 1867 ins Leben trat, enthielt Bestimmungen, welche ganz geeignet waren, dieses Versprechen erfüllen zu lassen.

Der Oberinspector des öffentlichen Unterrichts in Unter-Canada hatte den Auftrag erhalten, eine Studienreise nach Europa zu machen, die er im November 1866 antrat, und nachdem er England, Schottland, Irland, Belgien, Frankreich, Italien und Deutschland besucht hatte, kam er nach Montreal zurück, gerade in dem Zeitpunct, als die königliche Proclamation die neue Verfassung in Wirksamkeit setzte (1. Juli 1867). Da die Bildung der ersten Verwaltung der neuen Provinz Quebec gerade an der Frage des öffentlichen Unterrichts gescheitert war, glaubte man sich an den Oberinspector wenden zu müßen, welcher nun Minister des öffentlichen Unterrichts und zu gleicher Zeit Provinzialsecretär und Vorstand des Cabinets wurde. Die Ministerialabtheilung für den öffentlichen Unterricht wurde von Montreal nach Quebec verlegt. Die Gesetzgebung erließ in ihrer ersten Session ein Gesetz, welches das Amt eines Unterrichtsministers gründete, indem es zugleich der Regierung freistellte, je nach Umständen einen Minister des öffentlichen Unterrichts oder einen Oberinspector zu verwenden. Der Minister sollte Mitglied des Executivconseils und der einen oder der andern gesetzgebenden Kammer sein, während der Oberinspector, wenn ein solcher vorhanden ist, einfach wie vordem ein der Politik fernstehender Beamter blieb.

---

*) A few remarks on the meeting at Montreal for the formation of an association for the protection and promotion of the educational interests of protestants in Lower Canada.

Durch dieses Gesetz wurde festgesetzt, daß die Befugnisse und Functionen des Ministers des öffentlichen Unterrichts sein sollten 1) alle diejenigen, welche bereits der Oberinspector hatte; 2) die, welche ihm von dem Generalstatthalter im Conseil übertragen werden in Betreff der Aufmunterung oder Gründung künstlerischer, literarischer oder wissenschaftlicher Vereine, der Stiftung von Bibliotheken, Museen, Gemäldegalerien durch solche Vereine, durch die Regierung oder durch öffentliche Anstalten mit Unterstützung der Regierung, das Ausschreiben von Concursen, von Prüfungen mit Ermächtigung zur Ertheilung von Diplomen, Medaillen oder andern Auszeichnungen für literarische, scientifische oder künstlerische Leistungen, die Vertheilung aller Gelder, welche für ähnliche Zwecke zu seiner Verfügung zu stellen sind, überhaupt alles, was eine Beziehung hat zur Pflege und Aufmunterung der Wissenschaften und Künste; 3) den Auftrag, für die Errichtung von Schulen für Erwachsene und für den Unterricht der Arbeiter und Handwerker bedacht zu sein; 4) statistische Zusammenstellungen und Nachweisungen zu sammeln und zu veröffentlichen „über alle Erziehungsanstalten, Bibliotheken, literarische und scientifische Vereine, überhaupt über alles, was zum geistigen und wissenschaftlichen Fortschritt in Beziehung steht".

Die neuen dem Minister des öffentlichen Unterrichts durch dieses Gesetz ertheilten Befugnisse können ganz oder zum Theil auf den Oberinspector übertragen werden, im Falle, daß man zu der bisherigen Einrichtung zurückkehren wollte, was der Entscheidung der Regierung überlassen bleibt.

Die durch den Minister des öffentlichen Unterrichts eingerichtete Provinzialverwaltung blieb bestehen vom Juli 1867 bis Februar 1873, allein während dieses ganzen Zeitraums hatte sie mit finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen, welche von der Vertheilung der alten Schuld Ober- und Unter-Canadas herrührten; ein bedeutender Theil der Mittel, welche verfügbar blieben, ist außerdem verwendet worden zur Herstellung von Eisenbahnen und sogenannten chemins de colonisation, d. h. großer Heerstraßen ins Innere der canadischen Wälder, mit der Bestimmung, neue Ansiedlungen in der Wildnis zu erleichtern. Die Revision der Gesetze für den öffentlichen Unterricht und die Ausführung der von dem Minister nach seiner Rückkehr aus Europa empfohlenen Reformen und Verbesserungen wurden deswegen vertagt, weil sie eine zu beträchtliche Vergrößerung der Ausgaben erfordert haben würden. Uebrigens wurde die Staatsunterstützung der gemeinschaftlichen Schulen, die der Pensionskasse der Lehrer, der Staatsbeitrag für die armen Gemeinden fortwährend nach und nach erhöht. In seinem Bericht vom 29. Juni 1867, dem letzten, den er als Oberinspector unmittelbar nach seiner Rückkehr erstattete, hatte der nunmehrige Minister die Aufmerksamkeit der Regierung und des Landes ganz besonders auf die Bestrebungen gerichtet, welche überall in Europa die Einrichtung von Handwerkerschulen, die Gründung von Specialschulen für Künste und angewandte Wissenschaften, für Handel und Landwirthschaft zum Ziele hatten. Auf das Beispiel Deutschlands mit seinen Realschulen, Gewerbeschulen und Handelsschulen war insbesondere hingewiesen.

„In Irland, fügte er bei, hat die Central-Normalschule in Dublin nicht weniger als 28 Filialanstalten zur Seite, welche unter dem Namen von Musterschulen in allen großen Mittelpuncten der Bevölkerung die gleiche Aufgabe erfüllen wie jene Anstalt selbst. Bei jeder Normal- oder Musterschule befindet sich eine Musterfarm, oder vielmehr eine wirkliche theoretische und praktische Landwirthschaftsschule, in welcher die Schüler der Normalschule sich Kenntnisse erwerben, die sie nachher über das ganze Land verbreiten und zugleich die Fähigkeit, sich der Bevölkerung, unter der sie zu leben haben, wahrhaft nützlich zu machen."

In demselben Bericht betont er es, wie viel man in Europa und ganz besonders in England für die Förderung des Unterrichts im Linear- und Bauzeichnen thut, für die Gründung von Anstalten, wie das Kensington-Museum, für die Einrichtung von Abendschulen für Erwachsene, wo Zeichnen, Geometrie, Baukunst gelehrt werden.

Eine Summe für theoretischen und praktischen Unterricht in der Landwirthschaft

an den Normalschulen wurde bewilligt, aber der Plan, mit denselben Musterfarmen zu verbinden, wie in Irland, ward lebhaft bekämpft, und die Ausführung desselben mußte verschoben werden.

Auch für die Gründung von Schulen, in denen die auf Künste und Gewerbe anzuwendenden Wissenschaften gelehrt werden sollten, wurde eine Summe ausgeworfen und beschlossen, daß deren drei sein sollten, eine in Quebec, in Verbindung mit einer katholischen Anstalt, und zwei in Montreal, die eine mit einer protestantischen, die andere mit einer katholischen Anstalt verbunden. Die Mc Gill university war vorangegangen und hatte Curse eröffnet, für welche sie in der Folge einen Theil der Staatsunterstützung erhielt. Die Laval university in Quebec hatte ebenfalls eingewilligt, diesen Unterricht zu übernehmen, und von einigen ihrer Professoren waren Curse angekündigt, als sie das Unternehmen wieder aufgab und dem Ministerium des öffentlichen Unterrichts die bereits erhaltenen Summen zurückgab. Es wurde daraus ein Fonds gebildet speciell mit der Bestimmung für diesen Zweck, zugleich mit der für Montreal ausgesetzten Summe, wo die Unterhandlungen durch die Gründung einer andern Schule gleicher Bestimmung unterbrochen worden waren.

In der zweiten Session brachte das Ministerium nach langen Debatten ein Gesetz durch, welches alle zwischen den Katholiken und Protestanten erhobenen Fragen regelte und die vor der Conföderation gemachten Versprechungen erfüllte. Bisher war die Anzahl der katholischen und die der protestantischen Mitglieder des Conseils der öffentlichen Erziehung dem unbeschränkten Ermessen der Regierung anheimgestellt gewesen. Nach dem neuen Gesetz wurde das Conseil neu organisirt auf neuer Grundlage, und sollte nun bestehen aus dem Minister oder eventuell dem Oberinspector ex officio, aus 14 römischen Katholiken und 7 Protestanten, Zahlen, welche durch ein nachfolgendes Gesetz auf 16 und 8 respective erhöht wurden.

Die katholischen und die protestantischen Mitglieder bilden zwei getrennte Ausschüsse, welchen die der Zuständigkeit des Conseils angehörigen Angelegenheiten vorgelegt werden, je nachdem die Interessen der Katholiken oder die der Protestanten dabei insbesondere betheiligt sind. Der Minister oder Oberinspector ist in beiden Ausschüssen Mitglied ex officio, allein er hat Stimmrecht nur in dem Ausschuß derjenigen Confession, welcher er selbst angehört.

Wenn in einer Sitzung des Conseils zehn katholische Mitglieder oder fünf protestantische (den Minister oder Oberinspector nicht mitgezählt) ihre Stimme zu Gunsten eines Antrags auf vollständige Trennung der Leitung der katholischen und protestantischen Schulen zu Protokoll geben, und wenn dieser Antrag mit der gleichen Majorität in einer zweiten, speciell hiefür nach einem Zeitraum von wenigstens 30 Tagen berufenen Versammlung bestätigt wird, dann soll der Generalgouverneur das Conseil in zwei durchaus von einander geschiedene Behörden, in ein katholisches und ein protestantisches Conseil trennen.

Diese Bestimmungen hatten augenscheinlich durchaus nicht eine solche an sich beklagenswerthe Trennung im Auge, und gaben, indem sie dieselbe als möglich hinstellten, nur eine Bürgschaft weiter für die Erhaltung guter Eintracht im Conseil, gerade dadurch, daß sie der Partei, welche sich gekränkt fühlen könnte, eine Verzögerung auferlegten. So stellten sie die bestehende Ordnung der Dinge sicher vor den Folgen einer augenblicklichen Verstimmung oder einer vorübergehenden Streitigkeit und gaben friedlicher Verständigung und Ausgleichung alle Aussichten auf Erfolg.

Die weiteren hauptsächlichsten Bestimmungen dieses neuen Gesetzes waren folgende:

1. Die Vertheilung der Staatsbeiträge für die höhere Erziehung unter die katholischen und protestantischen Anstalten nach der Verhältniszahl der betreffenden Bevölkerungstheile. Obgleich diese Maßregel für die Protestanten eine Bürgschaft für die kommenden Zeiten enthielt, erzeugte sie doch bei ihnen, welche an die Opferwilligkeit der Katholiken von früher her nicht geglaubt hatten, ein gewißes Unbehagen, es war ein Strich durch ihre Rechnung. Da die protestantischen Anstalten in Wirklichkeit stets mehr

als den ihnen nach dieser Berechnung gebührenden Theil erhalten hatten, so folgte nun eine Verminderung ihrer Staatsunterstützung im Betrag von 40% und eine entsprechende Vermehrung für die katholischen Anstalten.

2. Im Falle einer vollständigen Trennung sollten alle andern Posten des Budgets der öffentlichen Erziehung gleicherweise nach der Zahl der betreffenden Bevölkerungstheile vertheilt werden. Die Folge wird die gleiche sein, wie wir sie vorhin angedeutet haben.

3. Um gewißen Anständen ein Ende zu machen in Betreff der Rechte der nicht ortsanwesenden protestantischen Gutsbesitzer wurde die Bezeichnung „Beisteuerpflichtige" ersetzt durch „Einwohner".

4. Die Quoten der Corporationen und Gesellschaften sind durch die Commissäre der confessionellen Mehrzahl zu erheben, aber es muß aus denselben ein Antheil für die Minderzahl ausgeschieden werden nach demselben Verhältnis wie von dem Staatsbeitrage. Die religiösen Körperschaften oder die Vereine der christlichen Liebe (de charité) sind zu Beiträgen verpflichtet nur nach Verhältnis ihres unbeweglichen Eigenthums, aus welchem sie eine Rente beziehen, und alle ihre Beisteuern kommen den Schulen ihrer Confession zu.

5. Die confessionellen Minderheiten von zwei aneinander grenzenden politischen Gemeinden können sich vereinigen zur Gründung einer einzigen Schule für beide.

6. Jedes Familienhaupt, welches einer confessionellen Minderheit angehört, die in der Gemeinde keine Schule ihres Glaubens errichten konnte, darf zu der Schule einer angrenzenden Gemeinde beisteuern, vorausgesetzt, daß diese Schule nicht mehr als drei Meilen (engl.) von seinem Wohnsitz entfernt ist (ähnlich wie in dem Gesetz für die Provinz Ontario).

7. Die Schulsteuer in den Städten Quebec und Montreal wird unter die Behörden der katholischen und protestantischen Commissäre vertheilt nach dem Totalwerth des von den Katholiken oder Protestanten besessenen Grundeigenthums, mit denselben Bestimmungen hinsichtlich der Corporationen und Vereine, wie sie oben angegeben wurden. Zugleich wurde der Antheil an der Staatsunterstützung in diesen Städten, welcher erheblich vermindert worden war, auf die frühere Höhe gebracht nach Maßgabe der Bevölkerungszahl, und die Commissäre, welche nur eine gleichgroße Summe durch Grundsteuerumlage zu erheben hatten, wurden angewiesen, in Zukunft das Dreifache dieser Summe zu erheben.

Diese Bestimmung des Gesetzes, obgleich in Beziehung auf die Stadt Quebec durch eine spätere Gesetzgebung gemildert, hat bis jetzt nur erst einen recht schwachen Anfang der Ausführung gefunden, und die Folge davon ist, daß, während die Commissäre der katholischen Schulen der Stadt Montreal über 9489 Doll. Staatsbeitrag und 24999 Doll. Municipalumlage, zusammen über 34488 Doll. verfügen, die Katholiken von Quebec nur 4677 Doll. Staatsbeitrag und 5999 Doll. Umlage erhalten, zusammen 10676 Doll. — Ebenso, während der Behörde der protestantischen Schulen in Montreal 3558 Doll. Staatsbeitrag und 27999 Doll. Umlage, zusammen 31557 Doll. zur Verfügung stehen, kann die von Quebec nur auf 712 Doll. vom Staat und 2344 Doll. Umlage, zusammen auf 3056 Doll. rechnen. — Diese Differenz ist viel größer als der Unterschied zwischen der Bevölkerung und den Hülfsquellen der beiden Städte*).

Die Schulcommissäre von Montreal, sowohl die katholischen als die protestantischen, haben diesen reichen Zufluß von Mitteln benutzt, und mit Hülfe von Anlehen, welche das Gesetz ihnen gestattet, mehrere Schulhäuser gebaut, die vielleicht die schönsten und am besten ausgestatteten sind in ganz Amerika. Eines dieser Gebäude, das der katho-

*) Bei diesen den officiellen Berichten entnommenen Ziffern sind die von den Zöglingen dieser Schulen entrichteten Schulgelder nicht mitgezählt, welche in eine Totalsumme eingerechnet sind, die zugleich einen annähernden Etat der Schulgelder mit begreift, welche von den Zöglingen der nicht von der Staatsregierung abhängigen Schulen bezahlt werden.

lischen Handelsakademie, hat nicht weniger als 100,000 Dollars gekostet. Der Plan der Anstalt ist nach den Programmen der berühmtesten Handelsschulen entworfen, und sie besitzt eine zahlreiche Körperschaft gut bezahlter Professoren, an deren Spitze M. Archambault steht, ein ehemaliger Schüler der Normalschule Jacques Cartier.

Das Gebäude hat eine Länge von 170 und eine Breite von 45 Fuß; es ist nach allen Berichten in seiner Art vollkommen gelungen, eine wahre Musteranstalt. Die feierliche Einweihung fand statt am 19. Juni 1872 durch Lord Lisgar, den damaligen Generalgouverneur, und durch den Minister des öffentlichen Unterrichts.

Auch die Stadt Quebec besitzt eine Handelsakademie, sehr gut eingerichtet durch die Frères des écoles chrétiennes und von der Regierung unterstützt.

Die Regierung ließ auch, unter der Controle der Kammer für Künste und Gewerbe, Zeichenschulen mit Cursen für Elementar- und praktischen Unterricht in den Städten Quebec und Montreal eröffnen. In Montreal werden öffentliche Lehrcurse der auf die Gewerbe angewandten Chemie in der Normalschule Jacques Cartier gegeben, ebenfalls unter dem Patronat der Gewerbekammer.

Endlich giengen auch Gesetze durch für die Eröffnung von besondern Schulen für jugendliche Verbrecher und für verwahrloste Kinder, oder solche, deren Eltern den in Europa sogenannten „gefährlichen Classen der Gesellschaft" angehören. Die unter dem Bundesparlament stehende Strafgesetzgebung wurde auf Ansuchen der Localregierung geändert, um die Einrichtung dieser Anstalten zu erleichtern. Eine Schule für jugendliche Sträflinge und zwei Industrieschulen für verwahrloste Mädchen wurden gegründet, die erstere in Quebec unter der Leitung der Nonnen du Bon-Pasteur, von den letzteren die eine in Levis, geleitet von den Soeurs de Charité, die andere in Montreal von den Soeurs du Bon-Pasteur. Zuletzt wurde ein großes Detentionshaus als Sträflingsschule für jugendliche Verbrecher in Montreal eingerichtet und den Frères de la Charité anvertraut, deren Mutterhaus in Gent, in Belgien, sich befindet und die seit einigen Jahren einen Zweig ihres Ordens in Canada gegründet haben. — Die Anstalt ist sehr bedeutend: Unterricht und praktische Uebung in Gewerben und in der Landwirthschaft wird daselbst betrieben, und sie wird unterhalten mittelst eines Vertrags mit der Localregierung, welche den Brüdern für jeden Verbrecher ein Kostgeld bezahlt. Ein Haus gleicher Art wurde für Protestanten eröffnet in Sherbrooke, in den östlichen Cantonen. Die Oberaufsicht wie die über die Gefängnisse, Hospitäler, Irrenanstalten ꝛc. ist einer Commission übertragen, in welcher ein Beamter des Ministeriums des öffentlichen Unterrichts sich befindet.

Die erste Provinzialverwaltung, deren Wirken wir im Vorstehenden geschildert haben, insoweit es sich auf den öffentlichen Unterricht bezieht, hatte auch zwei der wichtigsten Hülfsmittel für diesen Unterricht zu vertheidigen: die Normalschulen und die Schulinspectoren. Von den Normalschulen wurde nachgewiesen, daß ihre Wirksamkeit bei uns ganz so erfolgreich gewesen ist wie in andern Ländern, und daß die Verhältnisszahl der durch diese Anstalten herangebildeten Lehrer sogar beträchtlicher ist, als man zu hoffen berechtigt war, wenn man bedenkt, wie gering die Gehalte der Lehrer im allgemeinen noch sind. Was die Schulinspection betrifft, so wurde ein von der Opposition gestellter formeller Antrag, dieselbe abzuschaffen, wieder zurückgezogen, nachdem der Minister des öffentlichen Unterrichts die Nothwendigkeit ihrer Beibehaltung durch das Beispiel aller civilisirten Länder bewiesen und versprochen hatte, den Mängeln, welche ihre Erfolge noch hemmten, abzuhelfen, sobald die Finanzen der Provinz ihm erlauben würden, sie auf einer neuen Grundlage zu organisiren, welche aber, um erfolgreicher zu sein, nothwendig eben auch kostspieliger sein müße. Um diese wichtige Maßregel vorzubereiten, ließ der Minister sich ermächtigen, die Schulinspectoren zu einer Conferenz zusammenzuberufen, und ihnen ihre Reisekosten zu ersetzen.

Später, noch bevor dies zur Ausführung kam, legte er sein Amt nieder, um die Stelle des Präsidenten des Bundessenats zu übernehmen; für ihn trat ein der Hon. Gedeon Ouimet, welcher als Generalprocurator schon Mitglied des vorangegangenen

Cabinets von dessen Bildung an gewesen war und nun mit der Einrichtung der neuen Verwaltung betraut wurde.

Der neue Minister sprach sich in seinem ersten Jahresbericht folgendermaßen aus:

„Ich glaubte den von meinem Vorgänger noch im vergangenen Jahre gefaßten Beschluß ausführen zu sollen, die Schulinspectoren zu einer Conferenz zu versammeln, um gemeinschaftlich mit ihnen über alles zu verhandeln, was dazu dienen kann, unser Schulsystem zu verbessern und erfolgreicher zu machen. Ich habe sie demgemäß auf den 19. August zusammenberufen und wir haben miteinander die zu verschiedenen Zeiten in Schulangelegenheiten erlassenen Gesetze Punct für Punct durchgegangen, in der Absicht, dieselben in einem Gesetzesentwurf zusammenzufassen mit den nach reiflicher Erwägung nöthig befundenen Zusätzen und Verbesserungen. Bei diesen mannigfaltigen Besprechungen habe ich mich mit dem gegenwärtigen wirklichen Bestand unserer Schulen bekannt machen und mich überzeugen können, daß unser Erziehungssystem immerhin in hinlänglich befriedigendem Stande sich befindet. Ich muß auch erklären, daß ich bei allen Inspectoren viel Eifer und guten Willen getroffen habe, und ich habe Grund zu glauben, daß sie von dieser Conferenz mit dem festen Entschluß nach Hause gereist sind, energischer als je mit der Erfüllung der wichtigen Pflichten ihres Amts sich zu beschäftigen. Ich habe mich aber auch überzeugen können, daß ihr Gehalt im allgemeinen zu niedrig gestellt ist, zumal in gegenwärtiger Zeit, wo das Leben so theuer ist, und ich bin der Meinung, daß man, um tüchtige Beamte zu bekommen und zu halten, ihre Dienste auch so bezahlen muß, daß sie mit Ehren bestehen und alle ihre Zeit dem ihnen übertragenen Dienste widmen können."

„Noch auf eine andere Art von Schulen möchte ich die öffentliche Aufmerksamkeit lenken. Es genügt, sie zu nennen, um ihre Bedeutung kundzugeben, es ist eine Schule der auf die Künste und Gewerbe angewandten Wissenschaften. Wir haben noch nichts der Art für die französische Bevölkerung, mein Vorgänger hatte die Einrichtung einer solchen Anstalt versucht, allein sie konnte nicht fortgesetzt werden. Die englische Bevölkerung ist in dieser Beziehung besser bedacht als wir. Dem Rector Dawson von der Universität Mc Gill mit seinem Eifer und seiner Beharrlichkeit ist es gelungen, eine solche Schule an dieser Universität zu gründen, und die im Laufe eines ersten Jahres erzielten Erfolge berechtigen zu den besten Hoffnungen hinsichtlich des Nutzens, den diese neue Anstalt stiften wird."

„Ich habe mir vorgenommen, in kurzem eine ähnliche Schule für die französischen Canadier zu errichten und habe allen Grund zu glauben, daß ich meinen Plan werde ausführen können."

„Ein weiterer Punct, auf welchen ich die Aufmerksamkeit des Landes richten möchte, und dessen Wichtigkeit jedermann anerkennen wird, ist die unumgängliche Nothwendigkeit, öffentliche Bibliotheken zu stiften. In der That ist nicht zu bezweifeln, daß eine gewiße Anzahl gut ausgewählter Bücher, welche jedem Kirchspiel zur freien Benutzung anheimgestellt würden, außer anderen wünschenswerthen Vortheilen auch den Nutzen bringen würde, daß die jungen Leute nicht vergessen, was sie in der Schule gelernt haben und was ihnen dazu dienen würde, den Kreis ihrer Kenntnisse zu erweitern. Ich kann zur Stiftung solcher Bibliotheken nicht anders als angelegentlich aufmuntern und nehme keinen Anstand, zu behaupten, daß an recht vielen Orten in Canada die Mittel sich finden lassen, um zu diesem Ziele zu gelangen. Wie will man erwarten, daß ein Kind nicht das in der Schule Gelernte vergesse, wenn man ihm nicht, sobald es dieselbe verlassen hat, auch Bücher in die Hand giebt, die es mit Nutzen und Vergnügen lesen kann? Wenn man solche Büchersammlungen zusammenstellt aus einigen guten Werken über Garten- und Ackerbau, über die Geschichte der verschiedenen Völker des Alterthums und der neuern Zeit, Reisebeschreibungen, Bücher über Kunst und Gewerbe, Werke, welche praktische Moral lehren, gesunde Unterhaltungsliteratur, dann könnte man sicherlich einem unserer dringendsten Bedürfnisse abhelfen, wenn man überhaupt will, daß

die aus der Schule geschöpfte Volkserziehung auch einen wirklich dauernden Erfolg habe, welcher der Opfer werth ist, die sie uns auferlegt."

„Ich werde daher von der gesetzgebenden Versammlung in der nächsten Session einen Credit verlangen, der mich bei der Stiftung solcher Bibliotheken unterstützen soll, und wenn, wie ich zu hoffen wage, mein Antrag günstig aufgenommen wird, werde ich sofort auf die für die Fortbildung unserer Schüler vortheilhafteste Vertheilung dieses Credits bedacht sein, welche wahrscheinlich darin bestehen wird, daß die Bücher selbst an die einzelnen Kirchspiele der Provinz ausgetheilt werden."

„Ich glaube, daß es zu diesem Behufe ganz passend wäre, wenn man hier, wie in Ober-Canada, eine Niederlage von Schulbüchern, Landkarten, Lesebüchern für die Bibliotheken u. s. f. gründete, deren Absatz zu erniedrigten Preisen ermöglicht würde, indem die Ministerialabtheilung nichts als die Preise, welche die Bücher ihr selbst kosten, anzuschlagen hätte, die ja immer sehr niedrig wären in Betracht, daß sie beträchtliche Mengen auf einmal ankauft."

„Schon mein Vorgänger beabsichtigte die Gründung einer solchen Niederlage. Allein in der Durchführung seiner Ansichten sah er sich gehindert durch einen gewißen Geist des Widerstandes, gegen welchen er nicht direct kämpfen zu sollen glaubte in der Ueberzeugung, daß die bei dieser Frage Betheiligten bald selbst alle Vortheile einer solchen Neuerung einsehen würden. Der Beweis liegt thatsächlich vor uns: der genannten Einrichtung verdankt Ober-Canada großentheils die Erfolge seiner Schulen."

Nachdem die Frage über die alte Provinzialschuld von der Bundesregierung erledigt war, fand sich M. Ouimet in der Lage, einige der Plane zu verwirklichen, deren wir soeben gedacht haben. Er setzte die Gründung einer Schule für die auf die Gewerbe angewandten Wissenschaften durch, indem er sich mit der katholischen Handelsakademie in Montreal in Verbindung setzte, von welcher bereits die Rede war; er ließ sich eine Summe für die Gründung von Kirchspielsbibliotheken bewilligen, und er hatte einen Gesetzesvorschlag vorbereitet und schon drucken lassen, welcher die ganze Gesetzgebung des öffentlichen Unterrichts zusammenfaßte und modificirte, als er plötzlich, am 8. August 1874, durch eine politische Krisis genöthigt wurde, sein Portefeuille niederzulegen. Der Hon. M. de Boucherville, unter der ersten Verwaltung Mitglied des vollziehenden Conseils und Präsident des gesetzgebenden Raths, wurde beauftragt, das neue Cabinet zu bilden, und wurde Provinzialsecretär und Minister des öffentlichen Unterrichts am 23. September. — Bis heute haben die sehr stürmischen politischen Kämpfe dem Minister nicht gestattet, in der Abtheilung, welcher er vorsteht, etwas Bedeutendes vorzuschlagen.

Nachdem wir hiemit eine Uebersicht der Geschichte des öffentlichen Unterrichts in der Provinz Quebec von den ersten Zeiten der Ansiedlung an gegeben haben, wollen wir noch einen Blick auf die Statistik der Erziehungsanstalten werfen, indem wir uns hauptsächlich auf den letzten officiellen Bericht über das Jahr 1872/73 und über einen Theil des Jahres 1874 stützen, weil dieser dreijährige Bericht genauer ins einzelne eingeht als die alljährlich erscheinenden Berichte. Er umfaßt mehr als 600 Seiten in groß Octav.

Nach demselben betrug die Gesammtzahl der Schulen und Unterrichtsanstalten jeder Art, deren es im J. 1853 nur 2352 gab, im J. 1873 nicht weniger als 4063; die Gesammtzahl der Schüler, im J. 1853 nur 108284, erhob sich im J. 1873 auf 226719, was eine Vermehrung von beinahe noch einmal soviel für jene, um mehr als noch einmal soviel für diese ergiebt in einem Zeitraum von 20 Jahren. Wir haben indessen hier die gleiche Bemerkung zu machen wie oben, wo es sich um die Provinz Ontario handelte. Die von der Volkszählung gelieferte Ziffer der an einem gegebenen Tage Schulen besuchenden Kinder war im J. 1871 185306, während die Gesammtzahl der als irgend eine Schulanstalt besuchend eingeschriebenen Schüler während des ganzen Jahres 223014 betrug, was einen nach Verhältnis ganz ähnlichen Unterschied ergiebt wie in Ontario, der auch auf dieselbe Weise zu erklären ist.

Die Anstalten sind in 5 große Unterabtheilungen eingetheilt: 1) Universitäten, 2) Secundärschulen, 3) Normalschulen, 4) Specialschulen, 5) Primärschulen.

In der ersten Abtheilung finden sich 3 Universitäten, die Mc Gill Universität, protestantisch, ohne näheren Unterschied des Glaubensbekenntnisses, die zu Lennoxville, anglikanisch, und die zu Laval, römisch-katholisch.

Die Universität zu Laval ist im J. 1852 von dem Seminar in Quebec gegründet worden, welches, wie wir oben gesehen haben, die älteste der Erziehungsanstalten in Canada ist. Ihr Freibrief ist ihr von der britischen Reichsregierung auf die Empfehlung des damaligen Generalgouverneurs Lord Elgin ausgestellt worden. Diese Anstalt bildet ein Ganzes mit dem großen und kleinen Seminar in Quebec, indem das erstere die theologische Facultät, das andere die übrigen Facultäten versieht. — Es giebt noch zwei weitere große Seminare, das zu St. Anne Lapocatière im Sprengel von Quebec, und das zu St. Germain de Rimouski, im Sprengel dieses Namens, und 5 andere Colléges oder kleine affiliirte Seminare. Der Erzbischof von Quebec ist der amtliche Visitator. Der Superior des Seminars zu Quebec ist als solcher Rector von Rechtswegen. Der Universitätsrath besteht aus dem Rector, den Directoren des Seminars und den drei ältesten Professoren jeder Facultät. Die Grade sind die der Bacheliers (Baccalaurei), der Licentiaten oder Magister und der Doctoren. Die faculté des arts ist in zwei Sectionen getheilt, die der sciences und die der lettres. Die Bacheliers oder Licentiaten, welche in beiden bestanden sind, erhalten den Titel bachelier-ès-arts, maître-ès-arts. Die, welche nur in einer der Sectionen einer Prüfung sich unterzogen und sie bestanden haben, sind bacheliers oder maîtres entweder ès-lettres, oder ès-sciences, je nachdem. Die Prüfungen und alle Bedingungen der Zulassung sind außerordentlich streng. — In den 18 Jahren, welche seit der Gründung der Universität bis 1874 verflossen sind, wurden creirt nicht mehr als 71 bacheliers-ès-sciences, 41 b.-ès-lettres, 82 ès-arts, 76 en médecine, 76 en droit und 27 en théologie; ferner 34 licenciés-ès-arts, 67 en médecine, 12 en droit, 6 en théologie, endlich 1 docteur-ès-sciences, 2 docteurs-ès-lettres, 41 en médecine, 12 en droit und 9 en théologie. Die theologische Facultät hatte im J. 1873 5 Professoren und 54 Studenten, die juristische 5 Professoren und 37 Studenten, die medicinische 9 Professoren und 88 Studenten, die faculté des arts 19 Professoren und 97 Studenten.

Die Curse der verschiedenen Facultäten werden auch von einer erheblichen Anzahl nicht inscribirter Zuhörer besucht, und außerdem werden öffentliche Vorlesungen gehalten, welche von jungen Leuten und selbst von hochgebildeten ältern Männern besucht sind. Die gelehrten Besprechungen des vielbetrauerten M. Ferland wurden die Grundlage seiner Geschichte von Canada; und neuerdings sind die Vorträge des Abbé Bégin über Kirchengeschichte, und die des Abbé Paquet veröffentlicht, und von den Journalen und Revüen Europas und Amerikas günstig beurtheilt worden.

Mehrere Preise sind gestiftet worden: einer von S. k. H. dem Prinzen von Wales; andere von den Doctoren Morrin und Sewell, ehemaligen Professoren an der Universität; ein weiterer zuletzt von Lord Dufferin. Die Universität selbst hat öffentliche Wettkämpfe um Preise in der Beredsamkeit und Dichtkunst gestiftet, von welchen die Mitglieder, Beamten und zeitweiligen Zöglinge der Universität ausgeschlossen sind. Dieselben finden in französischer Sprache statt, je ein Jahr um das andere abwechselnd. Die Preise sind Medaillen in Gold, Silber und Bronze. Die Aufgabe für den ersten Concurs in der Poesie war „die Entdeckung Canadas", die für den zweiten „eine Nationalhymne für den Festtag S. Johannis des Täufers". M. Pamphile Lemay, welcher beidemal den ersten Preis erhielt, hat die beiden Gedichte in einem Bande veröffentlicht*).

---

*) „Deux poèmes couronnés par l'université Laval". Québec 1870. 18vo. — M. Lemay hat noch mehrere andere Bände Gedichte verfaßt; unter anderem eine vortreffliche Uebersetzung von Longfellows Evangeline. Dieselbe hat bereits zwei Auflagen erlebt.

Die Gebäude des Seminars von Quebec und der Universität stehen auf einem der bedeutendsten Plätze der Altstadt und bedecken mit der Kathedrale und dem erzbischöflichen Palaste den größten Theil des Stückes Land, welches Louis Hébert, der erste Ansiedler des Landes, im J. 1617 umzupflügen anfieng. Das Seminar ist ein Bau in altem, pittoreskem Stil, die eigentliche Universität, das Pensionat und die medicinische Schule sind in modernem Geschmack erbaut, aber leider war man genöthigt sie auf einen beschränkten Raum zusammenzudrängen, welcher nicht erlaubte ihnen die nothwendige Ausdehnung zu geben. Als Architekturwerke lassen sie viel zu wünschen übrig; aber was innere Eintheilung und Raumvertheilung betrifft, können sie die Vergleichung mit dem besten, was man in Europa trifft, aushalten. Es sind gewaltig imponirende Massen, obwohl ohne äußern Schmuck.

Das physikalische Cabinet und das Laboratorium sind sehr vollständig, das anatomische Museum und das der chirurgischen Instrumente gehören wenigstens unter die besten in Amerika. Die geologischen, mineralogischen und botanischen Sammlungen sind, hauptsächlich in Beziehung auf das, was in Canada vorkommt, die besten, die es giebt. Weniger weit gediehen ist die zoologische Sammlung, indessen schreitet sie ziemlich rasch vorwärts. Das Münzcabinet und die Kupferstichsammlung sind bereits beträchtlich. Es ist ferner ein sehr merkwürdiges ethnologisches Museum vorhanden: ein Theil desselben, welchen man den rastlosen Bemühungen und der Freigebigkeit des M. Charles Taché, vordem Professor der Physiologie, gegenwärtig Vertreter des Ministers für Landwirthschaft in Ottowa, zu danken hat, ist ein Unicum in seiner Art. Es ist eine Sammlung von Schädeln und Gegenständen verschiedener Art, welche in den Gräbern des ehemaligen Landes der Huronen an der äußersten Grenze der Provinz Ontario gefunden wurden.

Die Bibliothek umfaßt gegen 60000 Bände. Sie wurde mit der größten Sorgfalt gesammelt. Die amerikanische und canadische Abtheilung ist eine der reichsten, die es giebt, Dank den schönen, von den Herren Faribault und Plante, zwei canadischen Bibliophilen, der Universität testamentarisch vermachten Sammlungen.

Vor kurzem wurde eine Gemäldegalerie feierlich eröffnet, welche der Hauptsache nach aus einem Theil der von einem canadischen Künstler, M. Légaré, zusammengebrachten Sammlung besteht. Sie enthält mehrere Originale von italienischen, französischen und holländischen Meistern, und eine große Anzahl von Gemälden aus Canada, welche abgesehen von jedem andern Verdienst jedenfalls stets einen gewißen geschichtlichen Werth haben werden. Die Kapelle des Seminars, die Kathedrale und die Kirche der Ursulinerinnen besitzen ausgezeichnete Gemälde, die zur Zeit der französischen Revolution ins Land gebracht wurden; unter ihnen sind mehrere Werke von der Hand des Philippe de Champagne. Ueberhaupt ist Quebec in dieser Beziehung eine der reichsten Städte Amerikas.

Die Universität besitzt auch die Bildnisse ihrer ersten Rectoren, des M. Casault, der nach Mgr. Laval als der Gründer derselben betrachtet werden kann, des M. Méthot und des Mgr. Taschereau, jetzt Erzbischofs von Quebec, so wie ihrer bedeutendsten Professoren und Wohlthäter. Gegenwärtig ist Rector der Grand-Vicaire Hamel, Prof. der Physik.

Als ein zusammenhängendes Ganzes bildend mit dem Seminar von Quebec, welches sehr bedeutendes Grundeigenthum besitzt und in seinen Ueberlieferungen mit den ersten Zeiten der Colonie zusammenhängt, ist die Universität Laval gewiß eine der ehrwürdigsten und mächtigsten Erziehungsanstalten in Amerika. Nicht bloß hat das Seminar von Quebec und die Universität niemals eine Staatsunterstützung von der Regierung verlangt, sondern sie hat eine solche sogar abgelehnt, als sie ihr angeboten wurde. Alles wird bestritten aus den von Mgr. de Laval ihr vermachten Einkünften und aus den Stiftungen anderer Wohlthäter.

Seit einer Reihe von Jahren hat der Bischof von Montreal über die Frage der Errichtung einer zweiten katholischen Universität in seiner Bischofsstadt verhandelt. Die

Universität Laval hat sich dem widersetzt, indem sie behauptete, das katholische Element in der Provinz könne nicht zwei Universitäten auf dem angemessenen Fuß und der entsprechenden Höhe erhalten. Die Frage wurde in Rom verhandelt, und wird es noch: denn während die Universität Laval allerdings auf einen Freibrief J. M. der Königin Victoria gegründet ist, besteht ihre theologische Facultät immerhin durch ein Indult des Papstes, der den Zöglingen auch drei volle jährliche Indulgenzen gewährt hat.

Indessen sind mehrere Professoren der juristischen und medicinischen Facultät Protestanten: ein sprechendes Zeichen von der guten Harmonie, welche zwischen den verschiedenen Elementen der Bevölkerung herrscht.

Die Universität Mc Gill, von welcher bereits die Rede gewesen ist, wurde im J. 1827 gegründet. Der Generalgouverneur ist ihr Visitator ex officio; sie wird verwaltet durch eine Behörde von 12 durch die Executivgewalt ernannten Directoren. Eine theologische Facultät besitzt sie nicht. Im J. 1873 hatte die juristische Facultät 12 Professoren und 42 Studenten; die medicinische 12 Professoren und 130 Studenten; die faculté des arts 10 Professoren und 290 Studenten. Obgleich die Universität englisch und protestantisch ist, sind doch mehrere Professoren der Juristenfacultät französische Canadier. Der Rector, M. Dawson, hat als Geologe europäischen Ruf. Er steht seit 20 Jahren an der Spitze dieser Anstalt und hat der faculté des arts, welche früher darnieder lag, einen gewaltigen Aufschwung gegeben. Ein Lyceum (lycée, High School), eine Schule für die auf Kunst und Gewerbe angewandten Wissenschaften, eine Normalschule, mehrere Musterschulen und eine Kleinkinderschule sind als ebensoviele Filialanstalten mit der Universität verbunden. Die Gebäude sind sehr ansehnlich. Die der Universität im engern Sinne nehmen einen Platz auf einer Anhöhe ein, neben dem Berge von Montreal, die übrigen sind in der Stadt. Die Museen und die Bibliothek, obgleich weniger vollständig als die der Universität Laval, sind gleichwohl recht gut ausgestattet. Die Bibliothek zählt 10700 Bände. Seit der Gründung dieser Universität hat sie 42 Doctoren und 202 Bacheliers der Rechtsfacultät; 674 Doctoren der Medicin; 74 maîtres-ès-arts und 172 bacheliers-ès-arts, 11 bacheliers-ès-sciences pratiques und 16 Civilingenieuren Diplome ausgestellt.

Außer dem Vermächtnis des M. Mc Gill, das in liegenden Gütern besteht, deren Werth gegenwärtig ein sehr bedeutender geworden ist, hat die Universität Mc Gill auch noch Schenkungen und Stiftungen von einer großen Anzahl anderer Wohlthäter empfangen. Die reichen Kaufleute in Montreal haben sich in dieser Richtung sehr ausgezeichnet. M. William Molson hat einen Flügel der Universität gebaut, der seinen Namen trägt: 4 Lehrstühle wurden von Privatleuten jeder mit 20000 Dollars ausgestattet. Mehr als 20 Freiplätze, zu wenigstens 100 Dollars jährlich anzuschlagen, sind gestiftet worden, und werden unter dem Namen der Stifter in einem Concurse vergeben, in den verschiedenen Facultäten. Acht goldene Medaillen wurden gestiftet und kommen in gleicher Weise jährlich zur Vertheilung. Endlich haben Subscriptionen zur Abzahlung der Schulden der Anstalt, zur Erhöhung ihrer Einkünfte und zu verschiedenen Nebenzwecken im J. 1874 die Höhe von mehr als 65000 Doll. erreicht.

Diese Universität erhält überdies von der Provinzialregierung einen jährlichen Staatsbeitrag von 1700 Dollars, und sie hat zu wiederholten Malen noch viel bedeutendere Summen empfangen, sowohl als Unterstützung für ihre Bauten, als auch um die in verschiedenen Zeiträumen contrahirten Schulden zu bezahlen.

Wie wir schon oben bemerkt haben, steht eine dritte Universität, welche unter dem Namen Bischops-College bekannt ist, unter dem Schutz und der Leitung der anglicanischen Kirche: sie befindet sich in Lennoxville, in den östlichen Cantons südlich vom Lorenzstrom. Sie wurde im J. 1843 gegründet von dem Bischof Mountain, und besitzt eine theologische Facultät mit 5 Professoren und 54 Studenten, eine faculté des arts mit 9 Professoren und 88 Studenten; seit kurzem auch eine medicinische Facultät.

Die Victoriauniversität in der Provinz Ontario hat die canadische école de mé-

decine zu Montreal in sich aufgenommen, welche gegenwärtig eine ihrer Facultäten bildet. Diese schon seit langer Zeit bestehende Schule hat 5 Professoren und 106 Studenten, sämmtlich Katholiken und französische Canadier; ihre Einverleibung in eine methodistische Universität ist nur provisorisch und in der That das seltsame Resultat des gegenwärtigen Kampfes um die Errichtung einer katholischen Universität in Montreal.

Die Gesammtzahl der Universitätsprofessoren ist 77 und die der Studenten 758; wenn man die oben berührten medicinischen Facultäten mitrechnet, von denen über die eine kein Bericht vorliegt, während die andere zu den Specialschulen gerechnet ist, kann man sagen 87 Professoren und 958 Studenten.

Die zweite Abtheilung der Tabelle, die der Secundärschulen enthält 1. die Statistik der classical colleges, von denen 14 katholisch und 6 protestantisch sind. Die katholischen haben 235 Professoren und 2925 Zöglinge. Beinahe alle sind kleine Seminare der Diöcesen, oder die alten bereits erwähnten Stiftungen; die in der neuesten Zeit errichteten sind die colléges des Trois-Rivières, de Rimouski, de Sorel und de Chicoutimi. Professoren und Zöglinge der beiden letzteren sind nicht in den Bericht aufgenommen. Vier der protestantischen Lyceen oder colleges sind mit der Universität Mc Gill verbunden, ein anderes bildet einen Theil der anglicanischen Universität zu Lennoxville, ein sechstes ist in Stanstead gegründet und steht in Verbindung mit der Wesleyanischen Kirche. Die Totalsumme der Professoren ist 32, der Zöglinge 835; die Zahl der Professoren und Zöglinge des Collége in Stanstead ist hiebei nicht mitgerechnet.

Mit Ausnahme der alten Seminare von Quebec und Montreal werden alle diese Anstalten von der Regierung unterstützt; die katholischen classical colleges haben im J. 1873 empfangen 16235 Doll., die protestantischen 3733 Doll.

Die zweite Abtheilung umfaßt die Gewerbeschulen, colléges industriels. So nannte man Anstalten, von denen mehrere gegründet worden sind mit dem Anspruch, den classischen Schulen gleichzustehen: andere wurden errichtet zu dem ausdrücklich erklärten Zweck, die Lücke auszufüllen, welche zwischen den bestehenden Anstalten (den gelehrten Schulen) und den einfachen Volksschulen bestand. Seit längerer Zeit schon hatte das beständige Anwachsen der höheren Gewerbe dazu geführt, die Lehrgegenstände zu diesem Behufe zu ändern und eine Anzahl junger Leute speciell für den Handel und für die Industrie vorzubereiten; allein diese Bewegung vollzog sich mehr mit der Unterstützung als unter der Aufsicht der Behörde; im Charakter des Unterrichts einer gewißen Anzahl dieser Anstalten fanden sich gar viele Unregelmäßigkeiten und Schwankungen. Classische Schulen eröffneten dann, um dem gegebenen Anstoß zu folgen, ebenfalls getrennte Handelscurse, mit mehr oder weniger Erfolg: unter den Anstalten, welche zu diesem Mittel gegriffen haben, befinden sich in erster Linie das Collége de Ste. Anne, im Sprengel von Quebec; und das von den Jesuiten geleitete Collége Ste. Marie in Montreal.

Es giebt jetzt fünfzehn katholische Gewerbeschulen mit 149 Lehrern und 2661 Schüler im ganzen, und eine protestantische Gewerbeschule mit 4 Lehrern und 159 Schülern. Die Beiträge für die katholischen Gewerbeschulen für 1873 betrugen 4576 Dollars, diejenigen für die protestantischen 184 Dollars.

Die s. g. Akademien sind im letzten Bericht unter der dritten Stufe aufgeführt; allein da sie in der schließlichen Zusammenfassung S. 591 unter den Secundärschulen mit begriffen sind, so wollen wir sie bei diesen lassen. Sie bildeten vordem die dritte Abtheilung derselben.

Die Akademien für Knaben, oder für Knaben und Mädchen finden sich vorzugsweise in den öffentlichen Bezirken; sie verdanken ihren Ursprung dem früher bei der protestantischen Bevölkerung erwachten Wunsche, durch solche Anstalten die classical colleges zu ersetzen. Man lehrte in denselben Griechisch und Lateinisch; aus diesem Grunde müßen nach den Statuten für die Lehrerprüfungen die Bewerber um ein Diplom

für diesen s. g. akademischen Unterricht im Stande sein, die Fabeln Aesops aus dem Griechischen und Cäsars Commentarien aus dem Lateinischen zu übersetzen.

Nach dem Berichte gab es 31 katholische Knaben- oder gemischte Akademien, eine derselben, die von Sorel, ist seitdem zu einem classical college erhoben worden. Sie haben 106 Professoren und 4074 Zöglinge, von welchen nur 230 Mädchen sind. Der protestantischen Knaben- oder gemischten Akademien sind es 29, sie zählen 59 Lehrer und Lehrerinnen und 2175 Zöglinge, worunter 996 Mädchen. Mädchenakademien giebt es 71, alle katholisch und die meisten sind Pensionate, welche von religiösen Frauenorden geleitet werden. Die Gesammtsumme der Lehrerinnen ist 611, die der Schülerinnen 13162.

Die katholischen Knaben- oder gemischten Akademien haben im J. 1873 als Staatsunterstützung im ganzen empfangen 6714 Dollars, die protestantischen 2179, die Mädchenakademien 9419 Dollars.

Es giebt, wie wir bereits bemerkt haben, drei Normalschulen: die Normalschule Mc Gill, die Normalschule Jacques Cartier, beide in Montreal, und die Normalschule Laval in Quebec. Die beiden letzteren haben Pensionate. In der Schule Jacques Cartier sind bis jetzt nur Knaben: im J. 1873—74 hatten sie 43 Lehrerzöglinge; die Schule Mc Gill 6 Lehrerzöglinge und 106 Lehrerinnenzöglinge; die Schule Laval 43 Lehrer- und 56 Lehrerinnenzöglinge: zusammen 254 Zöglinge für die drei Normalschulen. Die Zahl der Schüler der mit ihnen verbundenen Musterschulen betrug im ganzen 869, wovon 484 Knaben und 385 Mädchen.

Die Normalschule Laval hat zwei getrennte Pensionate, das eine für die Knaben, das andere für die Mädchen. Das letztere ist den Ursulinerinnen anvertraut und die Curse der Normalschule werden von den Lehrern im Kloster derselben gegeben. Die Nonnen sind ebenfalls mit einem Theil des Unterrichts betraut und versehen auch den Unterricht in der mit der Normalschule verbundenen Musterschule für Mädchen. Diese Bestimmungen beruhen auf den verschiedenartigen Ansichten der confessionell getrennten Bevölkerung. Die katholische Geistlichkeit, welche zu dem Zustandekommen der beiden katholischen Schulen mitwirkte, hat dies nur gethan unter der Bedingung der Gründung von Pensionaten und der Scheidung der Geschlechter.

Die Zahl der Professoren, der Lehrer und der Lehrerinnen an den drei Schulen beträgt 43.

Die Schule Mc Gill ist mit der Universität dieses Namens vereinigt und M. Dawson, von welchem wir oben gesprochen haben, war Vorsteher derselben von ihrer Gründung an bis zum J. 1872, in welchem er durch M. Hicks ersetzt wurde, der selbst lange Zeit Professor an der Anstalt gewesen war.

Die Universität Laval hat sich geweigert, die Normalschule gleichen Namens unter ihre Obhut zu nehmen; übrigens war der erste Vorsteher der letzteren Mgr. Horan, der Secretär der Universität; er ist seitdem Bischof von Kingston geworden. M. Horan war in der gelehrten Welt bekannt durch naturgeschichtliche Arbeiten: sein erster Nachfolger, M. Langevin, Verfasser eines Werkes über Pädagogik und mehrerer anderer Schriften, ist Bischof von Rimouski geworden; der Abbé Chaudonnet und M. Lagacé folgten ihm an der Anstalt, beide gleich ausgezeichnet in den exacten wie in den schönen Wissenschaften.

Vorstand der Normalschule Jacques Cartier ist seit ihrem Beginn der Abbé Verreau; ihm zur Seite steht der Abbé Godin, welchem speciell der Unterricht in der Landwirthschaft übertragen ist; er ist nach Europa gesandt worden, um die Anstalten dieser Art zu besuchen. M. Verreau, durch historische und archäologische Abhandlungen bekannt, ist ebenfalls von der Bundesregierung mit einer Sendung nach Europa betraut worden. Alle diese getroffenen Wahlen beweisen, daß die katholische Geistlichkeit eine Ehre darin suchte, die ausgezeichnetsten und tüchtigsten Persönlichkeiten an die Spitze dieser Anstalten zu stellen.

Mit Ausnahme von zwei Repetenten oder Aufsehern ist das ganze übrige Personal

katholisch. Mehrere der Professoren, unter anderen die Herren Toussaint, Devisme, Lacasse und Juneau haben pädagogische Schriften veröffentlicht.

Die Diplome werden den Zöglingen nach sehr strengen Prüfungen ertheilt, welche von den Professoren unter dem Vorsitz des Vorstandes abgehalten werden. Diese Prüfungen sind theils mündlich, theils schriftlich. In jeder Schule ist ein jährlich zu ertheilender Preis von S. k. H. dem Prinzen von Wales gestiftet worden, um welchen sich nur die Zöglinge bewerben können, welche einen gewißen Grad ausgezeichneter Zeugnisse über ihre Leistungen erlangt haben. Das Programm der Lehrfächer an der Normalschule Laval ist folgendes:

Abtheilung der Lehrer.

Zöglinge des dritten Jahres: Religion, Logik, lateinische Grammatik, Uebersetzungen und Analysen, Algebra, Trigonometrie, französisch Dictirtschreiben, Literatur, allgemeine Geschichte, theoretischer und praktischer Unterricht im Lehren, Vorlesen.

Zöglinge des zweiten Jahres: Religion, theoretischer und praktischer Unterricht im Lehren, französisch Dictirtschreiben, grammatische und logische Analyse, Literatur, Mythologie, Geographie, Geschichte Canadas, französische und englische Geschichte, Kopfrechnen, Arithmetik, Buchführung, Algebra, Geometrie, Astronomie, Physik, Chemie, Kalligraphie, Vorlesen.

Zöglinge des ersten Jahres: Religion, theoretischer und praktischer Unterricht im Lehren, französisch Dictirtschreiben, grammatische Analyse, heilige Geschichte, Geschichte Canadas, Kopfrechnen, Arithmetik, Buchhaltung, Geographie, Physik, Landwirthschaft, Kalligraphie, Vorlesen.

Alle Zöglinge gemeinsam: englisch Lesen, englische Grammatik, englisch Dictirtschreiben, englische grammatische Analyse, Uebersetzen aus dem Französischen ins Englische und umgekehrt, Gesang, Piano und Orgelspiel, Exerciren, einige Lectionen über Naturgeschichte und über das Benehmen und die Manieren des guten Tons im Umgang mit Gebildeten.

Abtheilung der Lehrerinnen.

Zöglinge des zweiten Jahres: Religion, Kirchengeschichte, theoretische und praktische Anweisung im Unterrichten, französisch Dictirtschreiben mit grammatischer und logischer Analyse, Literatur, Geschichte Canadas, französische u. englische Geschichte, Arithmetik, Buchführung, Meßkunst, Algebra, Geographie, Gebrauch des Globus, Landwirthschaft, Kalligraphie, Vorlesen.

Zöglinge des ersten Jahres: Religion, heilige Geschichte, theoretische und praktische Anweisung im Unterrichten, französisch Dictirtschreiben mit grammatischer Analyse, Literatur, Geschichte Canadas, Kopfrechnen, Arithmetik, Buchführung, Geographie, Kalligraphie, Vorlesen, Landwirthschaft.

Alle Zöglinge gemeinsam: englische Grammatik, englische Analyse, englisch Dictirtschreiben, englisch Lesen und Uebersetzen, Piano und Orgelspiel, Singen, Zeichnen, Nähen, Stricken, Blumenmachen ꝛc.

Der Lehrplan der beiden andern Normalschulen ist von dem vorstehenden kaum verschieden.

Von den Normalschulen sind seit ihrer Gründung 1978 Diplome ausgestellt worden, wovon 128 für Akademien, 759 für Musterschulen und 1091 für Elementarschulen. Diese Diplome wurden erworben von 684 Jünglingen und 1294 Mädchen.

Der Unterricht ist in allen diesen Schulen unentgeltlich; auch werden eine Anzahl Freistellen in den Pensionaten nach einem Concurs ertheilt, durch welche die Kosten der Pension auf eine verschwindend kleine Summe reducirt werden. Die Zöglinge müßen sich gleich bei ihrer Aufnahmsprüfung verpflichten, wenigstens drei Jahre lang in einer unter Staatsaufsicht stehenden oder von der Regierung unterstützten Schule als Lehrer zu dienen, und wenn sie dieser Verpflichtung nicht nachkommen, eine Ersatzsumme von 40 Dollars, und dazu den Betrag einer halben von ihnen genossenen Freistelle zu bezahlen. Beinahe alle Lehrerinnenzöglinge unterrichten eine ganze Reihe von Jahren;

mehrere sind in die religiösen Orden eingetreten und haben dazu beigetragen, in denselben die von ihnen in der Normalschule erlernten Methoden einzuführen; die meisten verlassen den Lehrstand nur, wenn sie heirathen, und die ausgezeichnete Erziehung, welche sie erhalten haben, macht aus ihnen Familienmütter, welche für das Gemeinwesen von unschätzbarem Werthe sind. Man hat sich darüber ereifert, daß eine verhältnismäßig ziemlich bedeutende Zahl von Lehrerzöglingen keine Lehrer werden, oder nur während kurzer Zeit Unterricht ertheilen. Das kommt anderswo und sogar auch in der Provinz Ontario vor; eine große Anzahl derer, welche dieser Vorwurf trifft, sind Kaufleute, Geschäfts- und Gewerbsleute geworden, zuweilen auch in den geistlichen Stand getreten; sie zeichnen sich im allgemeinen durch ihre gute Aufführung aus, und der Staat hat keinen Grund, die gute Erziehung zu bedauern, die er ihnen hat zutheil werden lassen.

Die Gesammtkosten für die Normalschulen mit ihren Musterschulen betrugen im J. 1873/74 die Summe von 42500 Dollars; darin sind miteingerechnet 7209 Doll. von den halben Pensionen, welche die Lehrerzöglinge, und die monatlichen Schulgelder, welche die Kinder der Musterschulen bezahlen.

Die Primärschulen sind in zwei Classen getheilt, die oberen Primärschulen (hieher gehören auch die Musterschulen) und die Elementarschulen. Der oberen Primärschulen sind es 343; sie haben 835 Lehrer und Lehrerinnen und 28588 Schüler. Sie werden entweder von Brüdern oder Schwestern irgend eines Ordens geleitet (diese sind durch das Gesetz von der Verpflichtung, ein Diplom zu erwerben, entbunden), oder von Lehrern oder Lehrerinnen, welche ein Diplom für eine Musterschule besitzen. Eine beträchtliche Anzahl der letzteren haben die Curse einer der Normalschulen durchgemacht.

Eine im Verhältnis erhebliche Zahl von Musterschulen steht unter der Aufsicht der Regierungscommissäre, und das Gesetz sorgt dafür, daß die letzteren die Befugnis haben, je für eine dieser Schulen einen Beitrag von 80 Dollars zu bewilligen, außer dem Antheil, welcher dem Arrondissement zukommt, in welchem sie sich befindet. Ueberdies empfangen die meisten eine Unterstützung aus dem sogenannten Fonds für höhere Erziehung. Die Summe dieser Unterstützungen belief sich im J. 1873 für die protestantischen Musterschulen auf 1979 Dollars, für die katholischen auf 24239 Doll.

Die ins einzelne gehende Statistik dieser Anstalten ist veröffentlicht und mitinbegriffen, wie die der Akademien und der Normalschulen, in dem Gesammtbericht über den höhern Unterricht.

Nach diesem Gesammtbericht waren in allen den Anstalten, welche sich über die Stufe der Elementarschulen erheben, 948 Zöglinge, welche das Griechische, 1656, welche das Lateinische erlernen; 5519 Französisch lernende, deren Muttersprache die englische ist, und 17902 Englisch lernende, deren Muttersprache die französische ist; 142 lernen Deutsch, 742 Philosophie und zwar theoretische und Moralphilosophie, 2046 Algebra, 2226 Geometrie, 351 Trigonometrie, 346 Differenzial- und Integralrechnung, 685 Physik, 455 Chemie, 1727 Naturgeschichte, 1491 Theorie der Landwirthschaft, 2154 besuchen einen besondern Handelscurs, 2199 erlernen das Linearzeichnen. Wir erwähnen eine Menge anderer Fächer nicht, welche kleinere Ziffern zeigen.

Die Zahl der Elementarschulen, sowohl der unter der Aufsicht der Commissäre stehenden, als der unabhängigen, beträgt 3630, die ihrer Schüler 155916. Unabhängige Schulen giebt es außerhalb der Städte nur sehr wenige.

Die allgemeine Statistik der Schulen giebt für die wichtigsten Fächer des Unterrichts folgende vergleichenden Zusammenstellungen zwischen 1855 und 1873:

		1855	1865	1873
Es lernten:	französische Grammatik . . .	23260	60753	67309
	englische Grammatik . . .	9004	24221	28225
	Arithmetik, einfache	30631	64071	78799
	Arithmetik, höhere	22586	52892	55284

	1855	1865	1873
Buchführung	1976	8270	12046
Geographie	17700	49778	53261
Geschichte	15520	48562	61185

Die Zunahme in allen diesen Fächern ist viel größer als die der Gesammtsumme der Schüler.

Die Anzahl der Schulbehörden ist 852, die der Bezirke 3870, gegen 523, beziehungsweise 2722 im J. 1858.

Die Vermehrung der pecuniären Mittel, welche zur Verfügung der Commissäre gestellt sind, ist noch viel bedeutender. Dieselben bestehen außer den Staatsbeiträgen, aus einer von den Schulcommissären auf den Grundbesitz umgelegten Schulsteuer, welche zum mindesten den Staatsbeitrag erreichen muß, und den monatlichen Schulgeldern, welche alle Eltern zu bezahlen schuldig sind, ob ihre Kinder die Schule besuchen oder nicht, es sei denn, daß nachgewiesen ist, daß dieselben eine höhere, oder eine von der Regierung unterstützte Erziehungsanstalt besuchen: das kommt beinahe auf ein System des Schulzwangs hinaus.

Die folgende Tabelle zeigt die Zunahme dieser verschiedenen Einnahmequellen der Schulen für die drei letzten Perioden von 8 bis 10 Jahren:

	Staatsbeitrag.	Schulsteuer.	Schulgelder.	Gesammtsummen.	
1856:	113,884	233,274	173,488	406,762	Dollars.
1865:	112,447	272,646	32,480	597,447	„
1873:	140,510	456,193	74,566	1,171,856	„

Hiezu kommen noch die Summen, welche die Regierung für die höheren Schulanstalten, für die Normalschulen u. s. f. verwilligt hat.

Unsere Leser finden diese Skizze vielleicht etwas lang. Wir glaubten indessen, daß die Geschichte, welche sie darstellt, und die daraus zu entnehmenden Lehren wohl Gnade vor ihren Augen finden werden. Die Geschichte beginnt mit der Epoche der ersten Missionen und der Gründung von Schulen für die Kinder der Indianer (solche finden sich noch heutzutage von der Regierung unterstützt vor den Thoren von Quebec und Montreal), bis zu der Einrichtung und Entwicklung eines Systems des öffentlichen Unterrichts, welches beinahe so vollständig ausgebildet ist, wie in den Ländern ersten Rangs in Beziehung auf die Volksbildung; von den ersten Anfängen Canadas unter Heinrich IV., Ludwig XIII., Ludwig XIV., Ludwig XV. bis zu der Königin Victoria, von dem großen König, welcher gesagt hat: „L'état c'est moi" bis zu der freiesten Verfassung, die es giebt. Diese Geschichte zeigt, wie Bevölkerungen, verschieden nach Sprache, Religion und Sitten, sich unter einander verständigen und die bis jetzt glücklichste Lösung der Beziehungen zwischen Kirche und Staat, und der verschiedenen Culte zu einander finden konnten. Wie wir gesehen haben, wurde die Mitwirkung der katholischen Geistlichkeit und der geistlichen Männer- und Frauenorden weder gestört noch gemindert durch alle die wechselnden Veränderungen, welche stattgefunden haben. Im Gegentheil, sie hat sich vergrößert und weiter entwickelt in vollkommenem Einklang mit der neuen Ordnung der Dinge.

Mit den zwei alten Congregationen von St. Sulpice und des Seminars der Missions étrangères haben sich zahlreiche Vereinigungen von Weltpriestern verbunden, welche die meisten Colléges leiten. Die Jesuiten sind wieder gekommen (wo kommen sie nicht wieder?), und sie haben jetzt in Montreal ein Collegium, welches an den Glanz ihres alten Hauses in Quebec erinnert. Die Frères des écoles chrétiennes, die Frères de St. Joseph, die Kleriker von St. Viateur, und die Frères de la Charité, welche vor kurzem aus Belgien und aus Frankreich angekommen sind, haben an mehreren Orten Schulen und sogar Colléges errichtet. Zu den alten Frauenorden sind nicht weniger als zehn neue Nonnenorden mit Lehrschwestern gekommen, die einen aus Frankreich, die andern im Lande selbst gestiftet. Ihre Entwicklung hat dem In-

stitut der Soeur Bourgeois (d. h. der Congregation de Notre-Dame) in keiner Weise Abbruch gethan, welche letztere ein bewundernswerthes Beispiel von Lebenskraft darbietet. Die anspruchslose Schule, welche im J. 1657 zu Montreal in einem Stalle gegründet wurde, ist der Ausgangspunct eines Apostolats geworden, das sich heutzutage über einen großen Theil Amerikas ausdehnt. Die nachstehende Tabelle spricht beredter, als alle unsere Commentare. — Es sind mehr als 600 dieser Nonnen, wenn man diejenigen mitrechnet, welche noch andere Pflichten zu erfüllen haben, als die des Unterrichts.

Institut der Schwestern der Congregation de Notre-Dame in Amerika.

	Missionen.	Pensionate.	Externate.	Lehrschwestern.	Schülerinnen.
Provinz Quebec	52	36	50	317	12047
„ Ontario	4	4	4	26	650
Prinz Edwards-Insel . . .	5	4	5	24	863
Neu-Braunschweig	4	4	4	14	360
Neu-Schottland	2	1	2	9	287
Vereinigte Staaten	5	4	5	37	1234
	72	53	70	427	15441

3. Provinz **Neu-Braunschweig.** Nach den Provinzen Ontario und Quebec bietet Neu-Braunschweig in Hinsicht auf den öffentlichen Unterricht am meisten Interesse. Die Frage der Communal- und der confessionellen Schulen, oder besser gesagt, die Frage des Religionsunterrichts in den Staatsschulen hat dort, wie wir schon in der Einleitung bemerkt haben, eine Bewegung ins Leben gerufen, welche sich über den ganzen Bund hin verbreitet und besonders in Quebec einen sehr bedeutenden Einfluß auf die Wahlen für das Unterhaus (die Chambre des Communes) geübt hat.

Was den classischen Unterricht betrifft, so besitzt Neu-Braunschweig eine Universität zu Fredericton, ferner in jeder County unter der Leitung der Erziehungsbehörde gegründete grammar-schools, ein college und mehrere katholische s. g. academies.

Die Universität wurde zuerst unter dem Namen „Collegium von Neu-Braunschweig" durch einen Provinzialfreibrief im J. 1800 gegründet; jener Name wurde in „Kings-College" umgeändert durch eine vom J. 1828 datirte Bestallungsurkunde des britischen Reichs, und an seine Stelle trat schließlich 1860 die Benennung „Universität von Neu-Braunschweig". Sie ertheilt die Grade eines maître-ès-arts, bachelier-ès-sciences, docteur en philosophie, bachelier und docteur en droit civil, und docteur-ès-loix. Der Generalgouverneur ist Visitator. Die Universität wird geleitet durch einen aus 12 Mitgliedern bestehenden Senat. Der Professoren sind es 7 an der Zahl. Es ist ein Lyceum oder eine High-school vorhanden, wo die Schüler für die Universität vorbereitet werden. Dieses ist zugleich die grammar school für die Grafschaft York.

In jeder County findet sich eine grammar school unter der unmittelbaren Leitung von Curatoren (syndics). Dieser Schulen sind es 14; sie haben 898 Schüler, von welchen 690 englische Literatur, 274 Lateinisch, 59 Griechisch, 109 Französisch, 42 Philosophie, 122 Algebra, 131 Geometrie erlernen. Alle diese Schulen sind mit den Districtsschulen vereinigt mit Ausnahme von vieren, kraft einer Gesetzesbestimmung, welche diese Verbindung für facultativ erklärt.

Das Collége von St. Joseph zu Memramcook wird von einem erst seit einigen Jahren in Canada gegründeten religiösen Orden geleitet, dessen Mutterhaus in St. Laurent bei Montreal sich befindet. Er umfaßt die Väter und Brüder, jene heißen die Väter de Ste. Croix, diese die Brüder von St. Joseph. Superior ist Br. Lefebvre. Professoren sind 10 an dem Collége thätig.

Diese Anstalt ist für die Zukunft der canadischen Bevölkerung Neu-Braunschweigs von der größten Bedeutung: sie ist berufen für dieselbe das zu werden, was die alten Colléges in Untercanada für die französischen Canadier geworden sind.

Es giebt auch eine classische und Handelsakademie unter der Leitung der Frères des écoles chrétiennes zu S. Jean, eine zweite zu Chatam, unter der unmittelbaren Ueberwachung des Bischofs des Kirchspiels, und eine dritte in S. Louis, unter der Leitung des Rev. M. Richard und dreier Laienprofessoren. In mehreren dieser Anstalten ist das Französische Unterrichtssprache.

Die Abtheilung für den öffentlichen Unterricht besteht aus einem Oberinspector und einem Schulrath (Board of Education). Der Gouverneur der Provinz, die Mitglieder des vollziehenden Conseils, der Präsident der Universität und der Oberinspector bilden diese Behörde, deren Schriftführer der Oberinspector ist. Die Vertheilung der Befugnisse zwischen dem Schulrath und dem Oberinspector ist beinahe dieselbe, wie wir sie bei den beiden andern Provinzen beschrieben haben, nur mit dem Unterschiede, daß die Stellung des Oberinspectors und sein Recht Anträge zu stellen, beschränkter ist. Es giebt 14 Schulinspectoren; ihre Inspectionsdistricte sind durch die Erziehungsbehörde bestimmt. Man verlangt von den Bewerbern um diese Stellen, daß sie ein Prüfungszeugnis als Professoren einer grammar school besitzen und drei Jahre Lehrer gewesen sein müßen; überdies hat der Inspector unmittelbar nach seiner Ernennung die Curse der Normalschule während eines Schuljahrs zu besuchen.

Das letzte Erziehungsgesetz (1872) gleicht in einigen seiner Bestimmungen mehr dem Gesetze in Ontario, als dem in Quebec geltenden; in andern unterscheidet es sich von beiden. Wir wollen hier nur die Unterschiede namhaft machen.

Die Provinz ist von der Erziehungsbehörde in Schuldistricte getheilt. Jeder District kann mehrere Schulen haben; muß aber wenigstens 50 Kinder im schulfähigen Alter aufweisen. Die Beitragspflichtigen jedes Districts wählen die Curatoren der Schulen, welche durch einen Staatsbeitrag und durch örtliche Umlagen erhalten werden. Sie sind alle unentgeltlich, die Schüler bezahlen keinerlei Schulgeld. Der Staatsbeitrag wird zu einem Theile direct an die Lehrer, zu einem andern an die Curatoren ausbezahlt. Es giebt von der Erziehungsbehörde ernannte Examinatoren. Die Art der Vertheilung des Staatsbeitrags ist zum Theil auf den Grad des Diploms, welches der Lehrer besitzt, zum Theil auf den Grad des Erfolgs gegründet, welchen der Bericht des Inspectors über die Schule constatirt. Zwei Arten von örtlichen Umlagen werden erhoben, die einen über die ganze County, die anderen nur im District. Die Hälfte der von der County erhobenen Schulsteuern ist zum Gehalt der Lehrer bestimmt. Die dem Schuldistrict (oder Arrondissement) auferlegten Umlagen ergänzen die ersteren, sowohl für die Lehrergehalte, als für die Unterhaltung der Schulen, Schulhausbauten und alle andern Ausgaben insgemein. Den Armendistricten wird von der Regierung noch eine Zuschußunterstützung bezahlt.

Es giebt besondere Bestimmungen für die Städte St. Jean und Fredericton, so ziemlich ähnlich denen in der Provinz Quebec für die Städte Quebec und Montreal, mit dem wesentlichen Unterschiede jedoch, daß es nur eine Behörde für jede jener beiden Städte giebt. In Quebec und in Montreal ist ein katholisches und ein protestantisches Büreau. Die Schulen theilen sich in Elementar- und in höhere Schulen; die letzteren, wie bereits bemerkt wurde, können mit den grammar schools vereinigt sein, durch facultative Uebereinkunft zwischen den beiden leitenden Behörden. In jedem Sprengel kann nur eine einzige höhere Primärschule sein. Diese Theilung entspricht so ziemlich der in Quebec bestehenden in Akademien, Muster- oder höheren Primärschulen und Elementarschulen. Zur Errichtung einer höheren Schule in einem Sprengel muß zunächst mit Bewilligung des Inspectors ein dazu fähiger Lehrer angestellt und demselben wenigstens 200 Piaster Besoldung gesichert werden: dann legt die Regierung eine gleiche Summe zu, welche bis auf 300 Piaster steigen kann.

Das Gesetz muntert auch zur Gründung öffentlicher Bibliotheken auf, und die Regierung gewährt jedem District eine Summe, welche derjenigen gleichkommt, welche zu diesem Zweck erhoben wird, bis zu 20 Dollars jährlich.

Die Erziehungsbehörde hat ferner in Fredericton eine Normalschule verbunden mit einer Musterschule gegründet. Zum Eintritt ist eine Aufnahmsprüfung zu erstehen, und die Diplome haben drei verschiedene Grade. Es giebt kein Pensionat, aber die Zöglinge erhalten 24 Dollars jährlich zur Unterstützung für die Bezahlung eines Kosthauses. Hier, wie in der Provinz Quebec, verpflichten sie sich das Empfangene zurückzuerstatten, wenn sie nicht drei Jahre nach erhaltenem Diplom Lehrer bleiben. Die Gesammtzahl der Zöglinge der Normalschule in den beiden Jahrgängen 1871 u. 72, welche Diplome erhielten, beträgt 69; es hatten 66 im ersten, 44 im zweiten den Curs mitgemacht.

Die Totalsumme der unter der Leitung der Regierung stehenden Schulen, sowohl grammar schools, als höhere Primär- und Elementarschulen, common schools genannt, belief sich im zweiten Halbjahr 1872 auf 664; sie hatten 672 Lehrer und Unterlehrer und 28756 Schüler. Unter dieser Zahl befanden sich 14 grammar schools und 32 höhere Primärschulen. Wir haben von den ersteren bereits gesprochen. Die Zahl der höhere Schulen besuchenden Schüler betrug 2182. Aus den ins einzelne gehenden Tabellen über den Unterricht in den common schools ersieht man, daß die neuen Lehrmethoden, der Anschauungsunterricht, der Gebrauch des Rechenbretts, der schwarzen Tafel allgemein eingeführt sind. Das Verhältnis der Schüler zur Einwohnerzahl ist 1 auf 9,98; 131 sind unter 5 Jahren, 24736 zwischen 5 und 15 Jahren, und 4096 über 15 Jahre alt. Es sind 16177 Knaben und 12416 Mädchen. Im Durchschnitt sind 18438 in den Schulen anwesend, was 64,45 Procent auf die ganze Zahl der eingeschriebenen Schüler ergiebt. Das Minimum der Besoldung in der Mittelzahl für jede County ist 303 Doll. für die Lehrer der 1. Classe, 215 der 2. Classe, 186 der 3. Classe; ferner 230 Doll. für die Lehrerinnen der 1. Classe, 186 der 2. Classe, 151 der 3. Classe. Das Maximum im Mittel war für die Lehrer 1. Classe 741 Doll., 2. Classe 466, 3. Classe 264; für die Lehrerinnen 1. Classe 388 Doll., 2. Classe 271, 3. Classe 231. Der durch diese Gehalte angezeigte Stand der Dinge ist sehr befriedigend und den Fortschritten im Unterrichtswesen ebenso günstig, wie in der Provinz Ontario, wenn man das Verhältnis der Hülfsquellen der beiden Provinzen berücksichtigt.

Das Unterrichtsgesetz für Neu-Braunschweig ist merkwürdig durch seine kurze Fassung: es läßt der Erziehungsbehörde viel zu regeln übrig. So ist die Bestimmung über die Entfernung des religiösen Unterrichts, welche so viel Lärm gemacht hat, in folgenden Worten getroffen:

„Alle nach den Bestimmungen dieses Gesetzes geleiteten Schulen sollen nicht confessionell — (nicht sectirerisch, non-sectarian) — sein."

Die folgenden Artikel der Reglements der Erziehungsbehörde haben das weiter ausgeführt:

„Keinerlei Symbol oder besonderes Erkennungszeichen irgend einer nationalen Gemeinschaft soll in der Schule gezeigt oder verwendet werden, weder bei der Eröffnung der Schule, noch in dem darin ertheilten Unterricht, noch an der Person irgend eines Lehrers oder Zöglings."

„Der Lehrer kann seine Classe jeden Tag eröffnen und schließen mit der Lesung eines Abschnitts aus der heiligen Schrift, entweder nach der gewöhnlichen Uebersetzung (der protestantischen), oder nach der Uebersetzung von Donay (der katholischen), nach seiner Wahl, und das Vaterunser sprechen. Er kann auch jedes andere von den Curatoren gebilligte Gebet daran anschließen; nur kann er keinen Schüler zwingen an diesen religiösen Uebungen theilzunehmen, gegen den Willen seiner Eltern oder Vormünder, nachdem sie denselben den Curatoren schriftlich zu erkennen gegeben haben."

„Der Lehrer gebraucht bei der Ausübung seiner Amtspflicht an einer öffentlichen Schule keinerlei Katechismus, und wird nie dem religiösen Glauben eines Schülers Vorschub leisten noch erlauben, daß dies geschehe."

Es ist klar, daß keine katholische, oder nach den Gebräuchen der Katholiken ge-

leitete Schule unter solchen Reglements eine Unterstützung vom Staat erlangen kann. Die religiösen Orden sind sogar, ihrer Tracht wegen, implicite ausgeschlossen.

Die Folge war nicht bloß, daß politische Schwierigkeiten sich erhoben, sondern überhaupt eine sehr lebhafte Aufregung in der Provinz entstand. Geistliche und Privatpersonen weigerten sich die Schulsteuer zu bezahlen, und wurden gerichtlich verfolgt und sogar eingekerkert. Darüber entstanden Aufläufe und Unruhen, und dennoch hat die Localregierung trotz dem vom Bundesparlament wiederholt ausgesprochenen Verlangen, bis jetzt sich zu keiner Concession herbei gelassen.

Die katholische Bevölkerung Neu-Braunschweigs umfaßt 96000 Seelen, von der Gesammtzahl von 285514 Einwohnern nach der Zählung von 1871, mithin mehr als ein Drittel. Von jener Zahl sind 44907 französischen Ursprungs, abstammend von jenen alten Ansiedlern Acadiens, deren Leiden Longfellow so rührend geschildert hat. Ihre Familien, wie die der Irländer und französischen Canadier haben immer viele Kinder; das katholische Element scheint die Aussicht zu haben, in ziemlich starkem Verhältnis zu wachsen, hier wie anderswo, schon durch die Zahl der Geburten, und wahrscheinlich auch noch durch eine Einwanderung, welche aus der Provinz Quebec kommen wird. Der übrige Theil der katholischen Bevölkerung ist meist irischen Ursprungs.

Einstweilen, bis die Katholiken die von ihnen verlangten Zugeständnisse erhalten, suchen sie unabhängige Schulen zu gründen. Außer den oben genannten classical institutions haben sie 13 Klöster, in welchen Unterricht gegeben wird, von den Dames du Sacré-Coeur, den Soeurs de la Congrégation de Notre-Dame, den Soeurs de Charité u. a.

Der Oberinspector M. Theodore Rand bestätigt in seinem Bericht, daß von 1871 auf 72 die Schulen um 23 abgenommen haben, während 5856 mehr Schüler gezählt wurden. Jene Abnahme der Schulen schreibt er zweien Ursachen zu: einmal dem Widerwillen der Bevölkerung gegen das neue System, welches die Schulsteuer auf das Grundeigenthum und die Schulgeldfreiheit einführte, und sodann dem Widerstand der Katholiken. Er scheint sich damit zu trösten, daß er ausführt, wie in Neu-Schottland der Wechsel des Systems, welches dort keiner andern als der politischen und municipalen Opposition begegnete, dennoch eine viel beträchtlichere Verminderung der schulstatistischen Zahlen zur Folge hatte. Gleichwohl ist zu bemerken, daß die Abnahme der Zahl der Schulen in Neu-Braunschweig vornehmlich in den Counties Gloucester, Kent, Northumberland und Victoria stattgehabt hat, also in denen, wo am meisten Katholiken sich befinden, und daß, während sonst überall eine sehr bedeutende Zunahme der Schülerzahl zu verzeichnen ist, der Bericht in diesen vier Counties eine Abnahme der Schüler um 1367 angiebt. Man kann hieraus entnehmen, daß an jenen Resultaten die katholische Frage doch wohl einen viel größeren Antheil hatte, als die Schulsteuerfrage.

Um den Mangel jeder religiösen Unterweisung in den Schulen einigermaßen zu ersetzen, hat die Erziehungsbehörde den Unterricht in der Moral eingeführt, und das Reglement macht es jedem Lehrer zur Pflicht, die Kinder über die Tugenden und überhaupt über gute und böse Gewohnheiten zu belehren. Sie giebt selbst ein so merkwürdiges Verzeichnis derselben, daß wir dasselbe hier vollständig wiedergeben wollen. Es lautet folgendermaßen: „Liebe und Haß — freiwilliger und erzwungener Gehorsam — Wahrheit, Lüge und Verstellung — Selbstsucht und Selbstverleugnung — Mildherzigkeit und Grausamkeit — Höflichkeit — Reinlichkeit — Treue gegen den Landesherrn und Vaterlandsliebe — Freigebigkeit und Habsucht — Ordnung und Pünctlichkeit — Ausdauer — Verzeihung erlittenen Unrechts — Geduld — Gerechtigkeit — Selbstbeherrschung — Genügsamkeit — Fleiß und Trägheit — Achtung vor dem Alter — Eigenliebe — Zerstörungstrieb — aus der Schule schwatzen, in welchen Fällen es zu tadeln und wenn es zu loben ist — Nachsicht und Mitleid mit Unglücklichen und Schwachen."

Zum Beschluß wollen wir noch eine Eigenthümlichkeit erwähnen, welche in Neu-Braunschweig wie in mehreren Staaten der amerikanischen Union sich findet: nämlich

das boarding-round system (Reihentisch), d. h. der Gebrauch, dem Lehrer als einen Theil seines Gehalts das Recht zu gewähren, sich von den besten Familien des Orts der Reihe nach beköstigen zu lassen. Dieser Brauch herrschte ziemlich allgemein auch in den östlichen Cantonen der Provinz Quebec, in welchen ein Theil der Bevölkerung denselben von den benachbarten Landschaften angenommen hatte; allein er verliert sich dort allmählich, denn er giebt zu sehr großen Unzuträglichkeiten Anlaß, und war Gegenstand sehr lebhafter Verhandlungen in Lehrerconferenzen sowohl in den Vereinigten Staaten, als in Canada. Mehr als 100 Lehrer und Lehrerinnen in Neu-Braunschweig sind noch unter dieser Bedingung angestellt und werden „herumgefüttert".

Nachdem Vorstehendes bereits geschrieben war, haben wir noch den Bericht des H. Rand vom J. 1874 erhalten. Wir entnehmen demselben die folgenden Ziffern für die Schülerzahl sämmtlicher Schulen in den drei letzten Jahren:

	Im Winter.	Im Sommer.	Ungefähre Anzahl derer, welche die Schule das ganze Jahr hindurch besucht haben.
1872:	28750	39837	49422
1873:	40405	42243	55711
1874:	44785	45539	60467

Für 1874 war die Gesammtzahl der Schulen 1051, die der Lehrer und Lehrerinnen 1093.

Die Erziehungsbehörde, welche den Schulen die Lehrbücher liefert, hat eine neue Reihe von englisch-französischen Lesebüchern herstellen lassen mit gegenüberstehendem Text. Das war ein ehemals schon von M. Mondelet in seinen Briefen über die Erziehung für Untercanada gemachter Vorschlag. Leider ist in jenen Lesebüchern das Französische eine viel zu buchstäbliche Uebersetzung des Englischen.

4. Provinz **Neu-Schottland.** Diese Provinz besteht aus der Halbinsel Acadien und der Insel Cap-Breton. Sie ist wie das eigentliche Canada der Schauplatz der Kämpfe zwischen der englischen und französischen Macht in Amerika gewesen. Was unter der französischen Herrschaft für die Erziehung geschehen, davon weiß man wenig: die Schwestern der Congregation de Notre-Dame hatten schon 1747 eine ihrer Schulen in Louisbourg auf Cap-Breton, wie wir schon früher (S. 833) erwähnt haben. Die Wechselfälle, oder besser die abenteuerlichen Geschicke dieser Mission, deren Nonnen zweimal nach Frankreich zurückgebracht wurden, zur Zeit der ersten und wieder zur Zeit der zweiten Einnahme Louisbourgs durch die Engländer, bilden ein sehr interessantes Capitel in der Geschichte ihres Ordens*). Louisbourg ist vollständig zerstört worden, aber die Töchter der Schwester Bourgeois sind seit einigen Jahren nach Cap-Breton zurückgekommen und haben ein blühendes Haus in Arichat.

Acadien, obgleich schon seit mehr als 140 Jahren colonisirt, hatte im J. 1755, zu der Zeit als die Acadier von der englischen Regierung vertrieben und zerstreut wurden, nur eine französische Bevölkerung von etwa 20000 Einwohnern. Im J. 1772 betrug die Einwohnerzahl Neu-Schottlands nur 19000, wovon 2200 französische Acadier und 865 Indianer. Im J. 1827 war die Bevölkerung von Neu-Schottland und Cap-Breton auf 164000 gestiegen**). Die aus den Vereinigten Staaten infolge des Unabhängigkeitskrieges ausgewanderten Anhänger Englands hatten seit 1784 begonnen die Bevölkerungszahl zu vergrößern und viele Acadier waren zurückgekommen.

Im J. 1871 hatte die Provinz 387000 Einwohner; davon sind 102101 Katholiken, und von diesen wieder 32833 französischer Abstammung. Die Insel Cap-Breton bildete von 1763 bis 1820 eine besondere Provinz; in letzterem Jahre wurde sie mit Neu-Schottland vereinigt.

Die englische Regierung hat sich früh mit dem öffentlichen Unterricht in Neu-

*) Vie de la Soeur Bourgeois par M. Faillou.

**) Bouchette, British dominion in North America.

Schottland beschäftigt. Das Collége von Dalhousie in Halifax erhielt seinen Freibrief im J. 1820; der Lehrplan wurde ganz nach demjenigen der Edinburger Universität abgefaßt. Eine Universität, unter dem Namen Windsor, war schon im J. 1788 gestiftet worden; Akademieen und grammar schools wurden an verschiedenen andern Orten eröffnet. Im J. 1828 erhob sich das Budget des Unterrichts auf 3347 Pf. Sterling (13381 Doll.)*).

Das hier allmählich eingerichtete System der öffentlichen Schulen ist beinahe dasselbe wie in den andern Provinzen. Dr. Dawson, Rector der Universität Mc Gill in Montreal, welcher in Picton in dieser Provinz geboren ist, war daselbst einer der eifrigsten und thätigsten Inspectoren. Sein Nachfolger, Dr. Forrester, hat sich in gleicher Weise hochverdient gemacht, er hat ein sehr umfassendes und vollständiges Werk über Pädagogik herausgegeben**).

Die Feststellung der directen und allgemeinen Grundsteuerumlage zu Schulzwecken begegnete in Neu-Schottland vielleicht mehr Hindernissen als in irgend einer andern Provinz. Wir haben bereits gesehen, daß der auf die Annahme jener Maßregel folgende Rückgang noch bedeutender war als in Neu-Braunschweig, wo der Widerwillen, den sie hervorrief, übrigens noch durch die religiöse Spannung vermehrt wurde. Dr. Dawson und Dr. Forrester haben kräftig für dieses System gekämpft. Der letztere spricht sich in dem eben erwähnten Werke folgendermaßen aus:

„Viele unserer Leser wissen, daß die Zeit, in welcher dieses System zuerst sich Bahn brach, als man den Grundsatz aufstellte, daß zum Behuf der Erziehung aller im Volke der Grundbesitz eines jeden besteuert werden soll durch die Majorität der Grundbesitzer, noch nicht 5 Jahre liegt hinter der Zeit der Ankunft der verbannten Puritaner, der Pilgrimväter, am Gestade von Massachussets. Da wurde in öffentlicher Versammlung beschlossen, daß ein Lehrer angestellt werden sollte, um die Jugend zu unterrichten und zu erziehen, und ein Theil der öffentlichen Ländereien wurde augenblicklich zu diesem Zwecke bestimmt. Wenige Jahre nachher, 1647, beschloß die gesetzgebende Versammlung von Massachusetts, daß in jeder Stadt, welche wenigstens 100 Familien habe, eine Schule zu errichten sei, in der Griechisch, Latein und Mathematik gelehrt werden solle, um die Schüler für die Curse der von der gleichen Versammlung 1638 in Cambridge gegründeten Universität vorzubereiten. Hieraus erhellt deutlich, daß die ganze für die öffentliche Erziehung erforderliche Summe damals durch directe Umlagen erhoben wurde. Nun aber, obgleich wir glauben, daß dieses System, wenn es angenommen würde, in jeder Beziehung günstiger und angemessener für die Sache einer volksthümlichen Erziehung wäre, als irgend ein anderes, hat dennoch keine Nation, selbst wenn sie unentgeltliche Schulen errichtete, dasselbe vollständig befolgt, ohne einige Abänderungen anzubringen. Die Provinz Ontario z. B. bietet jeder County oder Municipalität eine gewiße Summe an, welche als Grundlage zu dienen hat für eine Steuerumlage von wenigstens gleichem Betrage, und als dies geschehen war, wurden alle Schulen eröffnet ohne Schulgeld. In der Provinz Neu-Schottland tragen drei Steuerkreise zur Unterhaltung der Schulen bei: die Provinz, die County und der Bezirk. Die Provinz bezahlt jedem Lehrer eine gewiße Summe nach der Classe des Diploms, welche er erhalten hat; — die County erhebt eine Steuer von den Grundbesitzern im Betrag von 30 Centins per Kopf, deren Ertrag unter die Lehrer nach Verhältnis der durchschnittlichen Schülerzahl ihrer Schulen vertheilt wird; — und schließlich wird die nothwendige Ergänzung für den Bedarf der Schulverwaltung durch eine locale Umlage im Schulbezirke erhoben. — Vor einem Jahre habe ich folgenden Plan vorgeschlagen: Provinz, County und Bezirk sollten je ein Drittel der Gesammtkosten tragen; dem Bezirk sollte freigestellt sein, seinen Beitrag auf die ihm passendste Weise aufzubringen, nur sollte die Entrichtung desselben gesichert sein, bevor es ihm

*) Bouchette, British dominion in North America. — Haliburton, History of Nova Scotia.

**) The Teachers Text-Book. Halifax 1867. 8. 620 pages.

gestattet wäre, die County und die Provinz um ihren Antheil an der Beisteuer anzugehen. Wir erwähnen diese Einzelheiten, um zu zeigen, daß das System der Freischulen auf verschiedene Weisen ausgeführt werden kann, und sich sehr verschiedenen Bedingungen anpassen läßt . . . . ."

„Es ist dies viel mehr als nur eine Geldfrage. Die sociale Stellung des Lehrers, die Tüchtigkeit der Erziehung und der Erfolg des Unterrichts, alles dies ist wesentlich beeinflußt durch das System der Steuerumlagen, welches gewählt wird. In dieser Beziehung ganz besonders, und von diesem höhern Standpunct aus müßen wir die Einsicht, den edeln und menschenfreundlichen Sinn jener verbannten Puritaner aufrichtig bewundern, welche den großen Gedanken der freien Schule für alle zuerst erfaßt und ausgeführt haben."

In seinem Bericht vom J. 1874 giebt der gegenwärtige Oberinspector, M. Hunt, eine Abnahme an im Betrag von 1221 Schülern und 35 angestellten Lehrern und Lehrerinnen: und zwar haben, was noch mehr zu beklagen ist, gerade die Lehrer erster und zweiter Classe abgenommen. Er schreibt diesen Stand der Dinge mehreren zeitweiligen Ursachen zu: jedoch, was die Lehrer betrifft, auch einer allgemeinern auch anderwärts sich fühlbar machenden Ursache, nämlich dem Bestreben der Ortsbehörden, sich namentlich wohlfeile Lehrer zu verschaffen.

Die folgende Tabelle zeigt indessen, daß trotz der Schwankungen, an welchen der Wechsel in der Gesetzgebung auch seinen Antheil haben mag, im ganzen doch ein befriedigender Fortschritt sich erkennen läßt.

	Schüler im Winterhalbjahr	Schüler im Sommerhalbjahr	Schüler, welche im ganzen Jahre durch die Schule gegangen sind.
1856:	29451	31163	(nicht erwähnt)
1860:	32210	37376	(ebenso)
1866:	45131	56017	71059
1867:	61718	70075	83048
1870:	74321	76237	94496
1871:	74759	77235	92858
1872:	70780	76496	91637

Dennoch muß man gestehen, daß die Minderzahlen der letzten zwei Jahre doch recht auffallend sind. Der Oberinspector giebt zum Theil der Erhöhung des Tagelohns für die Handarbeit die Schuld, weil dadurch die Arbeit der Kinder für die Eltern einträglicher geworden sei. Allein er giebt auch zu, daß das Herunterkommen einiger Schulen infolge der Verwendung unfähiger Lehrer und die Theilnahmlosigkeit der Eltern einen guten Theil der Schuld trage.

Die ganze im J. 1872 in Neu-Schottland für die öffentliche Erziehung ausgegebene Summe betrug 554408 Doll., wovon 171395 Doll. von der Regierung bezahlt wurden. Die Gesammtsumme ergiebt eine Zunahme von 2298 Doll., während der Staatsbeitrag eine Minderung von 4778 erlitt. Die großen Posten der Ausgaben sind: öffentliche Schulen 495439 Doll., Normal- und Musterschulen 4596, Specialakademieen 22842, Colléges 31530 Doll.

Die Universitäten und Colléges sind: 1. Kings-College, gegründet 1788, hat im ganzen seit seiner Errichtung 262 Diplome ertheilt, die einen für bacheliers-ès-arts, die andern für Doctoren der Medicin. Die Zahl der Professoren war 5, die der Studenten 10 im J. 1872. 2. Dalhousie College, gegründet 1820, hat zusammen 39 Grade ès-arts und 5 medicinische Doctorgrade ertheilt. Professoren sind an der faculté des arts 6, Studenten 48; an der medicinischen Facultät 9 Professoren, 24 Studenten. 3. Acadia College, 1838 gegründet, 6 Professoren und 35 Studenten 4. Collége von S. Franz Xaver, gegründet 1854 zu Antigouish, welches zugleich das große und kleine Seminar des Sprengels von Arichat ist, 3 Professoren, 22 Studenten; 5. das Collége von Mont Allison, 1862 gegründet, 5 Professoren, 25 Studenten;

6. endlich das Collége Ste. Marie, 1840 in Halifax gegründet und geleitet von den Frères des écoles chrétiennes: 5 Professoren, 18 Studenten. Alle diese Anstalten werden von der Regierung unterstützt. Die Gesammtsumme der Unterstützungen beträgt 6000 Doll. Die Zahl der Bände in den Bibliotheken derselben ist 14881.

Die Normalschule Neu-Schottlands hat 3 Professoren, im J. 1872 hatte sie 44 Zöglinge im Wintercurs und 36 im Sommercurs. Im gleichen Jahre wurden 70 Diplome ausgestellt. Sie besteht seit 16 Jahren. Der Vorstand, M. Calkin, hebt in seinem Bericht dringend die Nothwendigkeit hervor, dieser Schule angemessenere Gebäulichkeiten zu verschaffen, und führt das Vorbild der Provinz Ontario hiefür an. Die Zahl der Lehrerzöglinge ist bedeutend kleiner als die der Lehrerinnen, welche darin ausgebildet werden, und droht noch mehr abzunehmen. Die mit der Normalschule verbundene Musterschule hat 7 Lehrer und Lehrerinnen und 525 Schüler.

Die öffentlichen Schulen theilen sich in académies und gewöhnliche Schulen. Es giebt académies der Counties und Special-académies. Die ersteren stehen unter der Aufsicht von Curatoren, welche die gleiche Stellung einnehmen wie die der Elementarschulen. Beiderlei Anstalten werden von der Regierung unterstützt. Man lehrt darin Latein, Griechisch, die Elemente der Realien, Mathematik, neuere Sprachen, Französisch beinahe in allen, in einigen auch Deutsch und Spanisch. Sie sind in mehrere Classen oder Abtheilungen gebracht, von welchen eine „High school department" heißt. Es giebt 10 académies der Counties, zusammen mit 42 Lehrern und Lehrerinnen; im J. 1872 hatten sie alle miteinander 2548 Schüler. Ferner giebt es 7 Specialakademien, diese haben 25 ordentliche Lehrer und Lehrerinnen mit 12 Gehülfen oder Assistenten, und 597 Zöglinge. Unter diesen Special-académies ist auch ein Taubstummeninstitut mit 5 Lehrern und Hülfslehrern und 46 Schülern.

Eine berathende Behörde für den öffentlichen Unterricht und Schulinspectoren stehen unter dem Oberinspector.

Die Befugnisse dieser Behörden unterscheiden sich nicht wesentlich von dem, was wir bereits als in den übrigen Provinzen geltend angeführt haben. Es sind 19 Inspectoren, einer in jeder County, und ein Oberinspector in der Stadt Halifax. Die Kosten der Inspection betragen 11825 Doll. im Jahre. Die Inspectoren beklagen sich in ihren Berichten ziemlich allgemein über den Mangel an Regelmäßigkeit im Schulbesuch, über die Herabsetzung der Lehrergehalte, über ungenügende Lehrmittel. In mehreren Inspectionsbezirken nimmt das französische Element eine bedeutende Stelle ein, es ist überwiegend in den Districten von Digby und Richmond; im ersten dieser Districte ist M. A. P. Landry Inspector, im zweiten M. Remi Benoit. Die französischen Schulbücher kommen aus der Provinz Quebec. M. Landry macht über den Unterricht im Französischen folgende Bemerkungen:

„In drei Viertheilen der Schulen dieses Districts muß der Lehrer, um Erfolge zu erreichen und den Anforderungen der Eltern und der Schüler zu genügen, nothwendig gleichgut in beiden Sprachen, im Englischen und im Französischen, zu unterrichten im Stande sein. Lehrer, welche das können, sind sehr rar, weil ihnen auch gar keine besondere Aufmunterung zutheil wird. Es giebt keine gesetzliche Bestimmung, welche dem Lehrer, der beide Sprachen lehren kann, irgend einen Vorzug oder Vortheil zuerkennt. Indessen sollten doch wohl die Kinder zuerst ihre Muttersprache gut erlernen, ehe sie eine fremde erlernen können. Die Kinder französischen Ursprungs, welche in der Schule zuerst Englisch lernen, machen darin nur geringe Fortschritte und können schließlich weder recht Englisch noch recht Französisch. Wir haben zahlreiche Beispiele für diese meine Behauptung."

„Ich weiß wohl, daß es für viele überhaupt eine Frage ist, ob man in einem Lande, wo die Mehrzahl der Bewohner englischer Abkunft ist und Englisch spricht, noch den Gebrauch der französischen Sprache fördern soll. Auf eine ausführliche Besprechung dieser Frage wollen wir hier nicht eingehen, aber soviel ist wohl jedenfalls unleugbar, wenn überhaupt das Französische als eine gesprochene Sprache gelehrt werden soll, wird

es umso besser sein, jemehr Mittel man anwendet, um sie recht und correct zu lehren. Und selbst wenn es zu wünschen wäre, wie viele meinen, daß die französische Bevölkerung besser Englisch verstünde, als sie es gegenwärtig versteht, so scheint doch daraus noch nicht zu folgen, daß die Abschaffung oder Vernachläßigung des Französischlernens das sicherste Mittel wäre, um Englisch zu lernen. So scheint es denn auch sowohl vom Standpunct der Gerechtigkeit als von dem einer guten Politik aus gerechtfertigt, daß ein gutes Zeugnis im Französischen in den Diplomen der Lehrer auch etwas gelten sollte, und daß die, welche gut Französisch verstehen, auch einen Vortheil davon haben sollten, daß sie ihre Muttersprache gründlich erlernt haben. Alle Lehrer französischer Abkunft lehren sowohl Englisch als Französisch, aber sie erhalten für diese zweifache Lehraufgabe keine Vergütung."

Die statistischen Tabellen sind sehr vollständig und erscheinen mit vielem Verständnis angelegt. Wir bedauern, keine ausführlicheren Auszüge daraus entnehmen und hier zu dem bereits Gegebenen nur noch einige Ziffern beifügen zu können, die sich auf alle öffentlichen Schulen beziehen, und zwar überall nach dem Bericht von 1872. Es lernen Lesen 67117 Schüler, mündlichen Vortrag 31795, mündliche Lectionen in der Geographie 37384, Geographie Neu-Schottlands 17462, allgemeine Geographie 15648, Rechnen mit dem Rechenbrett 10687, Kopfrechnen 47392, Rechnen auf der Schiefertafel 54727; geläufig schreiben 29536 Schüler; es lernen Grammatik und Analyse 27047, Geschichte Amerikas 9399, Geschichte Englands 10849, Geschichte anderer Länder 1822, englische Aufsätze 9673, Buchführung 3203, populäre Chemie 2372, Anfangsgründe des Lateinischen 500, Algebra 3298, Geometrie 2643, Schifffahrtskunde 392, Physik 957, Vocalmusik 27740, Zeichnen 5453.

Diese Ziffern, zusammengehalten mit der Totalsumme der Schüler, erweisen einen ziemlich mannigfaltigen und ziemlich weitgehenden Unterricht, obgleich die meisten, wie die Gesammtsumme, einen ziemlich starken Rückgang in Vergleich mit den Ziffern des vorangehenden Jahres ergeben.

Die Stadt Halifax hat eine besondere Schulorganisation unter einer Behörde von 13 Commissären, von welchen 7 von der Regierung ernannt, 6 vom Gemeinderath gewählt werden. Es sind in dieser Behörde sowohl Katholiken als Protestanten. Gegenwärtig ist Vicepräsident der High Rever. M. Hannan D. D., Generalvicar des Erzbischofs von Halifax. Unter der Aufsicht der Commissäre stehen 20 Schulen mit 5339 Schülern; die jährlichen Ausgaben belaufen sich auf 63413 Doll.

Protestanten und Katholiken scheinen ziemlich einig zu sein auf dem Gebiet der öffentlichen Erziehung. Die katholischen Anstalten werden im allgemeinen von der Regierung mit Beiträgen unterstützt und stehen zum Theil unter Staatsaufsicht. Nach den uns vorliegenden Angaben vermögen wir diejenigen nicht zu bezeichnen, welche vollkommen unabhängig sind; wir glauben indessen das Pensionat der Dames du Sacré-Coeur zu den letzteren rechnen zu dürfen. Die übrigen Pensionate und Externate in den beiden Sprengeln von Halifax und Arichat werden von den Soeurs de Charité und den Soeurs de la Congrégation geleitet*).

4. Provinz **Prinz Edwards-Insel.** Diese Insel, im St. Lorenzgolf westlich von Cap-Breton gelegen, besitzt einen fruchtbaren Boden und ein verhältnismäßig mildes Klima. Sie hat sich erst in der neuesten Zeit an die canadische Conföderation angeschlossen (ihre Repräsentanten saßen 1873 zum erstenmal im Bundesparlament). Unter der französischen Herrschaft hieß sie Isle Royale. Hier wie in Neu-Braunschweig und Neu-Schottland finden sich noch Abkömmlinge des alten acadischen Stammes. Im J. 1871 zählte die Gesammtbevölkerung 94021 Seelen, wovon beinahe die Hälfte, 40765, römisch-katholisch waren. Im J. 1861 hatte die Insel nur 80857 Einwohner, die Zunahme ist also sehr beträchtlich, wenn man die geringe Größe der Bodenfläche und

*) Wir entnehmen diese Angaben Saddliers Catholic Directory, welches uns für diesen Artikel gute Dienste gethan hat.

die in der neuern Zeit vor sich gehende Auswanderung eines Theils der acadisch-französischen Bevölkerung nach der Provinz Quebec in Anschlag bringt. Der Flächeninhalt der Insel beträgt nur 12173 Quadratmeilen. Der öffentliche Unterricht wird von einer Behörde geleitet, unter welcher drei Visitatoren stehen, einer für jeden der politischen Bezirke der Insel. Ihre Berichte werden jährlich veröffentlicht. Nach den Berichten für 1872 beläuft sich die Gesammtsumme, welche von der Regierung für den Unterricht beigesteuert wurde, auf 19372 Dollars, wovon 17198 auf die Gehalte der Lehrer kommen. Der Rest sei verwendet für das Collége des Prinzen von Wales und für die Verwaltungskosten. Es giebt zwei classical colleges, von welchen das eine ein katholisches ist, eine Normalschule, 20 Grammar Schools und 360 gemeinschaftliche oder Districtsschulen. In Charlottetown sind auch mehrere unabhängige Schulen, zusammen mit 853 Schülern, während die Regierungsschulen nur 672 Schüler haben. Der Visitator schreibt in seinem Berichte dieses Resultat den geringeren Leistungen der letzteren zu, vornehmlich infolge der Anstellungen minder guter Lehrer. Die Normalschule hat 3 Professoren und 66 Zöglinge, von welchen 32 im J. 1871 Diplome erhalten hatten. Die damit verbundene Normalschule hatte 130 Schüler. Die gemeinschaftlichen Schulen stehen unter der Aufsicht von Curatoren, welche eine Schulsteuer umlegen zum Behufe des Baues und der Unterhaltung von Schulhäusern. Die Gesammtzahl der diese Schulen besuchenden Schüler betrug 15795, wenn man die der beiden andern Anstalten hinzurechnet, steigt sie auf 18000. Obgleich diese Zahl sehr ansehnlich ist im Verhältnis zu der Bevölkerungszahl und zur Zahl der Kinder im Alter von 5 bis 16 Jahren (25952), verhandeln die Visitatoren in ihren Berichten gleichwohl über die Frage des Schulzwangs und führen dabei das Beispiel der Provinz Ontario an. Es giebt eine Anzahl katholischer Schulen, an ihrer Spitze steht das von Weltpriestern geleitete Collége von St. Dunstan in Charlottetown, dessen Rector der Generalvicar Mac Donald ist; ferner eine Akademie der Frères des écoles chrétiennes ebendaselbst, und mehrere Pensionate und Externate der Schwestern der Congregation in Charlottetown, Miscouche, Tiguish u. a.

Die folgenden Ziffern beziehen sich auf die Communalschulen und auf die Grammar schools: 14577 Schüler lasen geläufig, 9359 konnten schreiben, 8549 lernten Rechnen, 4230 Grammatik, 5641 Geographie, 860 Geschichte, 155 Buchführung, 115 Mathematik, 96 Latein, 18 Griechisch, 797 Französisch.

5. Die Insel **Newfoundland.** Diese von Sebastian Cabot am 24. Juni 1497 entdeckte, eigentlich aber den Isländern wie auch eine ganze Strecke des benachbarten Festlandes schon lange vor Columbus bekannte Insel liegt Europa am nächsten und ist auch von allen Ländern Nordamerikas am frühesten mit Ansiedlern besetzt worden. Sie ist 375 Meilen lang und hat in ihrer größten Breite etwas weniger als 300 Meilen, dabei eine Küstenlinie von ungefähr 2000 Meilen Länge. Von den Engländern und Franzosen abwechselnd genommen und verloren, blieb sie zuletzt im Frieden von Utrecht den ersteren. Die Küste von Labrador, von der Stelle an, welche den Namen Blanc-Sablon führt, gehört ebenfalls zum Gouvernement Newfoundland. Die Einwohnerzahl beträgt 146536, davon sind 61070 Katholiken. Das Innere der Insel ist schwach bevölkert, ebenso die Nordostküste, dichter ist die Bevölkerung namentlich an einzelnen Stellen des Westens und Südwestens, und an der Südostspitze.

Bis 1767 war Newfoundland politisch vereinigt mit Neu-Schottland, erst seit jener Zeit hat sie eine gesonderte Regierung. Sie bildet noch keinen Theil der canadischen Conföderation, aber da schon wiederholt davon die Rede gewesen ist, sie in den Bund aufzunehmen, was auch unzweifelhaft nur eine Frage der Zeit ist und wohl in wenigen Jahren geschehen wird, so würden wir unsern Artikel für unvollständig halten müßen, wenn wir sie in unserer Betrachtung bei Seite liegen lassen wollten. — Die erste Thatsache, welche wir hinsichtlich des öffentlichen Unterrichts in der Geschichte dieser Colonie verzeichnet finden, geht nur bis auf die Regierung des Viceadmirals Gambier zurück, welcher im J. 1802 zum Statthalter ernannt wurde. Die Hauptstadt der

Colonie, St. Johns, hatte damals 3420 Einwohner, von welchen mehr als zwei Drittel katholisch waren. Als derselbe die Einrichtungen zur Unterstützung der Armen erneuerte, welche schon einer seiner Vorgänger, der Viceadmiral Waldegrave, getroffen hatte, berieth er sich mit den protestantischen Geistlichen und zugleich mit dem katholischen Bischof über die Gründung unentgeltlicher Schulen für den Unterricht der armen Kinder sowohl protestantischer als katholischer Eltern. Sie nahmen das etwa 20 Jahre früher von M. Raikes in England eingeführte System der Sonntagsschulen zum Vorbild. Jeder Familienvater, vom Gouverneur bis zum einfachsten Privatmann, gab zu diesem Zweck seinen freiwilligen Beitrag. Die auf diesem Wege erlangten Mittel wurden zwischen Protestanten und Katholiken getheilt nach dem Verhältnis der Bevölkerungszahl. Die Lehrer und Lehrerinnen versammelten die Kinder am Sonntag, im Sommer um 7 Uhr, im Winter um 9 Uhr morgens; sie trugen Sorge, daß dieselben gewaschen und ordentlich gekleidet waren, darauf gab man denen, die noch nicht lesen konnten, Leseunterricht, die andern ließ man in der Bibel oder in religiösen und belehrenden Büchern lesen und unterrichtete sie im Katechismus. Dann führte man sie in die Kirche, welche sie in geordneter Reihe vor den übrigen Kirchengängern betraten und ebenso erst nach denselben wieder verließen. Dasselbe wiederholte sich nachmittags, nur mit dem Unterschied, daß man sie nach dem Gottesdienst in die Schule zurückführte, wo sie noch 1 oder 2 Stunden blieben. Außerdem erhielten sie an einem Wochentage 1 oder 2 Stunden Unterricht. Diese wohlthätige Einrichtung fand auf der Insel allgemeinen Beifall, und die Bürger von Havre de Grace, ihren Geistlichen an der Spitze, beschlossen ebenfalls, sich mit derselben zu verbinden, „denn", so erklärten sie, „sie sähen mit Besorgnis den beklagenswerthen Zustand von Unwissenheit und Religionslosigkeit, in welchem mehr als 3000 arme Kinder in den bevölkertsten Bezirken der Insel sich befänden" *).

Der Admiral Gambier, der sich als Statthalter durch seinen Eifer für die Volkserziehung ausgezeichnet und seitdem unter den britischen Seefahrern sich einen berühmten Namen gemacht hat, war auch der erste, welcher für diese Colonie die Ertheilung einer Verfassung mit einer Kammer gewählter Abgeordneter beantragte. Seine Nachfolger theilten seine Ansichten nicht, und erst nach einer bis in das Jahr 1832 sich hinziehenden Gährung und Aufregung des Volkes wurden die Absichten dieses wahrhaft liberalen und aufgeklärten Mannes endlich verwirklicht. Unglück im Handel, herbeigeführt durch europäische Kriege und durch Umschläge im Preise des hauptsächlichsten und beinahe einzigen Ausfuhrartikels, des Stockfisches, sowie sich mehrfach wiederholende furchtbare Feuersbrünste in der Hauptstadt haben die Colonie in einem sehr gedrückten Zustande gehalten und jedes System einer Localsteuerumlage erschwert. Die Beiträge für den Unterricht blieben daher lange Zeit hindurch rein freiwillige, und bis zum J. 1843 war in dieser wichtigen Angelegenheit alle Thätigkeit und Anregung den Privatpersonen, den Geistlichen und menschenfreundlichen Vereinen überlassen, welche bisweilen von der Reichsregierung eine Unterstützung erhielten.

Durch die Gesetzgebung von 1843 wurde nun eine Summe von 5000 Pf. St. (20400 Doll.) jährlich für die öffentliche Erziehung ausgeworfen, die Hälfte dieser Summe sollten die Katholiken, die andere Hälfte die Protestanten erhalten, außerdem sollte sie nach gewißen Bezirken vertheilt werden. In jedem dieser Bezirke ernannte der Statthalter eine Behörde von Commissären, der älteste katholische oder protestantische Geistliche sollte ein Mitglied derselben sein. In den Bezirken, wo die Mehrzahl katholisch war, waren die Schulen unter die Leitung einer katholischen Behörde gestellt, und umgekehrt, was vermuthen läßt, daß die Majoritäten in den gebildeten Bezirken nach der einen oder andern Seite hin sehr beträchtlich sein mußten, sonst hätte eine solche Bestimmung wohl nicht getroffen werden können. Jeder Schüler, welcher die Schule besuchte, mußte einen Piaster jährlich entrichten, und die Commissäre haben die Ermächtigung, Armen auch diesen geringen Beitrag zu erlassen.

*) S. The history of Newfoundland, by the Rev. Charles Pedley. London 1863.

Im folgenden Jahre gieng ein Gesetz durch, welches eine academy in St. Johns errichtete, worin höherer Unterricht ertheilt werden sollte als in den gewöhnlichen Schulen. Zur Herstellung eines Gebäudes für dieselbe sowie zur Anschaffung einer Bibliothek und der nothwendigen Lehrmittel wurden 12000 Doll. bewilligt. Die Anstalt wurde unter die Aufsicht von neun vom Gouverneur der Insel ernannte Directoren gestellt, zugleich wurde derselbe beauftragt, zwei Professoren anzustellen; der Hauptlehrer sollte 1200 Doll., sein College 1000 Doll. jährlich erhalten.

Seitdem sind noch mehrere andere gesetzgeberische und Verwaltungsmaßregeln getroffen worden. Allein im J. 1863 beklagte der Verfasser der history of Newfoundland, daß trotz einer jährlichen Ausgabe von mehr als 13000 Pf. St. die Fortschritte des Unterrichts noch sehr unbedeutend seien, und fügt die Bemerkung bei, daß das größte Hindernis in der Gleichgültigkeit der Eltern selbst liege.

Die Schulen werden von zwei Inspectoren überwacht, einem Protestanten und einem Katholiken. In ihren im J. 1874 veröffentlichten Berichten verlangen beide gleicherweise eine Aenderung in der Oberleitung des Schulwesens. M. Haddon, der protestantische Inspector, geht dabei mehr auf das Einzelne ein als der katholische, M. Kelly. Er empfiehlt, daß jemand beauftragt werde, die übrigen englischen Provinzen und einige der amerikanischen Vereinsstaaten zu bereisen, und daß nach von demselben erstattetem Bericht die in allen Richtungen des öffentlichen Unterrichts am besten erfahrenen Männer zu einer Conferenz mit ihm zusammentreten und ein neues Gesetz vorbereiten sollten. Mr. Haddon betont ebenfalls die Wichtigkeit der Errichtung einer Normalschule. Was die religiöse Frage betrifft, so spricht sich derselbe ganz entschieden zu Gunsten der confessionellen Schulen (er sagt sectarian schools), und zwar in folgender Weise aus:

„In den Ländern, wo der Beistand der Kirche fortwährend den Gemeinden zur Seite steht, wo die Geistlichen leicht allen Gliedern derselben religiösen Unterricht ertheilen können und wo die Eltern selbst im Stande sind, denselben in ihren Familien fortzupflanzen, hat die Einrichtung rein weltlicher Schulen weniger bedenkliche Folgen. Aber ganz anders ist es bei uns, wo so wenige Eltern lesen können, wo so viele Niederlassungen den Besuch eines Geistlichen höchstens zwei- bis dreimal im Jahre erwarten können. Wir sind ein christliches Volk, und wir müßen darauf bestehen, daß es von der größten Wichtigkeit ist, den Kindern die ersten Elemente der christlichen Lehre einzuprägen, und da andere Wege, ihnen diese Unterweisung zu geben, wenig zugänglich sind, so wünschen die Eltern natürlich, daß der Lehrer in diesem Theile der Erziehung ihnen zu Hülfe komme."

„In allen Schulen unter der Aufsicht protestantischer Behörden liest man wenigstens einmal im Tage in der Bibel, und das ganz entschiedene Festhalten der Protestanten an diesem Puncte war es eben, was die Einrichtung getrennter Behörden veranlaßte, katholischer und protestantischer. Diese Trennung ist bisher beiden Confessionen ganz recht gewesen, und vom ökonomischen Standpuncte aus betrachtet, macht sie nur sehr unbedeutende Mehrkosten nöthig, so daß jeder Versuch einer Vereinigung erfolglos bleiben würde."

„Wenn die Gesetzgebung es geeignet finden sollte, ein neues Gesetz für die Vertheilung der Unterstützung der protestantischen Schulen zu erlassen, so würde ich empfehlen, die Bezirke so klein als möglich zu machen, die Behörden von den Einwohnern wählen zu lassen, einen Oberinspector oder ein Aufsichtscomité für jede religiöse Gemeinschaft zu ernennen, Maßregeln zu treffen für die Bildung der Lehrer, und endlich die Anordnungen so einzurichten, daß die armen Bezirke vermittelst einer Berufung an die vollziehende Behörde ihren Antheil an der Staatsunterstützung erhalten können, sobald sie Bürgschaften für die Errichtung einer Schule geben."

Der Gesammtbetrag der den protestantischen Behörden gewährten Unterstützungen, diejenigen für die Handelsschulen mit eingerechnet, belief sich für das J. 1873 auf

6621 Pf. St., der Betrag der erhobenen Schulgelder auf 450 Pf. St., der Durchschnittsgehalt der Lehrer auf 34 Pf. St.

Die folgende Statistik der protestantischen Schulen und die Zahl ihrer Schüler ergiebt seit einigen Jahren einen ziemlich beträchtlichen Fortschritt.

Gegründet und erhalten von	1859.		1863.		1869.		1873.	
	Zahl der Schulen	Schüler.	Schulen	Schüler.	Schulen	Schüler.	Schulen	Schüler.
1. Elementarschulbehörden der Regierung	92	4340	119	5409	139	6341	153	7436
2. Handelsschulbehörden der Regierung .	6	172	3	201	6	214	7	365
3. Colonialgesellschaft für Kirche u. Schulen	25	2468	21	2027	20	2100	20	2421
4. Wesleyanische Schulengesellschaft . .	11	793	10	473	12	695	12	760
5. Anglikanische Kirche	1	64	4	105	3	176	2	103
6. Presbyterianische Kirche	1	75	1	45	1	70	1	64
	136	7912	158	8260	181	9596	195	11149

Einstweilen, bis eine Normalschule zu Stande kommt, werden von der anglikanischen und wesleyanischen academy und von der Centralschule der „Church and Colonial school society" Lehrer und Lehrerinnen vorbereitet. Die erste dieser Anstalten unterrichtet 4, die zweite 5 und die dritte 25 Schüler für das Lehramt.

Der Bericht des katholischen Inspectors zählt 108 Schulen und 4647 Schüler auf. Der Bischof von St. Johns hat ein von Priestern geleitetes Collége gegründet, es führt den Namen collége St. Bonaventura. In den zwei Sprengeln von St. Johns und Hâvre de Grace sind nicht weniger als 28 den Schwestern de la Présentation und de la Miséricorde anvertraute Klöster, welche ungefähr 1600 Schülerinnen haben.

Besondere Bestimmungen sind hinsichtlich der Küste von Labrador getroffen. Der Richter, welcher seine Rundreise in diesen entlegenen Landstrich macht, nimmt den Auftrag mit, die Unterstützung der Regierung an die Lehrer zu vertheilen, die Schulen zu visitiren, die Berichte der Lehrer zu empfangen und an die Vollzugsbehörde einzusenden, Bücher und Papier u. dgl. auszutheilen. Der von diesem Beamten erstattete Bericht verbreitet sich über alles, was die materiellen Interessen und die sittliche Haltung dieser zerstreuten und vereinzelt lebenden Bevölkerung angeht, eine in ihrer Art ganz einzig dastehende Schilderung. Es sind 5 Schulen daselbst, in Baie-rouge, Cap Charles, Hâvre-Bataille, Ance a Matthieu, und haben zusammen 162 Schüler. Der Gehalt der Lehrer und Lehrerinnen beträgt 340 Doll. Die Namen dieser verlorenen Posten der großen Armee des öffentlichen Unterrichts, welche Lesen, Schreiben, Rechnen und die Elemente der Religion an der öden Küste der Meerenge von Belle-île lehren, am Eintritt in die Polarregionen, verdienen es wohl genannt zu werden: sie heißen John Bailey, Thomas Ward, Frau O'Dell und Fräulein Laura Young und Mary Marshall. Hier ist auch zu erwähnen, daß auf das dringende Ansuchen des eifrigen Missionärs (M. Bonneau), welcher jedes Jahr von Quebec aus diese entfernten Landstriche besucht, die Regierung von Quebec neuerdings eine Schule auf der großen Insel Anticosti errichtet hat; bis jetzt war sie unbewohnt und fieng eben erst an, mit Einwohnern besetzt zu werden.

Die Inseln de la Magdeleine, eine interessante Gruppe von kleinen Eilanden, welche in politischer und administrativer Beziehung zu dem Bezirk von Gaspé in der Provinz Quebec, in kirchlicher aber zum Sprengel von Charlottetown gehört, besitzen schon lange protestantische und katholische Schulen. Endlich erinnern wir noch daran, daß Frankreich, welches sich in den Inseln St. Pierre und Miquelon noch ein eigenes Besitzthum als Absteigequartier bewahrt hat, hart neben dem ungeheuren Gebiet, das es vordem in Nordamerika sein nannte, auf diesen Puncten einige Frères des écoles chrétiennes und Soeurs de Charité unterhält.

Nach dem Vorangehenden wäre also die Zahl der Schulanstalten im Gouvernement Newfoundland 314 mit 16058 Schülern. Das ist sehr bedeutend für die im allgemeinen

sehr arme und auf einem weiten Raum zerstreute Bevölkerung. Eine große Anzahl der Ansiedler sind katholische Irländer, die ohne Mittel aus ihrer Heimat auswanderten. An den Küsten der Straße von Belle-île sind auch Acadier und Franzosen.

Die ganze Umgegend des weiten St. Lorenzgolfs und der atlantischen Küsten der vier zuletzt betrachteten Provinzen, mit dem östlichen Theil von Quebec, sind großentheils von Fischern bewohnt; sie sind übersät mit zahlreichen Leuchtthürmen, die von der canadischen Regierung gebaut und unterhalten werden. Fischer sind die ersten gewesen, welche das Licht des Evangeliums empfiengen und verbreiteten, und es ist tröstlich, zu denken, daß neben diesen Leuchtthürmen, welche die Schiffe vor den Klippen und Riffen schützen sollen, auch das Licht des Geistes da und dort hell erglänzt, um wenigstens einen Theil des Volkes vor den Gefahren des Dahinwandelns in Unwissenheit und Finsternis zu bewahren.

6. Provinz **Manitoba** und das **Nordwestgebiet.** Wir verlassen jetzt die Seenebel des St. Lorenzgolfs, um uns nach der entgegengesetzten Seite der Provinzen Quebec und Ontario zu den ungeheuren Gebieten zu wenden, die sich im Norden der ersteren, im Norden und Westen der letzteren in ungemessene Fernen erstrecken. Die Breite dieser Masse Land, von Ost nach West, beträgt in runder Zahl etwa 1200 englische Meilen, die Länge von Nord nach Süd 1500, was den gewaltigen Flächenraum von 1,800000 Quadratmeilen ergiebt, ohne die theils in früherer Zeit, theils neuerdings entdeckten arktischen Inseln mitzuzählen*). Das ist eine im Vergleich mit den meisten europäischen Ländern, Rußland ausgenommen, wirklich kolossale Größe.

So ungeheuer nun aber auch dieses weite Gebiet sich ausdehnen, so rauh sein Klima sein mag, das Land war doch schon von den alten Canadiern nach allen Richtungen durchforscht worden und im großen und ganzen von ihnen gekannt. Die kriegerischen, von Lemoine d'Iberville nach der Hudsonsbai geführten Züge, die Reisen Gauthiers de la Vérendrye, welcher 1743 die Felsengebirge entdeckte, und die Forschungsreisen anderer Pionniere und Wanderer füllen höchst interessante Blätter der Geschichte Neufrankreichs.

Nach seiner physischen Beschaffenheit theilt sich das Gebiet in wüste Einöde (barren grounds), Prärieland und Waldland. Die beiden letzteren sind einigermaßen cultivirbar und bilden leider den kleinsten Theil. Das Ganze hat kaum einen Werth, ausgenommen in Betracht seiner Pelzthiere; aber dieser Werth ist ein sehr ansehnlicher. Die politische Geographie giebt folgende Eintheilung: 1. Nordwestgebiet, 2. Rupertsland, 3. die Ansiedelung am Red River, heutzutage die Provinz Manitoba.

Zwei mächtige Handelsgesellschaften stritten sich noch vor einem halben Jahrhundert um die Herrschaft in diesen mächtigen Landesräumen, die Nordwestcompagnie und die Hudsonsbaicompagnie. Es entstand daraus ein kleiner Krieg, in welchem die von Lord Selkirck im Jahr 1812 gegründete Ansiedlung im Red River und Assiniboine zweimal zerstreut wurde. Im J. 1821 aber verbanden sich die beiden Compagnien zu einer einzigen, welche den Namen Hudsonsbaicompagnie behielt, und nun setzte sich eine regelmäßige, wenn auch noch keineswegs vollständig gegliederte Regierung in diesen Landen fest. Sir George Simpson war lange Zeit Gouverneur derselben und hat ein gutes Andenken hinterlassen.

Seit mehreren Jahren schon hatten die Staatsmänner in Ober-Canada zumal gewünscht, unter ihrem Einfluß Ansiedelungen in diesen Landstrichen sich bilden zu sehen. England, in der Besorgnis, daß diese sich an die Vereinigten Staaten anschließen möchten, begünstigte jene Bestrebungen und die im J. 1867 durchgegangene Bundesacte des britischen Nordamerika enthielt daher eine Bestimmung, daß der Ankauf der Rechte der Compagnie durch die Conföderation gestattet sein sollte. Aber das kleine Völkchen von Manitoba, aus verschiedenen Bestandtheilen (und vorherrschend aus französischen) zusammengesetzt, war der Meinung, daß man nicht so ohne weiteres über sie

*) Mgr. Taché, Esquisse sur le Nord-Ouest de l'Amérique.

und ihre Niederlassung verfügen könne. Sie erhoben sich, und weigerten sich, den Gouverneur aufzunehmen, den man ihnen schickte. Daraus entspannen sich Verwicklungen, deren Gegenstoß sich in der ganzen Conföderation fühlbar machte, gerade wie jener in der Schulfrage von Neu-Braunschweig. Allein unter den guten Folgen, die man den schlimmen entgegenstellen kann, befand sich auch die Verleihung einer der liberalsten Verfassungen, welche unter anderem die Freiheit des Unterrichts mit noch größerer Klarheit feststellt, als es die Bundesacte für Neu-Braunschweig gethan hatte. Das in der localen Legislatur durchgegangene organische Gesetz geht noch weiter und scheidet die Schulen gänzlich unter der Aufsicht zweier Oberinspectoren, eines katholischen und eines protestantischen, und unter einem Rathe des öffentlichen Unterrichts, der in zwei Sectionen abgetheilt ist, eine katholische und eine protestantische.

In Manitoba und im Nordwestgebiet, wie an andern Orten Nordamerikas ist wiederum der katholische Missionär der erste Lehrer gewesen. Im J. 1818 gründeten M. Provencher und Dumoulin die ersten Missionen am Red River: der erstere wurde zum Bischof ernannt im J. 1822. „Es giebt", so sagt der Bericht der Missionen von 1839, „zwei Elementarschulen in La Fourche, eine Knabenschule, welche gewöhnlich von dem bei dem Bischof wohnenden Priester gehalten wird, und eine Mädchenschule, unter einem Fräulein Nolin, Tochter eines ehemaligen Bourgeois oder Agenten der Nordwestcompagnie, die ihre Erziehung bei den Nonnen der Congregation in Montreal erhalten hat. Die Mission der Prairie du Cheval blanc hatte ebenfalls eine Schule, hat aber seit einem Jahre keine mehr, weil es an einem Lehrer fehlt."

Im J. 1844 kehrte Mgr. Provencher, der nach Canada gekommen und sogar nach Frankreich gegangen war, in seinen Sprengel zurück mit mehreren neuen Missionären und vier Schwestern de Charité; diese wurden die ersten Lehrerinnen in diesem Lande. Ihre Zahl hat sich seitdem bedeutend vermehrt, und einige sind gegenwärtig bis an den Enden des Festlands angelangt, im fernen Westen. Nach dem Bericht des protestantischen Oberinspectors, M. Pinkham, gab es im J. 1872 17 protestantische Schulen mit 977 Schülern, 530 Knaben und 447 Mädchen. Die Staatsunterstützung für dieses Jahr betrug 3500 Doll., aber es wurden 4105 Doll. ausgegeben, Dank einem Ueberschusse, der vom vorigen Jahre her zur Verfügung stand. M. Dubuc, der katholische Oberinspector, der Nachfolger der M. Royal, berichtet von 18 Schulen mit 824 Schülern. Man lehrte in diesen Schulen Lesen, Schreiben, Rechnen, Geschichte, Geographie und Buchführung. Alle diese Schulen stehen unter der Leitung von Curatoren, welche von den Beisteuernden gewählt werden. In beinahe allen katholischen Schulen scheinen das Englische und das Französische gleichberechtigt . . .

Seit mehreren Jahren ist auch ein Collége und ein großes Seminar in St. Boniface errichtet: die von Provencher und Dumoulin gegründete bescheidene Mission ist ein Erzbisthum geworden. Das Collége wird von Pères Oblats geleitet. Der gegenwärtige Erzbischof, Mgr. Taché, gehörte dem gleichen Orden an. Im Sprengel von St. Boniface allein sind mehr als 50 Nonnen (Schwestern de Charité und de Jésus et Marie), 9 im Sprengel von St. Albert und 11 in dem apostolischen Vicariat von Athabaska-M'Kenzie; Dank diesen muthigen Frauen ist somit der Unterricht schon in die großen Einöden des Nordwestens eingedrungen, vor dem großen Strom der Einwanderung her, und vor der Bildung neuer politischer Gemeinden. Ein ganz neuerdings angenommenes Gesetz sorgt nämlich jetzt für die Organisation einer Regierung des Nordwestens, mit einem Stellvertreter des Gouverneurs und einer gesetzgebenden und vollziehenden Versammlung. Diese Verfassung stellt die Freiheit der religiösen Erziehung gerade so bestimmt fest, wie die von Manitoba.

Diese kleine Provinz, welche nur 14000 Quadratmeilen hat, d. h. ein wenig mehr als die Prinz Edwardsinsel, wird Mittelpunct und Kern mehrerer folgender werden in diesem Gebiete, welches für sich allein größer ist als die ganze übrige Conföderation. Seine Bevölkerung, welche 1871 nur 11953 Seelen betrug, wird reißend wachsen, und wir haben gesehen, daß sie bereits die Anfänge einer guten Entwicklung der Schulen

besaß. — Die Einwohnerzahl des Nordwestgebiets wurde 1870 auf 28700 geschätzt, fast nur Indianer mit einer kleinen Anzahl Weißer und Métis.

Diese Métis (Mestizen), sind die Nachkommen der alten von Cooper unsterblich gemachten canadisch-französischen voyageurs und Trappers (trappeurs) und der von Lord Selkirck ins Land gebrachten schottischen Ansiedler, meist von den Orkneyinseln stammend, welche beide mit eingebornen Frauen Ehen eingiengen. In dieser Colonie werden mehrere Sprachen gesprochen: Französisch, Englisch, Gälisch, dann die Krisprache und die der Springer (sauteurs), zwei verbreitete Indianersprachen. Nimmt man hiezu noch die mannigfaltigen Idiome der Wilden in den Prärien, und das von den aus Rußland geholten und schon einige Tausende zählenden Mennoniten gesprochene Russisch und Deutsch, so hat man eine Vorstellung von diesem jungen amerikanischen Babel. Zahlreiche Einwanderer aus Ober- und Unter-Canada werden indessen schließlich die beiden im canadischen Bunde verbreitetsten Sprachen zu den herrschenden machen, von denen die eine, die französische, schon von mehreren Indianerstämmen angenommen worden ist. Vielleicht dauert es nur noch eine kleine Reihe von Jahren, bis eine glänzende Civilisation in diesen Gegenden sich verbreitet, welche der Dampf mit uns Canadiern verbindet, und die hier niedergelegten Thatsachen und Ziffern werden dann das Interesse gewähren, welches sich stets mit den Anfängen eines heranwachsenden Volkes verbindet.

7. Provinz **britisch Columbien.** Vancouvers Insel mit einer Reihe anderer Eilande und die alte Colonie Columbien bilden diese Provinz. Dieses eigentlich sogenannte Columbien umfaßt das Land von der Küste des stillen Oceans bis zum Kamm der Felsengebirge und vom Washington Gebiet bis zu dem 1867 von Rußland an die Vereinigten Staaten abgetretenen Gebiet von Alaska. Die Provinz hat im ganzen 220,000 Quadratmeilen Flächenraum; sie geht auch noch im Hinterlande der Küste von Alaska eine Strecke weit nach Norden.

Erst seit 1858, als die Goldminen entdeckt wurden, fieng Vancouvers Insel und Columbien an bevölkert zu werden. Auf Vancouver hatten sich wohl einige europäische und amerikanische Ansiedler niedergelassen, aber die Küste des Festlands war vorher kaum den voyageurs (Handelsreisenden) der Hudsonsbaicompagnie bekannt, welche dort unter den Wilden einige Posten gegründet hatten. Bis 1867 bildeten dann die Insel und das Festland zwei getrennte Colonien, jede mit ihrem Gouverneur und eigener Verwaltung. Sie wurden nun zu einer einzigen Provinz vereinigt, welche nach ziemlich schwierigen Verhandlungen im J. 1871 mit der canadischen Conföderation vereinigt wurde. Damals wurde die Bevölkerung zu 50000 Seelen geschätzt, wovon 8560 Weiße, 462 Neger, 1548 Chinesen; der Rest bestand aus verschiedenen Indianerstämmen*).

Ein System von Districtsschulen war von der Hudsonsbaigesellschaft gegründet worden, und die Colonialregierung hatte sie darin unterstützt**). Im J. 1862 gab es auf Vancouver drei Schulen unter der Aufsicht der Regierung, mit 111 Schülern. Die drei Lehrer theilten unter sich 440 Pf. St. Gehalt, 73 Pf. Schulgeld und 9 Pf. freiwillige Beiträge. Ein Collége für Knaben und eine Mädchenschule waren in Victoria, dem Hauptort der Colonie errichtet worden. „Die römisch-katholische Kirche," bemerkt der von uns citirte Schriftsteller, „hat unter der Leitung ihres Bischofs ausgezeichnete Schulen. Eine von den Schwestern de la Charité geleitete Mädchenschule wurde 1868 gegründet, und im darauffolgenden Jahre eine Knabenschule. Die Bemühungen der Missionäre dieser Kirche unter den Heiden sind anerkennenswerth, ihre Schulen sind gut besucht. Eine unabhängige Centralschule, nach dem canadischen System geleitet, ist neuerdings eingerichtet worden. Sonntagsschulen werden ebenfalls von fromm gesinnten Damen und von Lehrern gehalten."

Später im J. 1871 hat Mgr. Louis, Bischof von Melitopolis und Generalvicar

*) Rapport sur la Colombie par l'Hon. H. Langevin. Ottawa 1872.

**) Vancouvers island by Charles Forbes 1862.

von Columbien, dem Hon. M. Langevin folgenden Plan für die Erziehung der Wilden vorgelegt: „. . . Erlauben Sie mir zu bemerken, daß für den Augenblick die Externenschulen für die Indianer viele Kosten verursachen würden, ohne befriedigende Erfolge zu ergeben. Die Indianer sind in der That vorerst noch zu kurze Zeit in Berührung mit den Weißen, um den Nutzen eines bloß elementaren Unterrichts verstehen oder schätzen zu können. Außerdem, da sie zur Erhaltung und Ernährung ihrer Familien genöthigt sind auf die Jagd und auf den Fischfang auszugehen, haben sie ihrer herumschweifenden Lebensweise noch nicht ganz entsagt, so daß es schwierig, um nicht zu sagen unmöglich erscheint, in den Externenschulen von jedem Kinde einen hinlänglich regelmäßigen und andauernden Besuch zu erlangen, daß es daraus wirklichen Nutzen zieht. Auch liegt den Eltern nichts daran, ihre Kinder in die Schule zu schicken, und die letzteren lieben die Freiheit zu sehr, um nicht viel lieber ihre Eltern auf die Jagd und auf den Fischfang zu begleiten, als in solche Schulen zu gehen. Die amerikanische Regierung hat in dem an uns grenzenden Gebiet Externenschulen für Indianerkinder eingerichtet; keine derselben kann einen Erfolg aufweisen. Die Erfahrung hat gelehrt, daß die für die Bedürfnisse und für die Lebensweise der Indianer passendsten Schulen die Handwerks- und landwirthschaftlichen Schulen sind, in welchen die Kinder Wohnung, Nahrung und Kleidung erhalten und wo sie mehrere Jahre zubringen, um sich an eine regelmäßige Lebensordnung, an Zucht, an Lust und Freude an der Arbeit zu gewöhnen, indem sie zugleich elementaren Schulunterricht erhalten. Eine Schule oder Anstalt dieser Art haben wir in Ste. Marie gegründet, im Missionsbezirk St. Charles; dieser Missionsbezirk umfaßt den bürgerlichen Bezirk von New Westminster und einen Theil des bürgerlichen Bezirks von Yale und von Lillonet. Diese Anstalt, welche Indianerkinder aus den genannten Bezirken zu ihren Schülern zählt, hat zwei Abtheilungen, eine von zwei Brüdern geleitete für Knaben und eine von zwei Schwestern de Ste. Anne geführte für Mädchen. Wir haben sehr ermuthigende Erfolge erzielt, aber da unsere Mittel sehr beschränkt sind, können wir nur eine kleine Anzahl von Zöglingen aufnehmen. Wenn die Bundesregierung uns zu Hülfe kommen wollte, wie wir es hoffen und bescheiden uns erbitten, könnten wir mehr Kinder bei uns aufnehmen. Es ist auch unsere Absicht wenn die Regierung uns unterstützen kann, eine der Anstalt in Ste. Marie ähnliche, in jedem unserer Missionsbezirke zu gründen, d. h. im Bezirk de l'Immaculée Conception am See Okannagan, der den Civilbezirk von Okannagan, den der Kutanesen und einen Theil des Bezirks von Yale-Lytton in sich begreift; im Bezirk de Ste. Joseph am Williams See, der einen Theil des Civilbezirks von Lillonet und Caribon umfaßt; im Bezirk de Notre Dame de Bonne Espérance, am Stuarts See, zu welchem viele Bezirke des Nordostens gehören; und endlich im Bezirk St. Michel, der die Kakouals (District Fort Rupert) in sich begreift." Unter der neuen Verfassung gieng auch alsbald ein Gesetz für den öffentlichen Unterricht durch, im J. 1872. Es wurde schon im nächsten J. verbessert — das ist charakteristisch für die canadische Gesetzgebung — und im Jahre 1874 ward ein drittes Gesetz über die Errichtung von Pensionaten (public boarding schools) angenommen. Das erste dieser Gesetze stellt die Ernennung einer Behörde für den öffentlichen Unterricht, eines Oberinspectors, die Wahl dreier Curatoren für jeden Schulbezirk und die Prüfungen der Lehrer fest. Es ist vorzugsweise den Gesetzen der Provinz Ontario nachgebildet. Die Erziehungsbehörde hat die Ermächtigung auch Lyceen oder High Schools zu gründen.

Folgende Bestimmung wird mit der Zeit ernstliche Schwierigkeiten zur Folge haben: „Alle kraft der Bestimmung, dieses Gesetzes errichteten Schulen sollen streng nach nicht confessionellen (non sectarian) Grundsätzen geleitet werden. Man wird die höchste Moralität, aber keinerlei Dogma, keine religiöse Glaubenslehre darin lehren."

Eine sehr weise Bestimmung dieses Gesetzes erlaubt dem Statthalter im Conseil für die Schulen jedes Bezirks ein gewißes Maß von Landbesitz vorzubehalten, auch an Orten, die in keinem Schulbezirk mitbegriffen sind, direct Schulen zu gründen.

Das zweite Gesetz giebt den Curatoren der Schulen die Befugnis, Anordnungen

für den Schulzwang zu entwerfen, welche übrigens erst ausgeführt werden dürfen, wenn sie vom Oberinspector gebilligt sind. Die verfallenen Strafgelder dürfen summarisch erhoben werden auf den Ausspruch eines Friedensrichters, vor welchen die Eltern oder Vormünder vorgeladen werden. Ausgenommen von der Verpflichtung des Schulbesuchs sind 1. die Kinder, welche anderwärts genügenden Unterricht erhalten; 2. diejenigen, welche zu entfernt von der Schule wohnen; 3. diejenigen, welche bereits einen Unterricht genossen haben, der dem in der Bezirksschule ertheilten wenigstens gleich ist.

Das Gesetz über die Pensionate, welches uns einzig in seiner Art erscheint, war dringend nothwendig geworden durch die besondern Umstände dieses Landstrichs, unter anderm durch die großen Entfernungen zwischen den Mittelpuncten der Bevölkerung. Es entspricht übrigens den Rathschlägen, welche Mgr. Louis gegeben hatte mit Rücksicht auf die Kinder der Wilden, halb nomadischen Eingebornen.

Die ganze Gesetzgebung ist sehr klar, lakonisch, und geht nicht auf viele Einzelheiten ein. Viel bleibt der Unterrichtsbehörde überlassen. Diese regelt z. B. alles, was die Prüfung der Candidaten für das Lehramt angeht, sowie die Gehalte der Lehrer. Die Diplome sind in drei Classen getheilt, und jede Classe hat zwei Stufen A und B. Man weiß, daß in diesem Lande wie in Californien der Werth des Geldes ein viel geringerer ist als anderswo. Daher ist auch der Gehalt, welchen wir anzugeben haben, verhältnismäßig nicht so hoch wie er erscheint, jedenfalls aber ist er zum wenigsten genügend. Jeder Lehrer, welcher 10 bis 20 Schüler hat, muß mindestens 50 Doll. monatlich erhalten, und so geht es fort bis zu 50 Schülern, welche 80 Dollars eintragen. Die Lehrer, welche über 50 Schüler haben, sollen einen Hülfslehrer haben. Die Classe des Diploms scheint nicht berücksichtigt zu werden, wie dies in Neu-Braunschweig geschieht, wo, wie wir gesehen haben, beide Grundlagen für die Bemessung des Gehalts vereinigt wurden. Die, welche im Innern der Provinz zu lehren haben, jenseits bestimmter Grenzen, wo das Leben theurer ist, erhalten 10 Dollars monatlich mehr. Die Einzelheiten der Prüfung für die Erlangung der Diplome sind äußerst umständlich und gleichen denen in der Provinz Quebec. Es giebt keine besonderen Schulinspectoren. Der Oberinspector, die Geistlichen, die Richter und andere öffentliche Beamte sind Schulvisitatoren von Amtswegen. Gebildete Männer, Freunde des Schulwesens sind ebenfalls eingeladen, die Schulen zu besuchen und ihre Bemerkungen in das Register einzutragen. Die Lehrmittel und Bücher sind von der Oberbehörde vorgeschrieben. Die letztern sind im allgemeinen dieselben wie in der Provinz Ontario. Der Sitz des Oberinspectors und der Schulbehörde ist in Victoria, auf Vancouvers Insel.

Der Bericht des gegenwärtigen Oberinspectors, M. Jessop, über das mit dem 31. Juli 1874 endende Schuljahr, ist bereits in unsern Händen. Es ist das neueste aller der Quellendocumente, welche wir für diese Arbeit benutzen konnten, und merkwürdig genug kommt es gerade aus der entlegensten Provinz.

Das Amt des Oberinspectors ist wahrlich keine Sinecure. In dem abgelaufenen Jahre hat dieser Beamte 1200 Meilen im Dampfboot, 425 in einem Kahn, 540 zu Wagen und 184 zu Fuße, zusammen 2349 Meilen zurückgelegt, und all das um 84 Schulen zu besuchen. Er hatte in Victoria auch Lehrerconferenzen eröffnet, zu welchen sich mehrere der ausgezeichnetsten Männer der Provinz zusammenfinden.

In seinem Berichte beklagt er, daß zwei Bestimmungen der neuen Gesetze für den öffentlichen Unterricht noch nicht ausgeführt worden seien, nämlich einmal diejenige, welche die Errichtung von High Schools zum Gegenstand hat, und die, welche den Schulzwang anordnet. Er behauptet die letztere werde ein todter Buchstabe bleiben, so lange ihre Ausführung den Curatoren der Schule anheimgegeben bleibe und nicht die Regierung selbst die Verantwortlichkeit und das Odium, welches sich daran hänge, auf sich nehme. Ein Pensionat ist am Bonapartefluß gegründet worden; es hat 36 Zöglinge, 18 Knaben und 18 Mädchen. Der Oberinspector ist der Ansicht, daß diese Schule eine große Zukunft habe und ein glänzender erster Schritt sei auf der Bahn des oben erwähnten Systems; er empfiehlt, deren noch mehrere an bestimmten Puncten

zu errichten und führt zahlreiche Beispiele von kleinen Gruppen vereinzelter Wohnplätze in der Wildnis an, für welche ähnliche Anstalten eine wahre Wohlthat wären.

Es giebt dort noch keine Umlage einer Schulsteuer: alles wird bestritten von der Regierung, von den Schulgeldern, welche die Eltern bezahlen, und von freiwilligen Beiträgen. Der Oberinspector beklagt diesen Stand der Dinge; er erklärt, daß das Nichtbezahlen einer Schulsteuer schuld sei an der Gleichgültigkeit der Bevölkerung, welche sich zu sehr auf die Regierung verlasse, und führt schlagende Beispiele dafür an. Es waren nicht mehr als 31 Schulen in Wirksamkeit, obgleich die Zahl der Schulbezirke bedeutend größer ist.

Die Gesammtsumme der Schüler, welche die Regierungsschulen im Schuljahre 1873—74 besuchten, beträgt 1245, die Zahl der Kinder im schulpflichtigen Alter beläuft sich auf ungefähr 2250. Der Oberinspector bedauert die Zahl der Zöglinge der unabhängigen Schulen nicht angeben zu können. Die Zunahme über die Zahl von 1872—73 ist 217, und über die des vorangehenden Jahres 711. Was die Zahl der Schüler der unabhängigen Schulen betrifft, so scheint sie uns unter 500 zu bleiben. In den Regierungsschulen sind 750 Knaben und 495 Mädchen. Von diesen Schülern lernen 901 Rechnen, 521 Geographie, 529 englische Grammatik, 213 Geschichte, 45 Buchführung, 36 Algebra, 12 Geometrie, 23 Physik, 175 Linearzeichnen. Es sind 17 Lehrer und 15 Lehrerinnen angestellt, zusammen 32. Von diesen sind 14 Engländer, 6 Schotten, 2 Irländer, 8 Canadier und 2 Amerikaner. Man sieht, daß der Lehrerstand aus der Ferne geholt werden mußte. Auch schlägt demgemäß der Oberinspector vor, bis eine Normalschule eröffnet werde, Maßregeln zu treffen, um Lehrer und Lehrerinnen in den High Schools zu bilden, welche er zu errichten empfiehlt. Die für Lehrergehalte bezahlte Summe betrug 22219 Doll.; ein Mehr von 2252 Doll. gegen das Vorjahr. Der höchste Gehalt war 100 Doll. monatlich, der niedrigste 40 Doll.

Die katholischen Lehrer stehen infolge der oben angeführten Gesetzesbestimmung gänzlich außerhalb der Thätigkeit und Mitwirkung der Regierung. Im Sprengel von Columbien wird in Neu-Westminster eine Knabenschule von den Pères und Frères Oblats und ein Pensionat von den aus Canada gekommenen Schwestern de Ste. Anne gehalten; an andern Orten 4 Pensionate für Indianerkinder, und ein Mädchenpensionnat unter der Leitung derselben Nonnen. Die katholische Bevölkerung unter den Weißen beträgt nur einige Hundert, aber mehr als 20000 Indianer werden von den zahlreichen Missionären, fast nur Franzosen und Canadiern, im Christenthum unterrichtet. Im Sprengel von Vancouver, dessen erster Bischof, Mgr. Demers, gestorben 1871, in Canada geboren war, befindet sich ein von französischen Priestern geleitetes Collége, eine von den Schwestern de Ste. Anne geleitete höhere Töchterschule, und ein von denselben Nonnen unterhaltenes Waisenhaus. Das Collége hat 80 Zöglinge, die beiden andern Anstalten 155. Außerdem bestehen noch 6 andere katholische Schulen. Die katholische Bevölkerung zählt ungefähr 8000 Seelen.

Aus allem Vorstehenden ist leicht zu ersehen, daß diese jüngste unter den englischen Colonien in Nordamerika sich eifrig bestrebt zeigt, hinter den übrigen hinsichtlich des öffentlichen Unterrichts in keiner Weise zurückzubleiben.

Quebec. **P. J. O. Chauveau,**
gew. Unterrichtsminister in der Provinz Quebec.

Candidatenprüfung, s. Lehrerprüfung.

Cantor, s. Lehrer, Arten von Lehrern.

Carcer, s. Schulstrafen.

Carenen, s. Alumnate S. 78.

Censoren sind Schüler, welche den Auftrag haben, über das Betragen ihrer Mitschüler zu wachen und Fehler zu rügen oder zur Anzeige zu bringen. Zahlreiche Ausdrücke wie Aufseher, Ordner, Ordnungsschüler, Monitoren, Observatoren, Primus u. s. w. sind mehr oder weniger synonym oder decken sich wenigstens in einem Theile der entsprechenden Functionen mit den Censoren. Eine gewiße Unterstützung des Lehrers in

der Disciplin, ein Zwischenglied zwischen ihm und den Schülern wird sich, wo größere Massen zu beherrschen sind, stets als nothwendig herausstellen und kann, weit entfernt ein nothwendiges Uebel zu sein, zur Förderung der sittlichen Entwicklung verwandt werden. Es kommt aber alles auf das Princip an, von dem man ausgeht. Das verderblichste ist das der geheimen Polizei, das aus unsern Schulen im ganzen und als anerkanntes Mittel verschwunden ist, um so mehr aber in früheren Jahrhunderten blühte. Solche Späher hießen corycaei und waren im 15. Jahrh. in allgemeinem Gebrauch. In Hegendorfini dial. puer. Numb. 1520 schlägt ein reisender Schüler dem andern vor, sich nach Leipzig zu wenden. Dieser hat Furcht vor der Ordnung und Strenge, die dort herrscht, und erwähnt unter anderm Schrecklichen: „Nec desunt Corycei, qui clandestinos sermunculos, quos amicus cum amico nugatur, ad praeceptorem deferant. — Verrepaeus in s. institutiones scholasticae Antv. 1573 p. 184. s. räth, während der Feier der Messe einen corycaeum et speculatorem sive custodem anzustellen, der Unordnungen zu notiren und anzuzeigen habe. Er räth jedoch, dies Amt wegen seiner Gehässigkeit alle Wochen wechseln zu lassen. — Köhnen in der Geschichte des Duisburger Gymnasiums, Progr. 1851 S. 10 theilt aus Schulgesetzen von 1637 mit: „Damit über oberzählte Gesetze desto besser gehalten werde, so soll in jeder Classe ein corycaeus oder Aufmerker bestellt sein, welcher die Verbrecher aufzeichnen und mit der nota classica notiren soll. Wenn solcher Aufseher sein Amt nicht fleißig verrichtet, so soll er darum hergenommen werden." Die eigentlichen Censoren dagegen sind nicht Späher, sondern Unteraufseher, Sittenrichter. Sie sind stets öffentlich und sollen dem Grundgedanken nach Vertreter des sittlichen Bewußtseins der Classe sein. Ihr classischer Boden ist in Trotzendorfs Schule, wo sie auch loben konnten (vgl. Löschke, Val. Trotzendorf. 1856 S. 48). Auch die Jesuiten, welche Trotzendorf in manchen Puncten nachahmten, hielten solche Censoren, hatten aber noch ihre heimlichen Späher daneben. Da alle diese Aemter der Natur der Sache nach besondere Bedeutung in Alumnaten gewinnen, so konnten hier auch gereiftere Schüler mit einer solchen Aufsicht beauftragt werden, wodurch dann, da ja ehemals auch wohl ein Primaner direct zum Adjuncten werden konnte, das ganze Verhältnis ein anderes wird. Dieser Art sind z. B. die observatores, welche bei den Chorschülern zu Guben i. J. 1680 vorkommen (Progr. 1851 S. 10). In Cordiers Schülergesprächen (vgl. d. Art. Calvin) kommen mehrfach Observatoren vor. Der Rector ließ sie nach ihrer Ernennung zusammenkommen, hielt ihnen eine eindringliche Rede über ihre Pflichten und versprach ihnen schriftliche Instructionen. Sie waren also öffentliche Vertrauensmänner schon gereifterer Art, die den Lehrer in der Ueberwachung der großen Schülerzahl unterstützten. Es kommt eine Scene vor, in welcher der Observator zwei Knaben ertappt, welche plaudern, statt bei der Arbeit zu sein; er verzeiht ihnen jedoch, weil sie Latein sprechen. Verbotenen Gebrauch der Muttersprache aufzuspüren, war ein ganz besonderer Gegenstand alles solchen Spionirens. Man kann annehmen, daß sich Einrichtungen obiger Art bis auf die Rousseau-Basedow'sche Zeit vielfach unverändert erhielten (s. e. Beispiel aus 1730 unter Angeberei). Durch die Einwirkung des Philanthropinismus wurden auch diese Institute modificirt, vorübergehend auch wohl carrikirt. In Bahrdts Nachricht von dem Philanthr. zu Marschlins wird S. 246 gefordert, daß jeder Schüler nach jeder Stunde jeden Schüler, mit dessen Fleiß oder Sitten er zufrieden sein konnte, auf ein Billet schreibe. Nach diesen Billets soll im Senat das Betragen beurtheilt werden. Die alte Sitte der custodes ist dauerhafter gewesen; wenn diese auch nicht mehr, wie ehemals oft, die Zimmer aussegen müßen. Man hat immer kleine Dienste, wie Sorge für Kreide, Tafel ꝛc. nöthig, für die sich ein Schüler eignet und willig findet. Oft läßt man dieselben Schüler die Classenbücher führen, Absenzen, Lob, Tadel ꝛc. einschreiben, was natürlich genaue Controle des Lehrers voraussetzt. Wichtiger ist es, in größeren Classen für solche Functionen, wie Einsammeln und Austheilen der Hefte ꝛc. bestimmte Gehülfen und bestimmte Methoden zu haben. Als Monitoren werden solche Schüler bezeichnet, wenn zugleich

ein Theil der Functionen des alten Censors oder Observators hinzutritt: besonders etwa Aufsicht während des Lehrerwechsels, bei dem es ohne die größte Pedanterei kaum zu vermeiden ist, daß nicht die Classe wenigstens 1—2 Minuten sich selbst überlassen bleibt. In manchen Schulen sind längere Pausen eingeführt. Gut erzogne Monitoren wirken, wenn sie den geeigneten Rückhalt an Director und Lehrern haben, schon durch ihr bloßes Heraustreten als sichtbare Stellvertreter der Ordnung; die zuweilen erforderlichen Anzeigen verlieren das Gehässige durch die Pflichtmäßigkeit. Es ist daher auch wohl aus sittlichen Gründen besser, in ihnen verschiedene Functionen zu vereinigen, als nach Art der älteren Pädagogen so viele Aemter als möglich zu schaffen. Die Monitoren der Lancaster'schen Schule sind nicht Aufseher, sondern Einübende, Lehrgehülfen, ähnlich den Decurionen bei Sturm und andern älteren Pädagogen (vgl. Helfer, wechselseitiger Unterricht). **A. Lange †.**

Censur. Es wird keine gute Schule geben, die sich nicht über das Verhalten der Schüler in Leistungen und Sitten eine möglichst genaue Uebersicht zu erhalten suchte und die nicht auch in irgend einer Weise von den hervorragenden Erscheinungen des Schullebens schriftliche Aufzeichnungen machte (s. Schulacten, Schultagebuch). Solche Aufzeichnungen können verschiedentlich für die Schule verwerthet werden; ganz besonders giebt dazu Gelegenheit die sogenannte Censur. Es ist dies eine in gewißen Zeiträumen vorzunehmende abschließende Beurtheilung dessen, was innerhalb derselben sich irgendwie bemerklich gemacht hat. Ueber die Zeiträume selbst und die Art, wie diese Schulcensur zu halten sei, läßt sich nichts allgemein bindendes sagen.*) Es stehe dafür hier eine Censurordnung, wie sie Jahre lang theils in einer größeren Erziehungsanstalt mit Schülern vom 6. bis zum 18. Jahre, theils in einer niedern Gymnasialanstalt gehandhabt worden ist.

a. Wochencensur. Sie schließt sich je an die letzte Schulstunde der Woche an, die zu dem Ende um eine Viertelstunde abgekürzt werden kann. Ein öfteres Vornehmen derselben dürfte abstumpfend wirken, ein selteneres die Thatsachen selbst und ihre Beurtheilung zu weit auseinander rücken. Alle Schüler versammeln sich mit ihren Lehrern

---

*) Bei größeren Anstalten möchte z. B. das häufige Zusammentreten mehrerer oder aller Classen und Lehrer, bei älteren Schülern eine oft wiederkehrende Censur, in vielen Fällen die Vornahme nur durch den Vorsteher nicht gerathen sein, im allgemeinen die Anwesenheit von Eltern und Angehörigen bei der Jahrescensur ihr Bedenkliches haben. Eine uns bekannte Schule beschränkt sich, während sie es den Classenlehrern überläßt, die wöchentlichen Zeugnisse der Knaben mit geeigneten Worten zu begleiten, auf halbjährliche Censuren in Gegenwart sämmtlicher Lehrer. Zur Eröffnung werden alle Schüler versammelt und der Vorsteher hält eine Anrede an sie; sofort wird Classe um Classe vorgenommen, die andern werden indessen entlassen. Jeder Classenlehrer redet zu den einzelnen Schülern seiner Classe, welche aus den Bänken heraustreten, spricht über ihr Betragen im zurückgelegten Halbjahr sein motivirtes Urtheil aus, das sie nachher im Zeugnisheft schriftlich mitbekommen, um es den Eltern vorzulegen, und sagt jedem, was er von ihm und für ihn wünsche. Auch die Fachlehrer sagen dabei, was sie auf dem Herzen haben. Nachher werden wieder alle Classen versammelt, der Vorsteher faßt das im einzelnen Vorgekommene in größeren Zügen zusammen, spricht seinerseits Anerkennung und Tadel aus nach Verdienst und schließt mit Gebet. Zum Schluß des Ganzen gemeinschaftlicher Gesang eines religiösen Liedes. Wenn die Lehrer dabei in dem Geiste verfahren, den der letzte Abschnitt des obigen Artikels bezeichnet, so wird eine solche Censur ihres Eindrucks auf die Gemüther der Jugend nicht verfehlen; sie bildet einen würdigen Abschluß des Schulhalbjahrs und die paar Stunden, welche sie kostet, sind wohl angewandt. Aber auf persönliche Art und Begabung kommt dabei das Meiste an, und deswegen läßt sich keine allgemeine Vorschrift daraus machen, was auch, so viel uns bekannt, noch nirgends geschehen ist. In vielen deutschen Schulen und Erziehungsanstalten besteht diese Einrichtung als Sitte. Gewiß nicht nachahmungswerth ist die französische Einrichtung, von welcher Holzapfel (Mittheilungen 2c. S. 44) berichtet, daß „die Tadel am Schlusse jeder Woche von dem Director nochmals sämmtlich verlesen werden." Einige Aehnlichkeit mit der oben beschriebenen Censur hatte der Act in Schulpforta, mit welchem die sogen. Vortretwoche begann, — s. F. Ranke, „Rückerinnerungen an Schulpforta" (Halle 1874) S. 114 f. D. Red.

zu derselben, jedoch nach den Altersabschnitten von 6 — 8 (10), — 14, — 18 Jahren abgesondert. Der Schulvorsteher nimmt die Tagebücher vor, welche von jeder Lehrstunde ein Urtheil über das Verhalten der Classe (der Kürze wegen in Zahlen von 1 bis 8 ausgedrückt), so wie erforderlichen Falls Notizen über das Betragen einzelner Schüler verzeichnet enthalten und vorher in der Versammlung der Lehrer durchgesehen und besprochen worden sind, und giebt nun auf Grund derselben ein Urtheil ab erst über das Verhalten jeder Classe im allgemeinen und dann über das Verhalten einzelner Schüler, welche sich wegen irgend eines Fehlers im Arbeits- oder sittlichen Leben notirt finden. Hier ist nun dem pädagogischen Censor der Schule Gelegenheit gegeben, den Ton der erziehenden Liebe in den verschiedensten Registern anzuschlagen: belehrend, lobend, anerkennend, klagend, strafend, drohend, ermunternd für einzelne und alle, wie es eben Personen und Umstände gebieten. Die etwa verhängten Strafen werden, so weit sie aufzuschieben passend schien, hier angekündigt, „auf daß sich auch die andern fürchten," und, wo möglich, sogleich nach der Censur vollzogen. Der christliche Schulmann wird es sich aber nicht nehmen lassen, auch in der Schule die Ruthe der Zucht „mit einem Vaterunser zu umwickeln" (württ. Schulordn. v. 1782), und zum Schlusse der Censur und der Woche zugleich mit der Danksagung gegen Gott für alle Schulwohlthaten der Woche auch Bitte, Gebet und Fürbitte nach dem jedesmaligen Bedürfnisse zu verbinden, der auch in der Censur etwa besonders angeregten Empfindung des Lehrer- und Erzieherherzens Ausdruck zu geben und des Herrn vergebende und heiligende Gnade für die jungen Herzen und seinen Segen auf die Arbeit der Woche herabzuflehen, worauf die Schulgemeinde mit einem einfachen Amen singend einstimmt und so das Siegel der Zustimmung aufdrückt.

An diese Wochencensur schließt sich am Ende jedes Halbjahres b. die Halbjahres-, und am Schluß jedes Schuljahres c. die Jahrescensur. Diese letzteren unterscheiden sich von der Wochencensur abgesehen von der größeren Feierlichkeit dadurch, daß aus den Tagebüchern die Summen gezogen, daß bei der Halbjahrescensur alle Altersclassen der Schule zusammengenommen werden, der Jahrescensur aber auch Eltern oder sonst Angehörige der Schüler oder Freunde der Schule anwohnen können. Die Jahrescensur wirft ihren Blick nicht bloß auf das letzte Semester, sondern auf das ganze Schuljahr zurück und zieht einen Vergleich zwischen der ersten und zweiten Hälfte desselben. Die Summen und Durchschnitte, welche der Ueberblick eines größeren Zeitabschnittes ermöglicht, geben dem censirenden Schulvorsteher entweder Anlaß zum Ausdrucke der Befriedigung, der Freude, oder stellen auch noch vorhandene Mängel im ganzen und einzelnen auf eine für Lehrer und Schüler interessante Weise ans Licht. Je nachdem die Lehrer mehr oder weniger oft ein Zeugnis der Zufriedenheit oder des Gegentheils niederlegen konnten, stellt sich das Gesammturtheil über eine Classe; je nachdem sich am Schlusse eines Curses die Rubriken: Unachtsamkeit, Unordnung, Unfleiß, Unart, Unwahrhaftigkeit ꝛc. mit Noten von einzelnen Schülern ausfüllen, bildet sich das Urtheil über die sittliche Haltung der einzelnen. Die Namen derer, welche gar nicht oder am wenigsten notirt sind, werden unter dem Ausdrucke väterlicher Zufriedenheit genannt, aber auch die Namen derjenigen nicht verschwiegen, welche tadelnde Noten am öftesten nothwendig gemacht haben.

Der Hebel, welcher mittelst einer solchen dreifachen Censur in Bewegung gesetzt wird, ist die relative Oeffentlichkeit, durch welche die beiden wichtigen Triebe der Ehre und der kindlichen Liebe angeregt werden. Mit der zunehmenden Publicität wächst die Stärke des Eindrucks, den das lobende oder tadelnde Wort auf den Schüler macht, aber auch die liebende Rücksicht auf Eltern und Angehörige, welche dadurch erfreuend oder schmerzlich müßten angesprochen werden.

Mit der Steigerung der Wirksamkeit, welche das Censurwort vermöge der einfachen oder verstärkten Oeffentlichkeit gewinnt, wächst aber auch die Aufgabe für den Censor selbst, die dabei zu sprechenden lobenden oder tadelnden Worte wohl zu wägen und sich nicht von der richtigen Mitte einer gesunden und weisen Liebe zur Jugend ab in gesetz-

liches Poltern oder langes Predigen oder gefühliges Klagen ꝛc. abziehen zu lassen. — Daß neben diesen Censuren mit dem Princip der Oeffentlichkeit die väterliche Ermahnung unter vier Augen hergehen kann und soll, sowie, daß der pädagogische Takt manches, was nicht für die Oeffentlichkeit der Censur sich eignet, der traulicheren Behandlung vor dem Classenlehrer, dem Schulvorsteher oder Lehrercollegium vorbehalten werde, dürfte kaum noch besonders zu bemerken sein; ausdrücklich aber sei jede über die oben bezeichneten Schranken des Schulpublicums hinausgehende Veröffentlichung der Censurergebnisse etwa durch den Druck als unzuläßig abgewiesen. Das Verfahren sei und bleibe ein mündliches. — Die Schlußcensur fügt sich am natürlichsten an die Schlußprüfung einer Schule an, und giebt so Gelegenheit, neben den erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten auch das ganze sittliche Leben der Schule vor den Augen dessen zu prüfen, der uns alle einst in die große weltabschließende Censur seines Gerichts ziehen und all unser Thun in das Licht der großartigsten Oeffentlichkeit stellen wird.

Strebel.

Censurbuch, s. Schülerverzeichnis.

Censuren, s. Schulzeugnisse.

Centralschule, s. Schulbezirk.

Charaden, s. Räthsel.

Charakter — ein griechisches Wort von ursprünglich äußerlicherer Bedeutung, als in der wir es gebrauchen und in welcher es uns so unentbehrlich geworden ist, daß wir dafür auch die von Grimm (s. d. Wörterbuch) vorgeschlagenen deutschen Bezeichnungen nicht eintauschen möchten; das Wort Charakter hat selbst Charakter; es liegt in seinem Klang etwas männliches, das Respect einflößt. Für die Pädagogik ist davon nur in dem Sinn zu reden, in welchem die Ethik den Charakter nicht bloß als ein Phänomen, sondern als ein Postulat behandelt und letzteres wieder nur in dem Sinne, daß nicht das Formelle des Charakters, die Consequenz des Denkens und Handelns schon genügt, gleichviel von welcher Art dieses Handeln, also sein Inhalt ist, sondern so, daß alles Gute, was sittlich gefordert ist, erst dadurch seine höchste Vollendung, seine Einheit mit der ganzen Persönlichkeit gewinnt, daß es die Form eines Charakters annimmt. (Vergl. die theol. Ethik von Rothe, I, §. 637; III, §. 1000 f.) Der Charakter ist die zu persönlichem Leben gewordene Sittlichkeit. Ohne ihr allgemeines, sich selbst gleiches Wesen aufzugeben, hat sie in ihm ein durchaus individuelles Gepräge angenommen, so daß der sittliche Mensch nicht ein bloßes Exemplar der Gattung sittlicher Menschen, sondern rein nur er selbst ist, der mit keinem andern ausgetauscht werden kann. Und umgekehrt: ohne daß das Individuum sein eigenes Selbst einer Gesetzlichkeit geopfert hätte, deren Strenge alle gleichmachen würde, ist es dennoch nicht eine eigenwillige Individualität, die sich selbst zum Mittelpuncte macht, sondern sie giebt sich hin an das Gute, sie will das Gute und vermag sich dafür zu opfern. So ist der Charakter die Einheit von Gegensätzen; und gerade dies, daß scheinbar Widersprechendes, wie das Ich in seiner Eigenheit und das Gesetz in seiner Unveränderlichkeit und Allgemeinheit, sich im Charakter versöhnt, daß er das Product ist, das aus der lebenzeugenden Vereinigung jener Factoren hervorgeht, gerade das ist's, was ihn zu etwas so interessantem, zu einem Gegenstande stets neuen Studiums macht. Allerdings haftet an dem Charakter in Vergleich mit der in allen Stücken vollkommenen Gesetzeserfüllung eine gewiße Beschränkung; wo Charaktere sind, da besitzt der eine Tugenden, die dem andern fehlen und umgekehrt; dem einen wird etwas sehr leicht, was dem andern große Ueberwindung kostet oder ihm unmöglich erscheint. Aber fürs erste darf überhaupt das plus und minus von Sittlichkeit bei verschiedenen Individuen niemals in einer äußerlichen, quantitativen, numerischen Weise taxirt werden. Der Unterschied zwischen sittlichen Charakteren ist nie ein plus und minus, so daß man sie auf Ziffern reduciren und darnach lociren könnte, weil überhaupt die christliche Tugend nicht die durch Addition zu Stande kommende Summe einzelner Gesinnungen und Eigenschaften, auch nicht ein Magazin ist, daraus sich der eine dies, der andere ein anderes Stück ausnimmt, anstatt

daß jeder sich von Rechtswegen das Ganze aneignen sollte; sie ist vielmehr ein Leben, das wohl in viele einzelne Organe sich explicirt, aber so, daß in jedem das Ganze wirkt, das nur Eines ist. Dieses sich-Individualisiren der christlichen Tugend ist aber fürs zweite etwas schlechthin nothwendiges. So wenig es einen Menschen in abstracto giebt, der nicht sein concretes, wirkliches Dasein in einer besondern Form, als Mann, als Weib, mit dieser Gestalt, dieser Stimme u. s. f. hätte: so wenig wird auch die Sittlichkeit in abstracto, als Katalog aller Tugenden, sondern nur in concreto, als persönlich bestimmte Tugend wirklich. Alles Concretwerden ist der Idee gegenüber eine Beschränkung, aber gerade in dieser Beschränkung, in dieser Verdichtung des Idealen zum Realen liegt jene Energie, jene Thatkräftigkeit, wodurch das bloß gedachte und in seiner Verbindlichkeit anerkannte Gute, d. h. die Pflicht, zur Tugend wird. Im Charakter also ist diese zu ihrer vollen Wirklichkeit gelangt;*) im Charakter erst erreicht man diejenige Einheit von Freiheit und Nothwendigkeit, da man, was man will und thut, deswegen will und thut, weil man es nicht lassen kann, und man dennoch in diesem Wollen und Thun sich völlig unabhängig und selbständig weiß. Von einem Charakter kann, wer ihn einmal kennt, im voraus schon sagen, wie er in einem gewißen Falle handeln wird, es ist sein Handeln somit gewißermaßen prädestinirt; und doch handelt er so nur, weil er so handeln will, weil er sich selbst dazu prädestinirt und frei dieser innern Nothwendigkeit folgt. Daher hat Rothe (a. a. O. III, S. 403, 409) auch darin Recht, daß er den Charakter als den wahrhaften Repräsentanten der Moralität im Gegensatze zur bloßen Legalität ansieht und es zum Wesen und zur sittlichen Größe des Charakters rechnet, daß er, was objectiv Pflicht ist, leicht und mit Lust vollbringt. Grenzen wir hiernach den sittlichen Charakter bestimmter ab, so steht er zuerst derjenigen Art von Sittlichkeit gegenüber, die durchaus kein solch persönliches, eigenthümliches Gepräge an sich trägt, die vielmehr alles Gute gleichmäßig zu vollbringen sich müht. Gelingen — wenn es überhaupt je gelingt — kann dies nur dann, wenn das eigne Ich, der Wille des Individuums überhaupt keinen innerlich starken Zug, keinen sittlichen Lebenstrieb, keine innerlich mächtige sittliche Neigung in sich hat und bloß, weil das Gute einmal geboten ist, es auch erfüllen will. Einen rechtschaffenen Menschen wird man einen solchen nennen müßen, aber all seiner Rechtschaffenheit wird der frische Lebenshauch fehlen, eine kühne That, ein kräftiges Wort wird man nicht von ihm hören; er ist der tugendhafte Philister, — eine immer ehrenwerthe Menschenclasse, zumal im Vergleich mit aller unsittlichen Genialität. Da der Charakter ferner in sich selbst eine Einheit darstellt, so bildet er auch einen Gegensatz zu demjenigen sittlichen habitus, da man wohl einzelnes Gute neben einander besitzt oder nacheinander ausübt, aber es fehlt an einem zusammenhaltenden Bande. Ist diese Zerfahrenheit nicht bloß Unzuverläßigkeit, sondern vermag ein Individuum heute das directe Gegentheil von dem zu sein, was es gestern war, oder mir gegenüber das zu verleugnen, was es einem andern gegenüber als seinen Grundsatz mit Wort oder That bekannt hat, dann sprechen wir von Charakterlosigkeit. — Nach einer ganz andern Seite aber muß der sittliche Charakter bei aller ihm wesentlichen Selbständigkeit zugleich die Fähigkeit besitzen, andere Charaktere, sobald sie nur die innerste Basis der Gesinnung mit ihm gemein haben, nicht nur nicht abzustoßen, sondern in ihnen eine Ergänzung seiner selbst anzuerkennen. Ein Charakter, der bei vielleicht sehr prononcirter Christlichkeit jenen sauren, abstoßenden Beigeschmack hat, ist schlechthin kein christlicher Charakter mehr; Christenthum und Frömmigkeit sind in ihm vom Eigenwillen, vom Egoismus in Beschlag genommen. Christlich ist er nur dann, wenn er (vergl. 1 Kor. 12, 14— 27. Röm. 14, 4.) auch dem anders Organisirten sein Recht läßt, ja in diesem gerade das Gute, was ihm selbst abgeht, was er so nicht vollbringen könnte, als einen Vorzug willig und demüthig anerkennt. Er gesteht damit die Beschränktheit seiner eigenen sittlichen Kraft und Tüchtigkeit zu, aber durch jene

*) Inwiefern dies selbst von Christus gilt, darüber s. die Abhandlung des Vfs. über das Vorbild Jesu in den Jahrbüchern für deutsche Theologie, 1858. IV.

Anerkennung des Fremden hebt er sie principiell zugleich auf — über alles zieht er an die Liebe, das Band der Vollkommenheit. (Kol. 3, 14.) Damit löst sich auch der scheinbare Conflict zwischen Charakter und Gewissen. (Rosenkranz sagt in seiner Päd. §. 151, S. 128: „über die Charakterbildung geht noch das Gewissen hinaus.") Einerseits steht psychologisch das Gewissen (s. d. Art.) gar nicht so objectiv und unveränderlich über dem Charakter; ungleiche Charaktere haben auch ungleiches Gewissen. Andererseits aber, so weit das Gewissen de jure und de facto seine Stellung über dem Charakter, gleichsam als sittliches Obertribunal einnimmt, thut dieser ihm eben durch jene Willigkeit Genüge, womit er fremde Tugend ehrt und von ihr zu lernen bemüht ist; aber auch dies kann er doch nur so thun, daß er nicht sein Eigenes, den freien Besitz sittlicher Kraft und Fertigkeit dran giebt, um der Nachtreter eines andern zu sein, sondern immer so, daß auch das Fremde sich dem Seinigen assimilirt, daß er, was er von jenem gelernt, weil sein Gewissen es ihn geheißen, doch nur auf seine Weise thut. Obiges trifft im wesentlichen wohl auch mit der Unterscheidung zusammen, die Grube (Von der sittl. Bildung, Leipz. 1855 S. 9) zwischen Charakter und Individualität macht. Charakter ist ihm das Generelle, das vom Individuellen nur getragen wird; also doch auch nicht das Generelle für sich, sondern in dieser Einheit mit dem Individuellen, das ihm seine concrete Form giebt. Generell in dem Sinne, daß die Charaktere gewiße Gattungen bezeichnen, unter die sich die Individuen subsumiren (wie man an den Theatern erste Liebhaber, Helden, Polterer ꝛc. als stehende Gattungs-Charaktere hat), möchten wir den Begriff allerdings nicht fassen; es giebt wohl solche Typen — Stamm- und Nationalcharaktere, Standescharaktere u. s. w.; — aber die Pädagogik wird dieses Mittelglied zwischen der Sittlichkeit im allgemeinen und der individuellen Sittlichkeit nicht speciell zu berücksichtigen brauchen; sie kennt den Charakter nur in letzterer Form, ähnlich wie eine neuere Medicinerschule nicht mehr festumgrenzte Krankheitsformen kennt, für deren jede auch ein specificum gewachsen ist, sondern nur von kranken Menschen spricht.

Für die sittliche Taxation des Charakters mag das Gesagte genügen; zur pädagogischen Lehre von der Bildung des Charakters müßen wir uns jetzt den Weg dadurch bahnen, daß wir die Elemente untersuchen, aus denen er überhaupt wird. Die christliche Lehre unterscheidet im Menschen, um es kurz zu sagen, Natur und Gnade — ein Gegensatz, dessen Verhältnis zu dem nicht damit identischen von Fleisch und Geist hier nicht zu erörtern ist. Der Charakter nun hat seine letzte Wurzel nicht in der Gnade, sondern in der Natur, — dies Wort in dem vollen Sinn verstanden, in welchem es auch die leibliche Organisation involvirt. Darin gleicht der Charakter dem Temperament, was eigentlich nur ein mehr die Oberfläche treffender psychologischer Ausdruck für dasselbe Object ist, das wir ethisch und tiefer gefaßt Charakter nennen. Sofort muß wohl die Gnade Sieger werden über die Natur (s. d. A. Erbsünde), weil letztere der Sitz des Widergöttlichen geworden ist. Aber sie geht nicht darauf aus, die Natur zu vernichten (das anzunehmen, ist der Irrthum des Manichäismus), sondern sie will diese, die von Gott geschaffen und gut ist, nur regeneriren und verklären; das, was sie wegschafft, ist nur die Sünde und diese ist in Wahrheit das dem Menschen von Haus aus Unnatürliche, Fremde. Jenes Natürliche aber ist in jedem Menschen, weil er eine Person und nicht das Product einer Fabrik ist, anders bestimmt, als in allen andern; es ist die unerschöpfliche Gestaltungskraft der Natur, die jedem Individuum, wie seine eigene Physiognomie, so auch seine geistige Constitution in die Welt mitgiebt. Noch ehe es sich dessen bewußt wird, liegen Neigungen und Abneigungen in ihm, die in analogen Fällen immer als dieselben ans Licht treten und damit schon eine bestimmte Richtung andeuten, die die Willensregungen nehmen werden. Dies ist das Elementarische im Charakter; Herbart nennt es (Allg. Päd. S. 299. Umriß pädag. Vorll. S. 120) das Objective an demselben. Aber Charakter selbst ist dies noch nicht. Erstlich muß dazu noch kommen, daß, was so unwillkürlich als vorhandene Disposition sich kund giebt, nicht etwas unwillkürliches, unbewußtes bleibt, sondern daß der seiner selbst bewußte Wille

es in seine Hand nimmt, es zu etwas klar gewolltem, auf bewußte Motive sich stützendem erhebt. („Im Subjectiven des Charakters erheben sich die Hervorragungen des Objectiven zu Grundsätzen; die herrschenden Neigungen sind nun legalisirt." Herbart, allg. Päd. S. 308. — „Im Begriff des Charakters liegt es, daß in ihm das Individuum, was es ist, ausdrücklich durch seine eigne Selbstbestimmung ist." Rothe a. a. O. III, §. 1006. Auch Kant definirt den Charakter als Fertigkeit, nach Maximen zu handeln, nur stellt er dies nicht dem unwillkürlichen Handeln nach Neigung, sondern dem durch Disciplin abgenöthigten entgegen. S. Kants Päd. v. Rink, S. 101). So lange der Wille diese freie Stellung zur natürlichen Neigung und Abneigung nicht einnimmt, ist für diese, auch wenn sie noch so constant auftritt, der Name Charakter zu groß und zu edel. Zweitens aber ist es auch nicht gleichgültig, welcher Art das Object des natürlichen Begehrens ist. Es muß etwas bedeutendes, eine Sache von wirklichem Werth sein, worauf dasselbe geht. Daß jemand allerlei Eigenheiten an sich hat, macht ihn noch nicht zum Charakter, wenn ihnen keine tiefere Bedeutung innewohnt; er kann ein Charakter sein trotz dieser und jener Eigenheit, nie aber durch diese. Noch mehr freilich, wer sich in kleinlichen Dingen umtreibt, wessen Dichten und Trachten im Gemeinen, Alltäglichen, in Essen und Trinken, in fader Conversation sich befriedigt, bei wem das alles nicht wenigstens durch irgend einen höheren, etwa poetischen Zug interessanter gemacht wird, dem kann trotz der Consequenz, die er befolgt, ein Charakter nicht füglich zugeschrieben werden; es ist das eigentlich nur die menschliche Form des Vegetirens oder, wenn auch einige Velleität sich darin regt, so ist es doch nur entweder die Zähigkeit des Phlegma oder der auch an Erwachsenen immer kindische Eigensinn. (Vortreffliche Bemerkungen hierüber s. in Hegels Encykl. WW. VII b, S. 86.) Auch aus diesem Grunde hat Rothe ganz Recht, wenn er Charakter und „Gebildetheit" (I, S. 359) in engste Beziehung setzt; das Individuum muß aus dem Naturzustand irgendwie schon herausgehoben, muß cultivirt sein, wenn es Charakter haben soll; wie umgekehrt auch, wer gebildet sein will, Charakter haben muß. Wir können wohl erklären, warum viele Menschen entweder gar zu keinem Charakter es bringen, auch wenn sie gutgeartet sind, oder positiv charakterlos werden, oder zwar einen Charakter haben, aber einen schlimmen; dagegen bleibt es für jeden bei dem sittlichen Sollen: er soll einen Charakter haben, ein Charakter sein; seine sittliche Lebensaufgabe ist ohne diese Gestaltung seines sittlichen Lebens nicht erfüllt.

Als die Macht nun, die diese Cultivirung mit der Natur vornimmt, erkennen wir die Gnade, die auf Grund der Erlösung ihr Werk im Menschen vollbringt. Weil aber die Gnade nicht im Gesetz, sondern im lebendigen Gottesgeiste wirkt, der die Natur nicht zerstört, sondern rein und frei macht, so können wir sagen: es muß zu einer Einheit der beiden, einander zuerst entgegengesetzten Principien, Natur und Gnade, kommen, und diese Einheit ist auf dem Gebiete des sittlichen Lebens der Charakter; er ist Natur in höherer Potenz; die Gnade erscheint im Charakter als Charisma mitgesetzt. Was aber zur Erreichung dieser höheren Potenz nun die Erziehung zu thun habe und vermöge, das ist noch die Frage.*)

Wäre der Charakter etwas, das der Erzieher für seinen Zögling auswählen könnte, um es ihm dann anzueignen, so wären die Mittel sehr einfach: constante Gewöhnung und dazu das Einprägen der entsprechenden Grundsätze. Solch ein gefügiges Material für den pädagogischen Künstler ist aber die Kindesseele nicht — nur ein Schalk hat einst für die Schullehrer den Titel „Menschenbildhauer" beantragt —; und wäre je eine Seele von solchem Stoffe, so würde gerade aus ihr kein Charakter. Die Gewöhnung

*) Kant hat (a. a. O.) drei Momente genannt: 1. Gehorsam, 2. Wahrhaftigkeit, 3. Geselligkeit und Frohsinn („denn nur das fröhliche Herz sei fähig, Wohlgefallen am Guten zu empfinden"). Allein Kant ist hiemit bei dem Charakter stehen geblieben, den das Kind als Kind haben soll, was nach unserer Erörterung nur uneigentlich so genannt werden kann. Die allgemeinen sittlichen Züge des Kindesalters und die von ihm vorzugsweise zu fordernden Tugenden sind nicht, was man Charakter heißt.

sammt obligatem Vorpredigen kann immerhin auf ein ganzes Leben hinaus bestimmend wirken; aber wenn dies Thun nicht mit einer sittlichen Anlage im Zögling zusammentrifft, und wenn dieser Anlage nicht ein gewißes Maß von ureigner Kraft inwohnt, so wird bei schwächeren Naturen zwar ein erträgliches Benehmen, aber kein Charakter daraus; ist aber Energie im eigenen Willen, die jenes Gewöhnen und Predigen als eine feindliche Gewalt empfindet, so wird der Zögling, sobald er dem Erzieher aus dem Gesichte ist, das Angewöhnte und Angelernte wie einen ausgetretenen Pantoffel wegschleudern; die Erziehung ist um ihres Schweißes Frucht betrogen. Es wird vor allem darauf geachtet werden müßen, was sich als erste Ansätze eines freien, festen, constanten Wollens, überhaupt einer bestimmten ethischen Richtung im Kinde selbst offenbart. Schon dies ist aber eine Sache, die große Umsicht fordert. Eitle, bornirte Eltern sehen solches als Charakterzüge an und finden es interessant, verlangen auch von Hofmeister und Gouvernante eine ganz specielle Pflege für das, was jeder Vernünftige einfach als ordinäre Kinder-Unarten erkennt. (Siehe z. B. das Prachtexemplar von gräflicher Pädagogik, das uns Frau Wildermuth in einer Erzählung — „Aus dem Frauenleben" I, S. 242 cf. 243 vorführt.) Gewiß ist es auch zuviel gesagt, wenn Thaulow, Gymnasialpäd. §. 589, beispielsweise zugiebt: auch der Jähzorn könne das Ferment eines großen Charakters werden. Das kann er niemals sein; anhaften kann er einem solchen, aber nur als ein häßlicher Flecken. Auch das Weitere, was dort behauptet ist: „verschiedene Arten des Leichtsinns, die Neigung zur Lüge, zur List — sie können alle Großes ankündigen" muß sehr restringirt werden; die Geneigtheit und Fertigkeit zur Lüge kann einem etwa helfen, ein weitberühmter Advocat oder brauchbarer Diplomat zu werden, aber nie ein großer Charakter. Eher kann ein gewißer Grad von Leichtsinn hiezu positiv mitwirken, sofern er nämlich über eine Menge von Scrupeln wegkommt, die einen andern hemmen, daher auch wagt, wo andere zaudern, und guter Dinge bleibt, wo andere den Kopf hängen lassen. — Wäre aber, was an dem Kinde als eigener Zug zu beobachten ist, auch wirklich etwas löbliches und liebenswürdiges, so ist es meist noch so ohne festen Kern, noch so fließend, daß auf dieses Wellenspiel noch nichts zu bauen ist; man kann sich wenigstens noch gar nicht darauf verlassen, daß sich daraus von selbst ein Charakter bilde, wie allerdings umgekehrt manche widrigen Dinge sich von selbst verlieren können, wenn mit dem reiferen Alter andere Interessen im Zögling wirken. — Kann sich aber der Erzieher in seiner Beobachtung dessen, was sich in eines Kindes Gemüth Eigenes regt, und in der Beurtheilung desselben für die künftige Charakterbildung beträchtlich täuschen, so bleibt diese Beobachtung dennoch die erste und wichtigste Aufgabe; die Uebung wird je länger je weniger Irrungen zulassen. Je nachdem aber der Erfund ausfällt, werden folgende Regeln die pädagogisch richtigen sein.

1. Findet sich im Kinde noch gar nichts festes und stetes in Neigung und Abneigung, so ist darauf hinzuwirken, daß nicht gerade diese Flüchtigkeit, dieser unaufhörliche Wechsel sich festsetze; es muß angehalten werden, bei etwas zu bleiben, das einmal Begehrte und Gewährte auch festzuhalten, in Freundschaft und Umgang, im Urtheil über Menschen und Sachen constant zu sein. Man muß sein Gedächtnis für das, was es gestern gewollt und geredet, und das Gefühl der Unwürdigkeit jenes zerfahrenen, ungleichen Wesens in ihm wecken. (So redet Herbart a. a. O. S. 303 von einem Gedächtnis des Willens als wesentlichem Elemente des Charakters.) Ist aber jene Ungleichheit nur die Folge davon, daß das Kind durchaus abhängig ist von fremder Einwirkung, so daß, wenn diese sich stets gleich bliebe, auch des Kindes Wollen und Meinen ein gleichmäßiges würde, so wird sich daraus zwar schwerlich je ein Charakter bilden lassen; solch ein Individuum wird immer unselbständig bleiben; aber seine Lenksamkeit, so viel sie Gefahr mit sich bringt, bietet doch zugleich die Möglichkeit, daß vielleicht auch in spätern Jahren immer eine geeignete, wohlthätig wirkende Umgebung gewählt werden kann; im günstigen Falle kann am Ende die lange Gewöhnung den Charakter ersetzen; solch ein lenksamer Mensch ist dann zuletzt, ob er gleich kein Charakter genannt werden kann, doch auch nicht charakterlos; und sittlich

betrachtet ist die Tugend als Angewöhnung immer besser als die Selbständigkeit des Bösewichts.

2. Findet sich im Kinde bereits Constantes, das aber verwerflich ist, so hat einfach die Zucht solche Consequenz zu brechen; sie darf selbst kleinere Spuren und seltenere Ausbrüche nicht übersehen, weil auch diese noch einen inneren Nexus bilden, der sich zum Charakter verfestigen kann. Eine weise Zucht wird es darauf absehen, daß der junge Mensch das Böse, wozu er wohl stark versucht ist, verabscheuen lernt und so gerade diese Scheu vor einer Sünde, zu der er sich versucht weiß, zum Charakterzug bei ihm wird.

3. Leicht zeigen sich aber auch solche Züge, die, sorgfältig in Acht genommen, zu Tugenden, bei falscher Behandlung zu Fehlern werden. So kann ein zurückhaltendes Wesen, wenn dem Kinde stets mit Zutrauen erweckender Liebe begegnet wird, dahin geführt werden, daß es sich im Jüngling, im Manne nur noch als Besonnenheit, Gesetztheit, Vorsicht kund giebt. Wird das Kind aber über jener Art, die ihm einmal natürlich ist, ausgezankt, wird es unnöthigerweise zum sich-Produciren gezwungen, so ist das Resultat eine traurige Mischung von Mistrauen und Lügenhaftigkeit. Ebenso macht man oft durch unnöthigen Widerspruch, durch unmotivirte, willkürliche Versagung oder Erschwerung eines Wunsches aus dem, was sich allmählich zum Charakter ausbilden könnte, nur das widerliche Zerrbild desselben, den Eigensinn (s. d. Art.).

4. Was sich aber positiv Gutes als Basis des künftigen Charakters im Kinde ankündigt, darüber müßen wir, da wir nicht alle erdenklichen Fälle aufzählen können, folgende Sätze aufzustellen uns begnügen.

a. Als bestimmtes Merkmal eines werdenden Charakters ist es anzusehen, wenn sich im Sinnen und Treiben des Kindes schon etwas unternehmendes zeigt, weil darin sowohl ein klares Bewußtsein dessen, was es will, als die Entschlossenheit zu Tage kommt, sofort Hand anzulegen. Das nun muß man dem Kinde nicht nur nicht erschweren, sondern, wofern nicht irgend ein Schaden vorauszusehen ist, mit freundlicher Theilnahme begleiten; es wird die Lust zum Wollen und Thun dadurch frisch erhalten. Auch die Ausführung muß man erleichtern, wofern die eigene physische Kraft nicht ausreicht; im andern Fall aber ist eben das charakterbildend, wenn Tell seinem Knaben, dem er die Armbrust repariren soll, den Bescheid giebt: „Ich nicht, ein rechter Schütze hilft sich selbst.“ Also nicht jene Unternehmungslust meinen wir, da das Kind stets Einfälle hat, aber zur Ausführung derselben die Hände aller in Anspruch nimmt; nur wer sich selbst zu helfen weiß und dazu entschlossen ist, wird ein Charakter werden. Dies setzt freilich voraus, daß die Erzieher selbst nicht das Beispiel des Gegentheils geben, „nichts wirkt so deprimirend, als die Unentschlossenheit und der Wankelmuth unserer Umgebung“ (Grube a. a. O., S. 125.). Jedes Gelingen dessen, was das Kind unternommen, weckt neue Kraft und neuen Muth; ein Mislingen aber darf nicht entmuthigen; der Erzieher hat diese Erfahrung für den Zögling dazu nutzbar zu machen, daß dieser seine Mittel ein andermal richtiger taxirt.

b. Aber nicht bloß das Handeln, auch das passive Standhalten, sei es fremder Meinung, fremdem Ansinnen und Andringen gegenüber, oder sei es unter Ungemach und Schmerz, ist Sache des Charakters. Wo sich dies bei einem Kinde schon verräth, da kann es unter Umständen aussehen wie Trotz (wenn z. B. der Knabe unter scharfer Züchtigung keinen Laut hören läßt); aber wenn sich dieselbe Standhaftigkeit auch unter Leiden anderer Art zeigt, so hat sie nicht das Schlimme des Trotzes an sich, sondern ist ein Zug, den man anerkennen muß, weil sich aus ihm Tüchtiges entwickeln kann. Das Beharren auf der eignen Meinung artet freilich leicht in Rechthaberei aus; es kommt daher in diesem Puncte vornehmlich auf den Inhalt an, um den es sich handelt; was dem Zögling vom Erzieher als Wahrheit mitgetheilt ist und wovon er ein festes, klares Bewußtsein hat, das soll er sich nicht ausreden lassen, und es hat der Erzieher nicht nur ausdrücklich bei bedeutenden Dingen ihm das anzuempfehlen, sondern er muß ihn gewöhnen, sich von allem, was er sich aneignet, eine so klare Rechenschaft zu geben,

daß er weiß, warum er daran festhält. Ist dies der Grund jener Unnachgiebigkeit, so wird der Zögling, falls der Gegner Recht hat, ebenso bereit sein, auch die Demüthigung des Geirrthabens auf sich zu nehmen.

c. Wenn Rothe (a. a. O. III, S. 396) sagt: „Der Charakter kommt nicht anders wahrhaftig zu Stande, als mittelst der Fixirung des Systems der Grundsätze", so findet dies auch auf das Kind, noch mehr auf den Jüngling seine Anwendung. Die Grundsätze (Maximen) sind zwar nicht vor dem Charakter da, sie drücken vielmehr nur in bestimmter Form das klare, ins Wort gefaßte Bewußtsein und gewißermaßen auch schon die Apologie dessen aus, was der Charakter bereits zu wollen entschlossen ist. Aber sie wirken auch rückwärts, sie verständigen ihn über sich selbst. Ich werde von einem Kinde nicht verlangen wie von einem Mann, daß es stets nach Grundsätzen handle; die Unmittelbarkeit auch seines sittlichen Lebens soll nicht zu früh aufgehoben und in Reflexion verwandelt werden. Aber ich werde dennoch oft ihm sagen: „Du mußt dir das zum Grundsatze machen" und werde ihm denselben gelegentlich in Erinnerung bringen.

d. Wie sehr das Vorhalten tüchtiger Charaktere aus Geschichte und Leben auf Charakterbildung wirkt, bedarf als anerkannte Wahrheit keiner Erörterung. Sowohl die einfach geschichtliche Darstellung, als die poetische Verarbeitung solcher Stoffe, also namentlich das Drama hat auch in dieser Hinsicht eine hohe pädagogische Bedeutung; nur gehört, um dieses Mittel wirksam anzuwenden, schon eine gewiße Reife dazu, um die Einheit eines Charakters und die Gegensätze der Charaktere in einem Drama richtig zu erkennen.

e. Doch nicht bloß die Poesie in der Geschichte und die Geschichte in der Poesie, nicht bloß das Anschauen ausgeprägter Charaktere, sondern das Leben in seiner ganzen Bewegtheit und Mannigfaltigkeit ist dazu angethan, den erst werdenden Charakter zu entwickeln und zu consolidiren. Dem Wogendrang der Welt gegenüber muß auch der Jüngling sich wehren — das bringt ihn zum Bewußtsein sowohl seiner Pflicht als seiner Kraft. Deshalb ist das Heraustreten aus dem Elternhause in dem Lebensalter, wo jenes Bewußtwerden seine natürliche Stelle hat, das jedoch bei dem einen um ein paar Jahre früher, bei dem andern später eintreten kann, ein unentbehrliches Erfordernis zur Charakterbildung. Die Friction mit der Welt nöthigt den jungen Menschen, sich auf sich selbst zu stellen, und schleift doch zugleich die Ecken und Spitzen ab, die im engen Familienkreise entweder nicht bemerkt wurden oder die abzuthun eben eine rauhere Gewalt nöthig war. Gerade, daß Fremde auf die individuellen Neigungen und Gewohnheiten viel weniger Rücksicht nehmen, als die eignen Angehörigen, wirkt reinigend und stählend, indem das Falsche, Nichtige daran fallen muß, das Tüchtige, Lebenskräftige aber sich seines Rechtes bewußt wird und den Muth gewinnt, sich der Welt gegenüber geltend zu machen. Eine Mittelstellung in dieser Beziehung nimmt die Schule ein; sie kann ebenfalls dem Einzelnen nicht die individuelle Rücksicht schenken, wie das Haus, schon weil die Menge der Schüler und der Charakter einer öffentlichen Anstalt eine gesetzliche Gleichmäßigkeit erfordert. Aber sie kann und soll doch auch wieder etwas von einer Familie haben; und bei aller Gleichheit vor dem Gesetz, bei aller Gemeinsamkeit der Arbeit hat der Lehrer noch genug Gelegenheit, den Einzelnen zu beobachten, seine Eigenthümlichkeit zu erkennen, zu bilden, zu entwickeln, und so auf positivem und negativem Wege sein gutes Theil zur Charakterbildung beizutragen — ja oft mehr, als die Eltern selbst, eben weil die Schule beiderlei Eigenschaften, die der Heimat und die der Fremde in sich vereinigt.

f. Aber die Welt, die Fremde wird nur dann diese heilsame Wirkung vollständig ausüben, wenn aus dem Elternhause etwas mitgebracht worden ist, was jener Selbständigkeit erst ihren höchsten sittlichen Werth verleiht. Das ist der Glaube, durch welchen das Selbstvertrauen zum Gottvertrauen, die Festigkeit zur Treue wird. Man hat gesagt, das Christenthum mache wohl fromme, dienstfertige, demüthige Leute, aber keine kraftvollen Menschen, keine Charaktere — wer das behaupten kann, muß nie etwas von Augustin, von Bernhard, von Luther, von A. H. Francke, von Oberlin gehört haben.

Palmer.

Chemie. Wenn wir die Physik (im weitern Sinne) als die Wissenschaft erklären von den in der Natur wirkenden Kräften, den Erscheinungen und Veränderungen, die sie hervorbringen und den Gesetzen, nach denen sie wirken, so erscheint die Chemie als ein Theil der Physik. Unterscheidet man aber zwischen Physik und Chemie, was wegen des großen Umfangs dieser Wissenschaften zur Nothwendigkeit geworden ist, so hat es die Physik im engern Sinne mit denjenigen Erscheinungen und Veränderungen zu thun, die nur die äußern Eigenschaften und Zustände der Körper betreffen, die Chemie dagegen ist die Wissenschaft von denjenigen Veränderungen in den Körpern, welche sich auf das innerste Wesen derselben und die Stoffe beziehen, aus denen sie bestehen, von den Kräften, durch welche diese Veränderungen bewirkt werden, und von den Gesetzen, nach denen diese Kräfte wirken. Die Chemie erscheint somit der Physik entweder coordinirt oder subordinirt, je nachdem der Begriff der letztern enger oder weiter gefaßt wird. Auch liegt es in der Natur beider Wissenschaften, daß sie mehr oder weniger in einander greifen müßen, indem bei der lebendigen Wechselwirkung aller Kräfte in der Natur auch die Erscheinungen an den Körpern gar häufig von der Art sind, daß beiderlei Arten von Veränderungen gleichzeitig an ihnen auftreten. Hieher gehören z. B. alle Erscheinungen der Contact- und selbst der Reibungs-Elektricität (man denke bei letzterer an das Schönbein'sche Ozon), die kaum ohne chemische Veränderungen vorkommen, ja nach einer bestimmten Theorie des Galvanismus Folgen chemischer Verbindungen und Trennungen sind, während wieder eine andere Theorie des Chemismus die Verwandtschaft der Körper zu einander von ihrem Verhalten zur Elektricität abhängig macht.

Fragen wir nun, wie sich unsere Mittelschulen d. h. Gymnasium und Realschule in ihrem Lehrplane zur Chemie verhalten sollen, so kann die Beantwortung dieser Frage nicht ganz getrennt werden von der weitern Frage, in welches Verhältnis sie zu den Naturwissenschaften überhaupt zu treten haben. Daß dabei von eigentlicher Fachbildung in den Naturwissenschaften und insbesondere in der Chemie nicht die Rede sein kann, bedarf kaum der Erwähnung, da überhaupt die Mittelschule jegliche Fachbildung, welcher Art sie sein mag, der auf sie folgenden Berufsbildung zu überlassen hat.

Die Schule hat die Aufnahme eines Lehrstoffes überhaupt von zwei Gesichtspuncten aus zu würdigen, von dem der Bildung überhaupt, und von dem der Vorbildung für den künftigen Beruf. In ersterer Beziehung hat sie die Aufgabe, dem Schüler, den sie absolvirt, beim Uebergang zu den höheren Studien oder zum Berufsleben es möglich zu machen, daß er, so weit die Wahl seines Berufes es überhaupt gestattet, den Anforderungen an allgemeine und höhere Bildung gerecht werde. Gehört nun zur allgemeinen Bildung, wie der Artikel über Naturwissenschaften überhaupt nachzuweisen haben wird, auch die Kenntnis wenigstens der Hauptresultate in den für das ganze wissenschaftliche und praktische Leben so wichtigen Naturwissenschaften, so ist es Aufgabe der Schule, ihren Zögling nicht zwar mit vollendeter Bildung in dieser Hinsicht, aber mit denjenigen Vorkenntnissen zu entlassen, welche ihn in den Stand setzen, sich in seiner spätern Laufbahn die zur allgemeinen Bildung verlangten Kenntnisse zu erwerben. Die Schule hat ferner dafür zu sorgen, daß alle geistigen Kräfte des Schülers möglichst harmonisch zur Entwicklung und Kräftigung kommen, so weit nicht eine Zersplitterung der Thätigkeit zu besorgen ist, bei welcher keine Kraft zur rechten Entfaltung gelangen würde. Hier nun macht der naturgeschichtliche Theil der Naturwissenschaften, wie im betreffenden Artikel darzulegen sein wird, darum keine oder nur geringe Ansprüche an die Mittelschule, weil derselbe als rein beschreibende Wissenschaft zu vollständiger Befriedigung von Neigung und Bedürfnis ganz oder fast ganz der Privatbeschäftigung überlassen werden kann, um so mehr, da Bilderwerke zur Befriedigung der Anschauung aller Orten und naturhistorische Sammlungen wenigstens an größeren Orten leicht zugänglich sind. Wenn demungeachtet die Realschule die Naturgeschichte häufiger in ihren Lehrplan aufnimmt, als das Gymnasium, so thut sie dies nach unserer Ansicht am zweck-

mäßigsten in den untern Classen, vorzugsweise aus dem Grunde, weil sie den besten Unterrichtsstoff für den zu höhern Zwecken vorbereitenden Anschauungsunterricht giebt. Es kann dabei immer anerkannt werden, daß der lebendige Vortrag eines für seinen Stoff begeisterten Lehrers anders und eindringlicher wirkt, als die Lectüre eines Buches; aber die Schule hat sich vor allem vor Zersplitterung zu hüten und daher jeden Unterrichtsstoff zu beseitigen, der sich ihr nicht als wirklich nothwendig aufdrängt.

Ganz anders ist es mit Physik und Chemie. Beide nur aus Büchern und durch eigenes Studium sich anzueignen, hat seine eigenthümlichen Schwierigkeiten und wird ohne besondere Begabung nur selten gelingen. Die in der Natur vorkommenden einzelnen Erscheinungen sind einerseits so complicirt und durch verschiedene sich kreuzende Ursachen und Kräfte hervorgerufen, andererseits hat die Natur so wenig den Beruf, dabei pädagogisch zu verfahren und ihr Wirken und Walten uns in geordneter Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern, vom Einfachern zum Zusammengesetztern vorzuführen, daß wir die Naturerscheinungen keineswegs ebenso zum Verständnis der Lectüre bei der Physik und Chemie benützen können, wie die Naturkörper zur Erläuterung der Naturgeschichte; eine Naturerscheinung aber als etwas in der Zeit vorgehendes und in dem Körper irgend eine Veränderung bewirkendes kann auch nicht durch Zeichnungen erläutert werden, wie das im Raume befindliche Object der Naturgeschichte. Es bedarf daher zum Verständnis unserer Wissenschaft durchaus des Experimentes, und dazu eines physikalisch-chemischen Apparates. Daraus folgt mit Nothwendigkeit, daß sich die Schule dieses Unterrichtsstoffes bemächtigen muß, sobald sie denselben in dem Kreis der allgemeinen Bildungsstoffe als unentbehrlich anerkannt hat. Denn einmal kann nicht jeder Einzelne für sein Bedürfnis einen zum Theil größeren Aufwand erfordernden derartigen Apparat sich anschaffen; dann aber wird er selbst im Besitze eines solchen kaum aus sich selbst heraus und ohne Anleitung seinen Gebrauch zu lernen im Stande sein.

Man könnte nun freilich in Betreff des Gymnasiums meinen, es könne dies auf der Universität geschehen; dort, wo großartige Sammlungen und reiche Apparate dem Lehrer und Schüler zu Gebote stehen, sei auch der rechte Ort zum Studium der Naturwissenschaften nicht bloß für den Fachmann, sondern auch für den, der dieselben nur als Vehikel der allgemeinen Bildung in sich aufnehmen wolle. Leider muß man aber sagen, daß die universitas literarum sich mehr und mehr in Facultäten gespalten hat, die ohne innerliche Gemeinschaft nur neben einander existiren. Was der Chemiker vom Fache dem Studenten dieses Faches, dem Mediciner, giebt, das ist es nicht, was der nach allgemeiner Bildung Strebende sucht; dazu reicht vor allem seine Zeit nicht aus; er bedarf es aber auch nicht; er bedarf nicht die einzelnsten Details, er bedarf nur die allgemeineren Resultate der Wissenschaft, natürlich so dargelegt, daß sie nicht bloß ein nacktes Gerippe äußerlich aneinander gereihter Thatsachen, sondern ein aus dem innern Verständnis hervorgegangenes organisches Ganze sind. Für den Fachstudirenden die Wissenschaft in ihrer strengen Form vortragen und dem Gebildeten das geben, was er braucht, ist so sehr zweierlei, daß die vortrefflichsten Lehrer der Facultätswissenschaft nicht selten in letzterer Beziehung gar wenig leisten, und es daher durchaus Sache des Zufalls, keineswegs aber in der Regel vom Staate dafür gesorgt ist, daß der nach allgemeiner Bildung strebende Student Befriedigung seines Strebens findet, wenn gleich nicht zu verkennen ist, daß es, jedoch bloß durch Privatbestrebungen einzelner das Bedürfnis der Zeit erkennender Lehrer, in dieser Hinsicht auf den Universitäten besser zu werden beginnt. Aber selbst in dem günstigsten Falle ist der ganze Vortrag der Wissenschaft, wie er sich für die Stufe der Universität eignet, von der Art, daß der bloß durch das Sprachstudium des Gymnasiums und höchstens noch durch etwas Mathematik gebildete neue Ankömmling weder Ausdrucks- noch Anschauungsweise der neuen Wissenschaft zu fassen im Stande ist, wenn ihm nicht vorher auf dem Gymnasium die Grundanschauungen und Grundbegriffe, sowie überhaupt die ganze Art zu entwickeln und zu schließen, die von der sprachlichen sowohl als mathematischen wesentlich verschieden ist, und zwar auf demjenigen Wege, der für das Gymnasium und überhaupt die Mittel-

schule der einzig richtige ist, zum geistigen Eigenthum geworden sind. Es ist dies der, um mich so auszudrücken, schulmeisterliche Weg des Unterrichtens und nicht des bloßen vortragenden Lehrens, ein Weg, auf welchem der Lehrer keinen Schritt weiter geht, ehe er sich überzeugt hat, daß vom Schüler das Vorangegangene gefaßt und verstanden worden sei.

Ergiebt sich nun schon vom allgemeinen Bildungsbedürfnis aus die Nothwendigkeit für die Mittelschule, im Unterrichte auf das Fach der Physik und Chemie Rücksicht zu nehmen, so kommen dazu noch materielle Momente der Vorbildung für den künftigen Beruf, also der oben angedeutete zweite Gesichtspunct. Daß für diese Vorbildung in der Realschule Physik und Chemie unentbehrlich sind, bedarf kaum der Ausführung. Ist es ja doch der künftige Beruf der weitaus größten Zahl ihrer Schüler, sich der Industrie im weitesten Sinne des Wortes zu widmen, also die Kräfte der Natur dazu zu benützen, um aus den Producten der Natur Producte der Kunst hervorzubringen und letztere wieder zu veredeln. Um in dieser Aufgabe nicht selbst nur die Stelle einer Maschine einzunehmen, sondern mit Bewußtsein dessen, was man zu thun hat, arbeiten zu können, um daher dem Fortschritt der Industrie folgen, vielleicht sogar denselben thätig fördern zu können, bedarf es Kenntnis dieser Kräfte. Aber auch der Gymnasial- also künftige Universitätsschüler bedarf von materieller Seite aus einer solchen Kenntnis. Welcher Facultät er auch dereinst sich widmen möge, wenn ihm seine Wissenschaft nicht bloß als die Kuh dienen soll, die ihn mit Butter versorgt, sondern als die erhabene Göttin, der er sein Leben widmen will, so muß er das philosophische Studium zur Grundlage seines ganzen Forschens machen. Ohne Philosophie keine gründliche wissenschaftliche Theologie, Rechtswissenschaft, Medicin. Wie aber einst Plato an seinen Hörsaal schrieb: *μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω*, so hat die Philosophie diesen Spruch erweitert und muß auf ihre Eingangstafel noch beifügen: *μηδεὶς ἀφύσικος* (sit venia verbo): Ohne Naturwissenschaften keine Philosophie. Die Psychologie als die Grundlage aller Philosophie hat eine Gestalt gewonnen, in der sie der genauesten Kenntnis der Physiologie und somit insbesondere der chemischen Thätigkeiten des organischen Lebens nicht entbehren kann. Wenn wir auch den grobmateriellen Ansichten einer gewißen Schule der neuesten Zeit nicht huldigen, für welche alles geistige Leben als etwas selbständiges entschwindet, und die Ideen nur als Krystallisationen aus chemischen Processen erscheinen, so ist doch als Wahrheit erkannt worden, daß das geistige Leben ohne Kenntnis seines Zusammenhangs mit dem körperlichen nicht zum vollen Verständnis gelangen, das organische Leben aber als ein Resultat chemischer Processe sein vollkommenes Verständnis nur aus der Chemie schöpfen könne. Daher auch eine materielle Nöthigung für die Gymnasien, dafür zu sorgen, daß Physik und ebenso auch Chemie dem Schüler nicht ferne bleibe.

Wenn hier immer neben der Chemie zugleich die Physik erwähnt wurde, so liegt der Grund darin, daß die Schule beide nicht trennen kann, weil sie, wie anfangs bemerkt wurde, aufs innigste zusammenhängen, und die Chemie selbst wieder in der Physik wurzelt. Fragen wir nun aber ferner, wie weit die Schule hier gehen und wie sie dem ihr zu steckenden Ziele gemäß ihren Stoff behandeln soll, so können wir zwar die Rücksichtnahme auch auf die Physik nicht ganz umgehen, müßen aber doch vorzugsweise die Chemie ins Auge fassen. Es liegt in der Hauptaufgabe des Gymnasiums, die nach einer ganz andern Richtung hingeht, daß es die Chemie nicht zum Abschlusse bringen, sondern nur den Grund legen kann, durch welchen der Schüler befähigt wird, die ihm auf seiner spätern Laufbahn gebotenen Gelegenheiten zum Weiterlernen zu benützen. Es kann daher nur die Grundbegriffe entwickeln, in den Gang der Wissenschaft und die besondern Wege, auf denen sie zu ihren Resultaten gelangt, eine klarere Einsicht verschaffen und die Hauptresultate in ihrer einfachsten Form zum Verständnis bringen. Es genügt dies auch bei der besonderen Beschaffenheit der Chemie als Wissenschaft für die Zwecke des Gymnasiums vollkommen. Denn vor allem ist die Chemie nach der gewöhnlichen Form der meisten Handbücher noch gar keine Wissenschaft im strengern Sinne des Wortes.

Sie ist vielmehr ein Aggregat von Thatsachen, welche nach den in besondern Gruppen zusammengefaßten sogenannten einfachen Stoffen oder Elementen so geordnet werden, daß man bei jedem einzelnen Elemente sämmtliche Verbindungen aufzählt, welche dasselbe mit den übrigen eingeht, eine Anordnung, bei der gar oft Resultate vorausgenommen werden müßen, welche erst im Folgenden ihre Erklärung finden. Diese Thatsachen selbst aber sind bei aller scheinbaren Verschiedenheit doch mehr oder weniger einander ähnlich. Wenn z. B. auf Kreide Schwefelsäure gegossen wird, so braust die Kreide auf, und es erscheinen Luftblasen. Wird Bleiglanz mit Eisen zusammengeschmolzen, so hört das Eisen auf, metallisch zu sein, und dafür erscheint metallisches Blei. So verschieden beide Erscheinungen dem Anblicke nach sind, so sind sie doch nichts anderes, als eine Anwendung des nämlichen Gesetzes, das etwa folgendermaßen formulirt werden kann: die bestehende Verbindung zweier einfacher oder zusammengesetzter Stoffe A und B wird getrennt durch die Einwirkung eines dritten, ebenfalls einfachen oder zusammengesetzten Stoffes C, wenn A zu ihm eine größere Verwandtschaft hat als zu B, und daher zu C übergeht, wodurch B als selbständiger Körper frei wird. Im zweiten der angeführten Fälle ist A Schwefel, B Blei, C Eisen; der im Bleiglanz mit Blei verbundene Schwefel geht zu Eisen über, zu dem er größere Verwandtschaft hat als zu Blei, und Blei wird ausgeschieden. Im ersten Falle ist A Kalk (oxydirtes Calcium), B Kohlensäure, A + B aber Kreide; A verbindet sich mit C = Schwefelsäure zu Gyps, und die Kohlensäure wird frei und erscheint in der Form von Luftblasen, weil sie für sich in Gasform existirt. Die Chemie kann hunderte von ähnlichen Fällen aufzählen. Der Chemiker von Fach muß sie kennen, der Mittelschule genügt es, an mehreren das Gesetz zum Verständnis gebracht zu haben. Aehnlich ist es mit einem zweiten Hauptgesetze der Chemie, welches Goethe in seinen Wahlverwandtschaften als Gegenbild psychischer Erscheinungen anführt, nach welchem ein Körper A + B und ein zweiter C + D bei unmittelbarer Berührung nach der gegenseitigen Anziehung der Stoffe so auf einander wirken, daß zwei neue Körper entstehen, von denen der eine aus A + D, der andere aus B + C besteht. Die Nachweisung dieser und ähnlicher Gesetze ist es, was die Mittelschule zu geben hat, nicht aber eine Ueberhäufung mit Thatsachen, die in dem Gymnasialschüler ein Detailwissen herbeiführen, das mehr dazu geeignet sein möchte, die Lust an der Wissenschaft todtzuschlagen, statt sie ins Leben zu rufen.

Unter den oben verlangten Hauptresultaten sind daher vor allem diejenigen Resultate verstanden, welche einerseits dazu geeignet sind, die allen chemischen Thätigkeiten zu Grunde liegenden allgemeinen Gesetze zum Verständnis zu bringen, andererseits diejenigen, welche vorzugsweise theils für das künftige Bedürfnis der Physiologie als Basis der Philosophie, theils für die Beurtheilung der überhaupt im praktischen Leben vorkommenden wichtigsten chemischen Erscheinungen und Processe erforderlich sind.

Da die chemischen Gesetze im allgemeinen klarer und einfacher sich in der unorganischen Chemie aussprechen, d. h. in der Wechselwirkung der unorganischen Körper (Mineralien, Wasser, Luft u. s. w.) auf einander, so wird auch dieser Theil der Chemie vor allem die Grundlage des Unterrichts im Gymnasium — und ebenso in der Realschule — zu bilden haben. Die organische Chemie, deren Verständnis durch größeren Mangel an Uebersichtlichkeit der Thatsachen für den Anfänger und überhaupt für jeden, der Chemie nicht zum Fachstudium, d. h. zum Lebensberuf macht, bedeutend erschwert ist, möchte dabei im Gymnasium nur so weit in den Unterricht hereingezogen werden dürfen, als für das organische Leben des menschlichen Körpers (Ernährungsproceß u. s. w.) zum Verständnis erforderlich ist, in der Realschule, soweit diejenigen industriellen Thätigkeiten, welche organische Stoffe (aus dem Thier- und Pflanzenreich) verarbeiten, zur Erklärung bedürfen (Gährungsproceß, Zuckerbildung, Alkoholbildung, Essigbildung, Gerben u. s. w.).

Die Schule hat dabei ein weites Feld für ihre Thätigkeit, wenn sie auch nur mit der Nachweisung der Thatsachen sich beschäftigt, aus welchen die hohe Bedeutung der Chemie für das Leben und die bürgerliche Gesellschaft hervorgeht, wenn sie zeigt, wie

die thierische Wärme mit dem Athmungs- und Verdauungsprocesse zusammenhängt, welchen Kreislauf der Kohlenstoff und Sauerstoff in dem gegenseitigen Verhältnis des thierischen und pflanzlichen Lebens zu einander durchmacht, wenn sie nachweist, warum der Bewohner des Nordens mehr thierische und fette, der des Südens mehr Pflanzennahrung genießt, warum jenem geistige Getränke mehr Bedürfnis, diesem mehr schädlich sind u. dgl. In einer Beziehung trägt zwar die Chemie der Neuzeit einen wissenschaftlichen Charakter, den sie gerade dadurch bewährt, daß die Basis aller wissenschaftlichen Behandlung der Naturwissenschaften, nämlich die Mathematik, auf sie Anwendung gefunden hat. Es sind dies die stöchiometrischen Gesetze, nach welchen die verschiedenen Stoffe sich in ganz bestimmten Gewichtsverhältnissen mit einander verbinden, und ebenso in ganz bestimmten Gewichtsverhältnissen als stellvertretend für einander auftreten. Aber gerade diese Gesetze können nur in ihren einfachsten Formeln auf unserem Standpuncte ausgesprochen und entwickelt werden, da das Eindringen in die tiefsten und innersten Beziehungen dieser Gesetze mehr Zeit und umfassenderes Studium erfordern würde, als die Schule darauf verwenden kann, wenn gleich gerade auf diesem Wege das tiefe Verständnis der Natur in den Beziehungen der Stoffe zu einander, sowie die Ahnung, welcher Zukunft die Chemie als Wissenschaft entgegengehe, am meisten sich anbahnen würde.

Von ebenso großer Wichtigkeit wie die Wahl des Stoffes aber ist ferner die Art, wie dieser dem Schüler gegeben wird, oder die Form seiner Behandlung. Aus den frühern Bemerkungen ergiebt sich folgerichtig, daß, wie dies ohnehin in der Natur einer derartigen Erfahrungswissenschaft liegt, der hier einzuschlagende Weg kein anderer sein kann, als der Weg des Experiments. Wenn das Experiment überhaupt durch unmittelbare Vorführung der Erscheinung in ihrer einfachsten Form und, soweit irgend möglich, ohne alles störende Nebenwerk zunächst dem Schüler die Thatsachen vorlegt, deren Erklärung versucht werden soll, wenn die Wiederholung des Experimentes unter andern Formen oder mit andern Stoffen das Constante und dadurch das Gesetzmäßige in der Erscheinung zur Anschauung bringt, und durch Abstraction vom Zufälligen die Gesetze selbst, nach denen die Erscheinungen erfolgen, ins Bewußtsein einführt, wenn es somit das einzig geeignete Mittel ist, um den Schüler allmählich in die Wissenschaft einzuleiten, so haben die chemischen Experimente für den Schüler noch ihre besondern Vortheile, wodurch sie sich von den physikalischen auszeichnen, denen sie allerdings wieder in anderer Beziehung sehr nachstehen. Die physikalischen Experimente sind weit vielseitigerer Art, da es die Physik mit den verschiedenartigsten Erscheinungen der Natur und mit den verschiedensten Kräften zu thun hat. Wie ganz anders ist das, was die Schwerkraft in ihren selbst wieder so vielseitigen Verhaltungsarten (Statik, Hydrostatik, Aërostatik) und in ihren Combinationen mit der Cohäsion, Elasticität u. dgl. zeigt, im Vergleich mit dem, was die Lehre von der Wärme uns giebt! Welcher Unterschied zwischen den Experimenten über den Schall und denen über Magnetismus, Electricität und Licht! Und doch wieder im Hintergrunde die Ahnung eines gemeinschaftlichen Punctes, von welchem sie als Strahlen ausgehen, den aber nicht das Experiment, sondern nur die Mathematik zu deuten vermag, dessen Aufsuchung also über die Grenze der Mittelschule hinausgeht! Die Chemie dagegen hat es nur mit der einzigen Kraft zu thun, durch welche die Körper stofflich anziehend oder abstoßend auf einander wirken, wie auch das Wesen dieser Kraft in verschiedenen Systemen aufgefaßt werden mag. Daher die große Aehnlichkeit aller chemischen Experimente bei mancher relativen Verschiedenheit. Steht hier die Physik in ihrer Anziehungskraft für die Jugend der Chemie weit voran, so haben dagegen die chemischen Experimente wieder eine Eigenschaft, welche der Chemie nach anderer Seite ein Uebergewicht über die Physik giebt. Die physikalischen Experimente erfordern in ihren wichtigsten Theilen größere, besonders aber genau und pünctlich gearbeitete, also kostbarere Apparate, so daß diese nur selten Eigenthum des Privatliebhabers werden können und nur die öffentliche Anstalt, und auch in ausgedehnterer Weise nur eine größere zum Vortrage der Physik die für die Herbeischaffung der nöthigen

Apparate erforderlichen Mittel aufzuwenden vermag. Anders ist es bei der Chemie. Der weitaus größere Theil ihrer Experimente erfordert nur eine kleine aber genaue Wage, und im übrigen einige Gläser, Retorten zum Theil vom kleinsten Maßstabe, eine kleine Weingeistlampe, einige Glasröhren und ein Aeolipil, um sie biegen zu können. endlich eine Anzahl verschiedener einfacher Stoffe und zusammengesetzter Körper, bei denen auch in der Regel die wohlfeileren für unsern Zweck gleiche Dienste leisten, wie theurere. Die noch weiter wünschenswerthen größern Apparate hat allerdings nur die Schule als Eigenthum*), jene billigeren Stoffe und Geräthe aber kann sich auch der Schüler erwerben. Und, wie die Erfahrung zeigt, kostet es dem Lehrer, der sein Fach anziehend zu lehren weiß, keine große Mühe, gerade die strebsameren jungen Leute dahin zu bringen, daß sie das nöthige Geld von ihren Eltern sich verschaffen, oder einen Theil ihres Taschengeldes statt auf Bier oder Süßigkeiten dahin verwenden, daß sie sich einen kleinen chemischen Apparat zusammenstellen, und selbst kleine Versuche machen, natürlich unter der Anleitung des Lehrers, damit sie nicht unglücklicherweise zu gefährlicheren Experimenten sich verirren. Und dies ist wohl kein kleiner Gewinn für den Gymnasialschüler. Er, dessen ganze Schulthätigkeit beinahe ausschließlich eine geistige ist, der außer Schreiben und höchstens einigem geometrischem Figurenzeichnen keine körperliche Thätigkeit von der Schule aus kennt, der daher gar nicht selten eine auffallende körperliche Unbeholfenheit zeigt, die ihm zu seinem Leidwesen häufig bis in die Beamtenlaufbahn hinein verfolgt, und welcher das Turnen nur in einseitiger Weise entgegenarbeiten kann, er hat nun auf einmal mit Glasröhren und Retorten zu hantiren, er hat sich von Drähten oder Holz kleine Gestelle zu machen u. dgl. dabei anfangs allerdings manche Schwierigkeiten zu überwinden, aber ohne den Muth zu verlieren, da er sieht, daß er selbst auch etwas zu leisten vermag, das man mit Händen greifen kann. Es ist somit der Gewinn, den die Schule durch Aufnahme dieses Unterrichtsfachs als eines ergänzenden Bildungselements für harmonische Entwicklung des Schülers erlangt, nicht hoch genug anzuschlagen.

Und dieser Gewinn ist um so leichter zu erreichen, da das Zeitopfer, welches diesem Fache gebracht werden muß, kein großes ist. Zur Erreichung des Hauptzweckes wird es genügen, wenn in den letzten zwei Jahren vor dem Uebergang auf die Universität auf Physik und Chemie, die im Lehrplane füglich in Vereinigung mit einander aufgeführt werden können, wöchentlich zwei Stunden verwendet werden. Allerdings bedarf es alsdann eines Lehrers, welchem das Fach nicht etwa deswegen übertragen wird, weil er der jüngste an der Anstalt ist, der nehmen muß, was die ältern nicht wollen, sondern eines Lehrers, der nicht bloß dieser Fächer wissenschaftlich Meister ist, sondern auch die nöthige pädagogische und didaktische Gewandtheit hat, daß er nicht nach einem Universitätscompendium, sondern nach dem Bedürfnisse des Gymnasiums seinen Unterricht einrichtet. Bei einem derartigen, seinem Stoffe gewachsenen Lehrer wird wohl auch der Einwurf nicht aufkommen können, daß für das Lebensalter des Gymnasiasten das Fach der Chemie zu schwer sei, ein Einwurf, den nur ungeeignete Lehrer, oft auch der dem Sinne für derartige Studien direct entgegenarbeitende Geist der ganzen Anstalt hervorrufen konnte; ebenso wenig wird man dem Einwurfe Raum geben dürfen, daß die verlangte Zeit zu kurz sei**). Möge der Lehrer der Chemie und

*) Es möge hier noch zur Beruhigung manches Vorstandes, der bei neuen Anforderungen mit seiner Kasse zu rechnen hat, besonders erwähnt werden, daß die Apparate für den chemischen Unterricht, soweit sie die Mittelschule bedarf, viel billiger sind, als für den physikalischen. Das Laboratorium des Chemikers, sagt Liebig in seinen chemischen Briefen, ist heutzutage nicht mehr das feuerfeste, dumpfkalte Gewölbe des Metallurgen oder das mit Retorten und Destillirapparaten überladene Laboratorium des Pharmaceuten, es ist ein helles, warmes, freundliches (Schul-) Zimmer; statt der Schmelzöfen und Kohlen dienen ihm vortrefflich construirte Lampen: sein Feuer giebt ihm die reine geruchlose Weingeistflamme. Mit diesen einfachen Hülfsmitteln, wozu noch die Wage kommt, macht der Chemiker seine umfassenden Untersuchungen.

**) Wir dürfen uns hier vor allem auf eine von einem als tüchtig anerkannten Praktiker,

Physik das vor allem nie aus den Augen verlieren, daß er durch seinen Lehrgang den Schüler hauptsächlich in die diesen Wissenschaften eigenthümliche Anschauungsweise einzuführen hat, daß er aber auch zugleich durch die Erweckung desjenigen Forschungsgeistes im Schüler, der nur durch ruhiges und besonnenes Fortschreiten von der sicher begründeten Thatsache zur Wahrheit gelangen will, ein wirksames Gegengewicht schaffen soll gegen die leidige Phrasenmacherei, zu der einseitiges Sprachstudium nicht selten verführt und von welchem das neuere Literatenthum zum Theil traurige Proben aufzuweisen hat.

Um noch zum Schlusse die wichtigste Literatur anzuführen, so kann hier von den für die Wissenschaft als solche bedeutenden Schriften eines Berzelius, Mitscherlich, Dumas, Graham, Liebig, Wöhler ꝛc. so wenig als von den zur Förderung der Wissenschaft herausgegebenen Zeitschriften, z. B. den Gilbert Poggendorf'schen Annalen und ihren Fortsetzungen die Rede sein. Sie sind für das Fachstudium. Für das Bedürfnis der Mittelschulen sind es vorzugsweise die populären Schriften über Chemie, welche um so mehr erwähnt werden dürfen, als man neuerer Zeit nicht mehr so, wie früher populär und oberflächlich für gleichbedeutend zu halten geneigt ist. Zu erwähnen möchte hier sein vor allem Stöckhardts Schule der Chemie, in Schödlers Buch der Natur der die Chemie betreffende Abschnitt, sowie in dem ausgezeichneten (nur für den Schüler zu theuern) Werke: Die gesammten Naturwissenschaften, eingeleitet von Herm. Masius (3. neu bearbeit. Aufl. 1873, Essen, Bädeker) der Abschnitt: Chemie und chemische Technologie von Gottlieb in Gratz. Die sämmtlichen hier genannten Schriften geben übrigens für unsere Zwecke eher zu viel als zu wenig. Zur Belehrung für den Schüler beim Experimentiren ist zu empfehlen Schumanns chemisches Laboratorium mit Vorwort von Riecke. Endlich wird der Lehrer gerade für die Zwecke, welche der Unterricht in der Mittelschule erreichen will, manche treffliche Winke finden in C. G. Gmelins Einleitung in die Chemie, sowie in Liebigs chemischen Briefen*). **Nagel.**

Chrestomathie. Dieses griechische Wort diente schon im Alterthum zur Bezeichnung einer besondern Art von Schriften, welche entweder aus den umfangreichen Werken eines einzelnen Schriftstellers Auszüge oder aus einer Menge gleichartiger Werke stoffliche Sammlungen darboten. Sie sollten nützliche Sachkenntnisse geben. So finden wir bei den Griechen Erennius Philo περὶ τῆς χρηστομαθείας (Etym. M. p. 227, 52), Helladius im vierten Jahrhundert χρηστομαθειῶν β. in iambischen Versen (Phot. cod. 279), Proklos und andere. Ja in noch viel früherer Zeit dürfte der Name auch den Römern nicht fremd geblieben sein, bei denen sich überhaupt große Thätigkeit im Excerpiren, Epitomiren und in der Anlegung von Collectaneen findet. Varro's Zeugnis (de re rust. I, 1, 10: Dionysii libros utiliter ad sex libros redegit Diophanes) gilt mir dafür als Belag. Encyklopädische Rücksichten waren es, die in der Zeit der byzantinischen Kaiser, namentlich unter Constantin VII. Porphyrogennetus diese Betriebsamkeit immer weiter ausdehnten und massenhafte Sammlungen über Geschichtliches, Medicinisches, Naturhistorisches und dergleichen veranlaßten.

Ganz andern Zwecken sollten die Chrestomathien dienen, welche seit dem 16. Jahrhunderte für die Bedürfnisse der Schule veranstaltet wurden und unter den verschiedensten Namen als Electa, Eclogae, Excerpta, Flores, Florilegium und dergleichen in großer Menge erschienen. Bald galt es die großen Werke ausgezeichneter Geister gleichsam zu

---

Dr. Schödler, in der Versammlung der Philologen und Schulmänner Deutschlands zu Darmstadt 1845 über diesen Gegenstand gehaltene Rede berufen (Braunschw. 1846).

*) Ein Theil der obigen Fragen wurde in der Directorenconferenz der Provinz Sachsen von 1874 (Verhandlungen, Halle 1874, S. 108—143 und 188—199) erörtert. Wir heben daraus hervor, daß die Conferenz sich einstimmig dahin aussprach, die Aufnahme eines elementaren Cursus der Chemie in den Lehrplan der Gymnasien sei ein Bedürfnis. Ueber die Classe, in welche derselbe gehöre, wurde nichts festgestellt, doch waren, scheint es, die meisten Mitglieder für Secunda gestimmt. D. Red.

destilliren und das Sententiöse daraus nach bestimmten loci zusammenzustellen, um es für die Benützung in den eigenen Compositionen leicht zur Hand zu haben, und da hatte man weniger die Jugend im Auge, bald dachte man nur an den Schulunterricht. In dieser Beziehung hat zuerst Johann Matthias Gesner den Namen Chrestomathie wieder zur Geltung gebracht, so wie er auch der erste gewesen ist, der auf die Nothwendigkeit von dergleichen Büchern nachdrücklich hinwies (Isagoge I, p. 167). Sein Beispiel hat natürlich viele Nachfolge gefunden und die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts ist besonders reich an derartigen Schriften gewesen. Bald waren es nur Stücke aus einem einzelnen Schriftsteller, bald aus einer besondern Art von Schriftstellern (Dichtern, Geschichtschreibern, Philosophen), die man mit erklärenden Anmerkungen, in der Regel auch mit einem besondern Wörterbuche versah und für den Unterricht auf der mittleren Bildungsstufe bestimmte. Lateinische und griechische Literatur fand ziemlich gleiche Berücksichtigung, weil man dort die Lectüre der Neu-Lateiner zu verdrängen, hier die Lectüre classischer Schriftsteller erst einzuführen hatte. Objective Principien waren nirgends aufgestellt, und wo sie sich fanden, da that das subjective Ermessen der Herausgeber der strengen Durchführung vielfach Eintrag.

So lange die Seltenheit und der hohe Preis vieler Schriftsteller die Einführung ihrer Lectüre in die Schulen unmöglich machte, hatten dergleichen Sammlungen ihre volle Berechtigung; heutzutage, wo nicht bloß die Texte, sondern viele gute Schulausgaben leicht zugänglich sind, kann dieses Motiv für die Veranstaltung einer Chrestomathie nicht mehr geltend gemacht werden. Aber, sagt man weiter, man muß die Jugend zu einem weiteren Ueberblicke über die Literatur anleiten und deshalb dieselbe mit Bruchstücken aus einer größeren Anzahl von Schriftstellern und Schriften bekannt machen*). Ich meine, daß dies nicht Aufgabe der Schule sein kann und darf; nicht auf die Menge der Schriftsteller kommt es an, noch weniger auf eine Bekanntschaft mit der Literaturgeschichte. Eine geringe Zahl der ausgezeichnetsten Schriftsteller genügt vollkommen, und die Praxis hat über deren Auswahl so sicher entschieden, daß höchstens über einige derselben, wie über Herodot, Arrian, Nepos, hie und da Zweifel erhoben werden. Wenn ferner zur Rechtfertigung angeführt wird, daß die Lectüre einer Auswahl von einzelnen angemessenen Abschnitten die beste Vorbereitung auf die Lectüre des Ganzen gebe, so wird allerdings zugestanden werden müßen, daß die Schule bei der Abgemessenheit der Pensa und bei der Kürze der Zeit vielfach chrestomathisch zu verfahren genöthigt ist, daß sie sich begnügen muß durch die Behandlung einzelner Abschnitte in der Schule den Schüler zur Selbstthätigkeit, zu fernerem freiwilligem Studium anzuregen und seine Lust und Liebe dazu zu wecken; aber gerade dann bedarf ja derselbe der vollständigen Texte, und die Chrestomathie verliert somit ihren Werth. Wie in dieser Beziehung sich die Ansichten geändert haben, mag nur ein Beispiel zeigen. Noch der wackere Gesner meinte, daß eine ganze Rede Cicero's zu lesen für den Schüler zu schwer sei; wer möchte ihm darin jetzt noch beistimmen? Daß auch die Abwechselung ihren Reiz habe, wird zwar niemand leugnen, aber gewiß jeder den Werth eines solchen Wechsels bei dem Unterrichte in Abrede stellen, wo Vereinfachung und Vertiefung vielmehr Noth thut. Was man früher in strengem Anschlusse an die formalen Principien, die in ihrer Einseitigkeit zu weit gehen, für Chrestomathien anführte, dafür hat man nachher die realen Principien hervorgesucht und den Namen eines classischen Realismus erfunden. Also alte Geschichte könne man lernen aus einer Chrestomathie, die aus den Alten selbst eine Uebersicht über die Begebenheiten zusammenstellte (wie von Schirlitz in der historia romana, in der Chrestomathie von Dr. Böhme, die Mühlmann 1851 neu herausgegeben, und andern), aber gerade ein solches Gemisch aus den verschiedenen Zeitaltern und aus verschiedenen Formen und Arten der Darstellung widerspricht dem Grundsatze der Classicität, der bei der Wahl der Schriftsteller voranstehen muß, und

*) Vgl. Dilthey, Verhandl. der vierten Vers. deutscher Philol. und Schulmänner, S. 14, wo dieser Grundsatz zum Extrem erweitert wird.

ist sicherlich der Sprachbildung höchst nachtheilig. Dann war es wieder die Einführung in das Leben und den Geist der beiden Culturvölker des Alterthums, den die Chrestomathie erleichtern sollte; wobei man freilich nicht bedachte, daß diese Einführung in der Schule eigentlich da erst beginnt, wo der Gebrauch der Chrestomathie aufhört, und daß die genaue Kenntnis des Homer, Sophokles, Plato, Demosthenes z. B. hier mehr wirkt, als wenn einzelne Bruchstücke aus Isokrates oder den Gnomikern, oder was man sonst auswählt, gelesen werden. Selbst auf das Fortschreiten von dem Leichteren zum Schweren darf, wenn einmal der Schüler die Elemente überwunden hat, kein so großes Gewicht gelegt werden, da sich der jugendliche Geist an dem Schweren übt und dasselbe an des Lehrers Hand leicht überwindet.

Hienach läßt sich der Gebrauch der Chrestomathie nur bei dem Elementarunterrichte rechtfertigen, wo dieselbe rein dem formalen Sprachunterrichte dient und als Mittel und Werkzeug bei der Einübung und Befestigung der Grammatik benutzt wird. Es handelt sich dann um scharfe Scheidung der Grenzen zwischen Elementarbuch und Chrestomathie, wovon in dem Art. Elementarbuch zu sprechen ist.

Betrachten wir von diesem Gesichtspuncte aus die ungeheure Menge von Chrestomathien zunächst für die griechische Sprache, so wird niemand jetzt nach den zahlreichen Chrestomathien aus den Tragikern (Eyring, Remminger und die Engländer Burton, Wakefield) verlangen, weil wir uns auf der Schule begnügen, einige Stücke des Sophokles ganz zu lesen und nur selten einmal zu Aeschylus, eher zu einigen Euripideischen Stücken greifen. Die platonischen (Müller, Dillenius, Rückert) sind überflüßig, nachdem wir uns gewöhnt haben, einzelne Dialoge vollständig zu behandeln und deren Gedankengang und Beweisführung zum klaren Bewußtsein zu bringen, namentlich die, welche ein Bild des Sokrates zu geben im Stande sind. Herodot, schon früher von D. Schulz (1809), ist jüngst von Schnitzer (1854) chrestomathisch behandelt. Xenophon ist am meisten benutzt, und doch kann man Anabasis und Cyropädie, selbst die Hellenika unbedenklich dem Schüler in die Hände geben, der die Elementargrammatik überwunden hat. Chrestomathien aus Philosophen (Röpner), aus Polybius (1801), aus Diodor und Pausanias (Poppo 1823) haben keine didaktische Bedeutung. Sonst wollen wir dankbar anerkennen, was griechische Chrestomathien seit Gesner 1731 zur Förderung der Kenntnis dieser Sprache beigetragen haben. Die alten sind jetzt vergessen, aber Jacobs Attika in der Erneuerung von Classen (seit 1847) gilt noch in vielen Schulen, und in dem südwestlichen Deutschland haben Feldbausch und Weckherlin, Bäumlein und Pauly lange ihre Geltung behauptet, bis an die Stelle der letztern 1846 Mezger und Schmid wenigstens in den württembergischen Schulen getreten sind und sich gegen Schnitzer behauptet haben. Problematisch ist der Werth poetischer Chrestomathien aus den Lyrikern (am besten Stoll 1851 und Seyffert, Lesestücke 1854), obgleich sie von tüchtigen Schulmännern sehr empfohlen werden.

Für das Lateinische gab es besonders zahlreiche chrestomathiae poeticae (Schwarz 1825, Ranke, Horstig), oder Sammlungen aus Elegikern (Degen 1784) Satirikern und dergleichen, aber auch die Prosaiker sind vielfach ausgebeutet. So Cicero von Gesner, Döring, Kraft, um der für Reifere bestimmten eclogae von Olivet, denen die Schweizer durch ihre Bemerkungen erst Werth gegeben haben, nicht zu gedenken; Livius von Bauer, Sörgel, Snell, Kayser, Schnippers bis zu denjenigen, welche das Original für Quartaner oder gar Quintaner zugestutzt haben (Weller, Rothert), Tacitus (Achaintre, Pabst u. a.), Sallust hauptsächlich in den Reden. Unter den Dichtern hat besonders Ovid zahlreiche Epitomatoren gefunden, weil man aus den Metamorphosen alle die Stellen, welche dem sittlichen Gefühl ein Aergernis geben konnten, entfernen zu müßen glaubte und daher vollständige Texte nicht in die Hände der Jugend geben wollte. Meinecke, Gierig, Seidel, Merkel, Eichert, Isler, Siebelis fallen mir dabei ein, aber auch aus andern Schriften desselben Dichters sind Stücke hinzugefügt z. B. von Kraft und Delf (1853). Olshausens Sammlung auserlesener Stellen aus Seneca, ausdrücklich für Schüler der ersten Classen von Gelehrtenschulen bestimmt (1807) wird

schwerlich jemand hervorsuchen. Bloß gelehrten Zwecken dient die Chrestomathie aus den scriptores rei rusticae von Schöne (1733), und die chrestomathia Frontoniana von Orelli (hinten Taciti dial. de oratoribus 1830) hat keine andere Bestimmung. Etwas anders ist die Sache bei der großen Encyklopädie des älteren Plinius; Gesner, Große, Beck und auch noch Ulrichs dachten bei ihrer Auswahl nützlicher Sachkenntnisse ebensowohl an solche, die nicht Zeit noch Lust haben, das Ganze durchzulesen als an die Jugend und der letzte besonders auch an die Bedürfnisse der Realschulen.

Diese Trennung der höheren Schulen, welche die neuere Zeit hervorgerufen hat, gab zu der viel berufenen Controverse über das Latein in der Realschule Veranlassung. Der Streit ruht (geschrieben um 1858, in der neuesten Zeit ist er wieder aufgelodert), die Kämpfer haben sich abgekühlt, in den meisten Schulen der Art wird Latein gelehrt und besondere Chrestomathien sind für dieselben herausgegeben, von denen ich nur deren von Weidemann und von Hildebrand (1853) gedenke. Hier soll der Realismus leitender Grundsatz sein und das rein Classische, durch das allein Läuterung des Geschmacks, Veredelung der Gesinnung erzielt wird, ist weniger beachtet. Das ist freilich ein pädagogischer Fehler, der einer alten wohlbegründeten Anforderung widerspricht. **Eckstein.**

Die Chrestomathie für moderne Sprachen und besonders für das Französische, um das es sich in unsern Schulen hauptsächlich handelt und das wir deswegen auch vorzugsweise hier im Auge haben, nimmt theilweise eine andere Stellung beim Unterricht ein als die für die alten Sprachen. Diese haben den großen Vorzug, Werke zu besitzen, die eine unversiegbare Quelle des Genusses und der Belehrung für die Männer, und wie eine Jahrhunderte lange Erfahrung bestätigt, ein unvergleichliches Bildungsmittel für die Jugend sind. Durch die Praxis sind allmählich die für die Schulen geeignetsten Autoren ausgewählt, ja es ist sogar der Hauptsache nach die Ordnung festgesetzt worden, in welcher sie gelesen werden sollen. Bei so günstigen Verhältnissen ist es natürlich, dem Schüler so bald als möglich die Schriftsteller und nicht bloße Auszüge daraus in die Hand zu geben. Denn die Vortheile dieses Verfahrens sind zu einleuchtend, um nicht anerkannt zu werden. Schon das Bewußtsein, eine Schrift ganz zu haben, ist ein angenehmes; sie ist vollständig zu unserer Verfügung gestellt, wir dürfen uns daraus aneignen, so viel wir können und wollen, ohne befürchten zu müßen, eine ungeschickte oder unredliche Hand habe uns zuvor das Beste und Interessanteste weggenommen. Der Autor tritt uns vollständig gleichsam in eigener Person, so wie er ist, gegenüber, und es liegt schon darin etwas, was uns zu ihm hinzieht. Es muß einen ganz verschiedenen Eindruck machen, ob man z. B. zu einem Schüler sagt: Hier hast du den Homer, oder: Da ist eine Sammlung von Bruchstücken aus der Ilias und Odyssee. Das Interesse am Dichter und seinem Werk ist im ersten Fall gewiß gleich von vorne herein größer als im zweiten. Und diesem Interesse kann sich der Schüler nun auch ganz hingeben. Man läßt ihm vor allem Zeit, sich in seinen Autor hineinzulesen und hineinzuleben, sich in seinen Inhalt zu vertiefen, ihn nach allen Richtungen hin zu durchdringen und in sich aufzunehmen; er lernt die Anlage der Arbeit im ganzen und die Ausführung im einzelnen kennen und verstehen, er sieht, wie alles an seinem rechten Platze ist, sei es um zur innern Festigkeit des Baues, sei es um zu seiner äußern Verzierung zu dienen; er bekommt eine klare Einsicht in die Stärke oder Schwäche der Beweisführungen des Autors, in die Schärfe seiner Entwicklungen, in die Schönheit und Kraft seiner Schilderungen, in seine ganze Denk- und Gesinnungsweise. Und den Weg zu diesem sachlichen Verständnis muß sich der Schüler gebahnt haben durch ein genaues Eindringen in die Sprache, in die Bedeutung des einzelnen Wortes, wie der Verhältnisse, in denen es auftritt, in den Bau der Sätze und Perioden, in den Gebrauch der Tropen, in die eigenthümlichen Schattirungen des Stils, was ihm eben dadurch erleichtert wird, daß er es zunächst nur mit dem Product eines und desselben Geistes, der wie in der Auffassung der Sachen, so in der Handhabung der sprachlichen Darstellungsmittel seine Einheit kund geben muß, zu thun hat. So vertraut mit Inhalt und Form des Buches bekommt endlich der Leser das angenehme Gefühl, sich

darin heimisch zu fühlen; er hat sich Stellen gemerkt, die ihm vor andern schön und ansprechend erscheinen, die Wahrheiten enthalten, welche für ihn einen besondern Werth haben, indem sie vielleicht eigene Erfahrungen in prägnanter Weise aussprechen, während er von andern Ansichten des Autors abweichen oder im Widerspruch dazu stehen mag. Es bilden sich auf diese Art zahlreiche persönliche Beziehungen innigster Art zu dem Autor und seinem Werk, welche der Lectüre eigentlich erst ihre rechte befruchtende Kraft geben. Dieser ganze innere Proceß kann aber nicht vor sich gehen, ohne daß die eigenen Vorstellungen und Gedanken des Schülers bestimmt, berichtigt und vermehrt werden; sein geistiger Gesichtskreis muß sich erweitern; sein Fühlen und Wollen bekommt neue Anregungen und Motive, sein Geschmack wird geläutert, kurz er ersteigt unvermerkt eine höhere Stufe der geistigen Entwicklung. Das gesunde Gefühl dieses Fortschrittes, das freudige Bewußtsein, sich in den Besitz eines tüchtigen Wissens und sichern Könnens gesetzt und durch eigene Anstrengung die geistige Kraft gestärkt zu haben, erzeugt in ihm eine dauernde Liebe und Dankbarkeit gegen den Autor, die ihn später noch oft dahin zurückführen wird, wenn auch nur um die Lieblingsstellen wieder aufzusuchen und das Bild der Charaktere, die ihn besonders angesprochen haben, neu zu beleben und sie tiefer zu begreifen. Der Autor bildet ein Stück von seinem Leben, er wird ihn nicht leicht wieder vergessen.

Ein so günstiges Resultat ist vom Lesen einer Chrestomathie nicht wohl zu erwarten, und zwar um so weniger, je fragmentarischer sie ist und von je mehr Verfassern sie Stücke enthält. Diese sind meistens zu klein, um sich darauf fest anzusiedeln und behaglich nach allen Seiten hin auszubreiten, man verweilt zu kurz dabei, um recht hineinzuwurzeln, der Wechsel des Stoffs und der Personen ist zu groß, um jene dauernden und tiefer gehenden Beziehungen gedeihen zu lassen. Dessenungeachtet sind nach unserer Ansicht Chrestomathien, selbst in den alten Sprachen, nicht zu entbehren. Denn es ist klar, daß nicht nur eine gewiße Summe positiver Kenntnisse, sondern auch eine gewiße geistige Reife erforderlich ist, ehe sich der Schüler mit Erfolg an die Lectüre eines Schriftstellers wagen kann. Er soll sich freilich zu diesem hinaufarbeiten, aber um das zu können, muß sein geistiges Vermögen schon einen bestimmten Grad der Kräftigung erreicht haben. Zwischen diesem Zeitpunct und dem eigentlichen Elementarunterricht ist, wenigstens wo die fremde Sprache schon mit dem vollendeten 8. oder 9. Jahr angefangen wird, eine Lücke, die nur durch eine Chrestomathie ausgefüllt werden kann, welche ihren Lesestoff nach Form und Inhalt der Fähigkeit des Schülers anpaßt und zur Vorbereitung auf die höhere Stufe verwendet. Dieses Bedürfnis tritt in erhöhtem Grade und auf längere Zeit vorzüglich für den französischen Unterricht ein aus dem einfachen Grunde, weil es an passenden Autoren zu einer Schullectüre mangelt. Es giebt nur wenige Bücher, die nach Inhalt, Form und Umfang ganz für die verschiedenen Arten von Schulen, in denen im Französischen unterrichtet wird, vom 10. bis 16. Jahr passen. Nirgends ist, wie es bei den alten Sprachen der Fall ist, durch allgemeinen Consens ein Cyklus von Schriften festgesetzt, der beim Unterricht zu durchlaufen wäre; ja man kann nicht wohl einen einzigen Autor aufweisen, von dem man sagen könnte, er müße unbedingt in der Schule gelesen werden. Im Gegentheil lassen sich gegen die meisten früher und jetzt gebrauchten gewichtige Bedenken erheben. Zunächst wird man alle eigentliche Kinderschriften, an denen übrigens das Französische keinen Ueberfluß hat, während das Englische reich daran ist, ebenso alle Romane, wie unschädlich sie auch sonst sein mögen, ausschließen müßen. Was der Knabe in der Schule liest, soll ihm ein solides, werthvolles Wissen geben, tüchtige Grundsätze einflößen, durch Anstrengung seine Kraft üben, nicht aber eine schnell vorübergehende Neugierde befriedigen und leichten mühelosen Genuß gewähren; es muß der ernsten und gründlichen Behandlung der Schullectüre, namentlich einer öftern Wiederholung, fähig und würdig sein. Demnach wird, um aus der französischen Literatur einige Beispiele anzuführen, die romanhaft bearbeitete Geschichte des Wilhelm Tell und Numa Pompilius von Florian nicht in die Schule gehören; auch die sonst so an-

sprechenden Erzählungen der Madame Cottin werden nicht zugelassen werden können, noch viel weniger aber der übersentimentale Roman Paul und Virginie von St. Pierre. Der Telemach von Fenelon hat sich trotz seiner schönen, ruhigen und würdigen Sprache, trotz seiner vielen ansprechenden Charaktere und der ehrwürdigen Gestalt des Verfassers selbst, in den lateinischen Schulen nicht halten können, weil man hier die Originale, Homer und Virgil, hat, und die Realschulen lassen ihn nicht zu, weil sie Nützlicheres zu thun haben, als die Abenteuer des Prinzen von Ithaka zu studiren. Die Henriade von Voltaire ist fast aus allen Schulen verschwunden, weil sie mehr Langeweile, als Liebe und Bewunderung des Helden erzeugt. Sein Charles XII. hingegen würde eher für die Schule passen, wenn der Mann in nachhaltiger und großartigerer Weise auf den Gang der Weltgeschichte eingewirkt hätte, sein Muth nicht in Tollkühnheit und seine männliche Festigkeit nicht in verrückte Hartköpfigkeit ausgeartet wäre*). Es ist aber nicht zu leugnen, daß die Geschichte vortrefflich erzählt ist und deswegen auch für jüngere Leser viel Anprechendes hat. Montesquieu's „Considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains" wird sich immer noch für lateinische Schulen eignen, aber Realschulen liegt der Gegenstand zu fern. Unter den neuern Schriftstellern finden wir Mignets Geschichte der französischen Revolution als häufige Schullectüre. Der Gegenstand ist freilich an sich und nach seiner welthistorischen Bedeutung großartig genug, die Darstellung meisterhaft; aber der berühmte Verfasser hat eine Ansicht von der Revolution, die wir nicht in unsere Schulen einpflanzen dürfen. Lamartine's Reise in den Orient hat zu wenig allgemeine Bedeutung, und gegen seine Girondisten sind vom wissenschaftlichen Standpunct aus Bedenken erhoben worden, welche die Einführung in die Schule kaum gestatten. Die Werke der berühmten Historiker Michaud, Thierry, Thiers, Guizot u. a. sind wenigstens für jüngere Schüler, theils zu umfangreich, theils zu hoch. Mit der dramatischen Literatur ist man noch schlimmer daran; besonders wird die Auswahl aus der neuen Zeit, die wegen der Sprache hauptsächlich berücksichtigt werden sollte, sehr beschränkt sein. (Weiteres s. in dem Art. franz. Sprache.)

Was ist nun bei diesem Stand der Dinge zu thun? Man hat sich zum Theil damit zu helfen gesucht, daß man einzelne Schriftwerke für die Schule bearbeitete, wie z. B. Schriften von Lamartine, von Thierry, Barante, von der Frau von Staël. Man läßt unbedeutendere Abschnitte, zu Schwieriges oder irgendwie Anstößiges weg und glaubt sich so die Vortheile zu sichern, welche die Lectüre eines Schriftstellers gewähren kann. Ist das Ganze ein Kunstwerk, so wird man bei diesem Verfahren jene verlieren, ohne die Vorzüge der Chrestomathie aus verschiedenen Schriftstellern sich zu sichern. Läßt man z. B. aus der Corinna der Fr. v. St. das eigentliche Romanhafte weg, das mit der heftigen Leidenschaft, in der es auftritt, freilich nicht in die Schule gehört, so ist das einheitliche Band zerrissen, man hat Bruchstücke und geht der Wirkung, die das Ganze als solches hervorbringen soll, verlustig. Dagegen hat man sich in Beziehung auf die Wahl des Stoffes die Hände gebunden. Man muß den Schüler vielleicht unverhältnismäßig lang mit einem Gegenstand beschäftigen, der für seine Gesammtbildung nur eine untergeordnete Bedeutung haben mag, wie dies eben bei der Corinna der Fall ist; so prächtig auch einzelne Schilderungen sind, man kann weder das Fortschreiten vom Leichtern zum Schwerern, wo es noch zu beachten ist, durchführen, noch auf den übrigen Unterricht die nöthige Rücksicht nehmen. Diese Auszüge aus einem Schriftsteller werden deshalb nicht leicht eine allgemeine Verbreitung finden. Man wird für die oben bezeichnete Zwischenstufe immer wieder auf die eigentlichen Chrestomathien zurück kommen, die das Beste aus verschiedenen Schriftstellern zu entnehmen suchen.

---

*) Inwiefern dem Inhalt nach besonders der Telemach und in mehreren Beziehungen auch Charles XII. sich nicht für eine Schullectüre eignen, hat gründlich und schlagend nachgewiesen: F. A. Wagler in Herrigs Archiv für das Studium der neueren Sprachen, Jahrg. VIII. u. X.

Es entsteht nun die Frage, welche Anforderungen an ein solches Schulbuch zu machen sind, damit es seiner Bestimmung entspreche.

Da eine Chrestomathie zunächst ein Sprachbuch ist, so müßen die Stücke, welche sie enthält, aus Schriftstellern genommen sein, die von der Nation selbst für mustergültig gehalten werden, die aber deshalb nicht nothwendig immer die ersten Auctoritäten sein müßen. Der Inhalt muß in der allgemeinen Bildung des Schülers eine wesentliche Lücke ausfüllen, wobei die Rücksichtnahme auf künftige Berufsbildung nicht ganz ausgeschlossen ist; er muß aus Gebieten gewählt sein, auf denen der mittlere Schulunterricht sich überhaupt bewegt und wo die Kunst der sprachlichen Darstellung noch einen besondern Werth hat; also aus dem Gebiet der Naturgeschichte, der Geographie, der Geschichte, Moral, Religion und Poesie. Dieser Stoff darf aber nicht planlos untereinander geworfen werden, er muß nach den Gebieten, denen er entnommen, und nach den darin herrschenden Gesetzen geordnet werden, so weit sich dies mit den Unterrichtszwecken der Chrestomathie verträgt. Wenn es wesentlich zur höhern Bildung eines Menschen gehört, daß er außer seinem Volk noch andere wichtige Culturvölker kennen lerne, um dadurch seinen Begriff der Menschheit zu läutern und zu erweitern; wenn es auch für die besondere Berufsbildung von hohem Werth ist, fremde Länder nach verschiedenen Seiten hin kennen zu lernen, wenn endlich zugestanden ist, daß zwischen der Sprache und dem Gesammtleben eines Volkes die engste Wechselwirkung besteht, so daß das Volk aus der Sprache und diese aus dem Leben des Volkes zu einem wesentlichen Theile begriffen werden kann: so ist es gewiß ganz sachgemäß, daß die Chrestomathie vorzugsweise auf die Kenntnis des Landes, der Sitten, Gebräuche, Religion und Geschichte desjenigen Volkes Bedacht nimmt, in dessen Sprache sie geschrieben ist. Eine solche Kenntnis hat an sich schon einen unbedingten Werth. Bei aller Mannigfaltigkeit ist sie doch wieder von einem einigenden Band umschlungen und vermeidet so die Nachtheile von denjenigen Sammlungen, die ihren Stoff aus aller Welt hernehmen, und eben dadurch zerstreuen und verwirren. Jenes Ziel hat der Verfasser und sein Mitarbeiter Gruner besonders in dem 2. Theil der 1847 von ihnen herausgegebenen franz. Chrestomathie angestrebt und es wird in neuerer Zeit immer mehr als das einzig richtige anerkannt. Die griechische Chrestomathie von Schmid und Metzger, (3. Aufl. Stuttg. 1871) beruht im wesentlichen auf derselben Anschauungsweise; sie ist gerade bei der griechischen Sprache um so berechtigter, als nur bei dieser Einrichtung vielen Schülern, welche die Schule mit dem 14. Jahr verlassen, die Möglichkeit gegeben ist, noch einen umfassendern Blick in das ganze Leben des griechischen Volkes zu thun. Die Chrestomathie muß namentlich für die unteren Classen vom Leichtern zum Schwereren fortschreiten; darf man auch in dieser Beziehung nicht zu ängstlich sein, so ist dieses Erfordernis doch ein nothwendiges und giebt der Chrestomathie einen besondern Werth gegenüber von einem ganzen Schriftwerk. Die verschiedenen Stilarten sind theils durch die Verschiedenheit des Stoffs gegeben, wie Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen, theils können sie leicht an geeigneten Stellen absichtlich aufgenommen werden, wie z. B. Briefe in geographischen Stücken, bei Reiseberichten, politische Reden in der Geschichte, Kanzelreden im Gebiet der Religion. Verschiedene Formen der Poesie können in einem Anhang beigefügt werden*). Es ist daher gar nicht nöthig, eine Chrestomathie nach den Stilarten anzulegen. Noch weniger wird es den Zwecken der Schule, für welche sie nothwendig ist, entsprechen, den Stoff literarhistorisch zu ordnen. Das Interesse an der geschichtlichen Entwicklung der Sprache erwacht erst später. Indessen hindert dies nicht, vorläufig einzelne Proben von frühern Entwicklungsstufen, z. B. unter den historischen Stücken zu geben. Aber darauf müßen wir schließlich noch einen besondern Nachdruck legen, daß die ausgewählten Stücke keine bloße Fragmente, ohne Anfang und Ende seien, sondern ein in sich abgeschlossenes Ganze bilden. Stellt man, wie oben

*) Nägelsbachs Urtheil über die lat. poet. Chrestomathien aus Ovid und den Elegikern s. in dem Art. Classische Schullectüre II.

gefordert worden ist, Gleichartiges zusammen, entnimmt man einem und demselben Schriftsteller womöglich eine größere Masse von Stücken, und ist der Stoff hauptsächlich dem Gebiet des Volkes entnommen, in dessen Sprache die Chrestomathie tiefer einführen soll, so werden ihre Nachtheile bedeutend vermindert werden. Der Schüler bewegt sich dann längere Zeit auf demselben Gebiet in der gleichen Darstellungsweise; die Abwechslung findet in einem Grade statt, wie sie bei der Altersstufe, um die es sich handelt, mehr angenehm und erfrischend, als schädlich ist; er bereichert sich aus verschiedenen Gebieten mit werthvollen Kenntnissen, er lernt die Sprache aus einem weitern Bereich kennen, als wenn er nur einen Schriftsteller liest, und indem er sich an dem Anschauen kleinerer einfacher Bilder übt, bereitet und stärkt er sich zum Erfassen größerer und complicirterer Kunstwerke.

Zur weiteren Orientirung über die Chrestomathiefrage s. Mittelschule von Schnitzer und Kapff: die Chrestomathie-Noth in Württemberg von Schnitzer, Jahrg. 1845; Schmid: über griech. Chrestom. Jahrg. 1846. **Wildermuth.**

Christliches Gymnasium, s. Privatgymnasium.

Christliche Bildung, s. Bildung.

Christliche Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen.

Classenlehrsystem und Fachlehrsystem (kürzer: Classen- und Fachsystem) und Classenlehrersystem und Fachlehrersystem. Hiemit pflegt man zwei verschiedene Weisen zu bezeichnen, nach denen das Zusammensein von Schülern sich geordnet hat, um gehörigen Unterricht erhalten zu können.

Das Eigenthümliche des Classenlehrsystems besteht darin, daß die Schüler einer bestimmten Schulabtheilung in allen Gegenständen, welche auf der betreffenden Schulstufe zu behandeln sind, den Unterricht in dauerndem Beisammenbleiben empfangen; das Eigenthümliche des Fachlehrsystems aber darin, daß die Schüler nach dem jedesmaligen Stande ihrer Kenntnisse in den einzelnen Lehrgegenständen zu Gruppen von gleichstehenden Schülern versammelt werden, um den für ihren Bildungsgrad eben berechneten Unterricht in den einzelnen Gegenständen zu empfangen.

Diese verschiedenen Einrichtungsweisen mögen sich vielmals durch äußerliche Umstände eingeführt haben, wenn es galt, eine größere Schülermasse zu bewältigen und mit einiger Uebersichtlichkeit in unterrichtliche Thätigkeit zu versetzen. So lange indessen beide Einrichtungsformen nur aus der äußerlichen Oekonomik der Schulverwaltung hervorgehen, sich mithin nur als Auskunfsmittel erweisen, um äußerlich eine aufwuchernde Schülerzahl zu bewältigen, kann weder die erstere noch die letztere ein Gegenstand weiteren pädagogischen Interesses sein, sondern bleibt lediglich eine Frage des Schülerencasernements, welche an diesem Orte weder zu erheben, noch zu erledigen ist; sie können aber auch in Anwendung gebracht erscheinen in Kraft von hellerkannten Gedanken oder von ernstlich verfolgten Bestrebnissen auf dem Gebiete einer ins Große greifenden Erziehungsthätigkeit. Sie organisiren sich dann zu Gestaltungen, welche den Namen von Schuleinrichtungssystemen verdienen; nehmen ein Interesse bei den Pädagogikern der Schule (z. B. Herbart, Werke Bd. 11, S. 267 ꝛc. Beneke II, 657, 717. Baur, 344, Thaulow, Gymn.-Päd. S. 217—9, Palmer, 561, Waitz, S. 365, Zerrenners u. a. zu geschweigen) und des Staates in Anspruch und bedingen eigenthümliche Einrichtungen im Schulwesen.

Beide Systeme haben in der Verwirklichung ihrer Einrichtung äußerlich das Uebereinstimmende, daß sie auf Schüler von möglichst zusammengehörender Bildung in einer und derselben Zeit durch den Lehrer wirken lassen wollen; das Fachsystem ist genöthigt, seine Schüler nach der Zahl der Lehrfächer und der Hauptlehrstufen an denselben abzutheilen; das Classensystem bedarf nur so viel Abtheilungen, als Hauptstufen an der Gesammtbildung, die eine Schulart zu Wege zu bringen hat, zu unterscheiden sind.

Nach dem Fachsystem muß jede Schule sich in so viele Schulen mit eben so vielen Lehrern facultätsmäßig auflösen, als sie Lehrgegenstände hat, und jeder dieser Gegenstände hat sich in so viele gesonderte Schülerabtheilungen zu scheiden, als es Haupt-

lehrstufen in demselben giebt. Wie complicirt bei genauer Ausführung! — Im Classensysteme sind höchstens so viel Classen nöthig, als die der bestimmten Schulart anheimfallende Lebensperiode des Schülers Jahre zählt. Es ist das einfachere. Eine Volksschule größerer Städte z. B. wird also höchstens 6 — 8 Classenstufen haben, wenn die Schüler vom 6. bis 14. J. schulpflichtig sind. Das Fachsystem könnte nur als ein vervielfachtes, in Fluß gesetztes Classensystem angesehen werden (weshalb Hergang nicht unpassend es das System „der wandelnden Classen" nennen will), dieses aber als ein vereinfachtes und stillgestelltes Fachsystem („System der stetigen Classen"), wenn nicht ein tieferer, innerlicher Unterschied zwischen beiden vorhanden sein sollte. Dieser wird aber an der Bildung selbst, welche gemäß den verschiedenen Schulsystemen erzielt wird, in der That zu finden sein.

In dem Wesen und in der Gestalt der Bildung nämlich, zu welcher die Jugend durch die Schulen geführt werden kann, läßt sich ein solcher Bestandtheil, der zugleich der fundamentale ist, wohl unterscheiden, dessen Sicherstellung der Gegenstand eines allgemeinen Interesses für eine nationale politische oder kirchliche Gemeinschaft sein muß, wenn sie selbst fortbestehen will. Gleichheit der Sitte, Reinheit der Sprache, Uebereinstimmung der Gemüthsrichtung, Vertrautheit mit den Glaubensanschauungen, sicherer Mitbesitz heiliger Güter können solche Anliegen werden, die auch durch die Schule jedem einzelnen im nachwachsenden Geschlecht eigen werden sollen. Diese Gegenstände können von so erheblichem Werthe erscheinen, daß sie Objecte der öffentlichen Warnehmung und Betreibung werden und zwar so, daß über und neben denselben andere Bildungsinteressen, welche den Einzelnen angehen, unterdessen nicht weiter Gegenstände der allgemeinen und öffentlichen Pflege werden. Um nun zu wirklich bildender Kraft in dem Schüler zu gelangen, wird die erziehliche Einwirkung der Schulthätigkeit nicht bloß die Gestalt der die Sonderinteressen des Einzelnen abschwächenden und herabstimmenden Gemeinsamkeit, sondern auch die der aneignenden und gewöhnenden Gleichförmigkeit erhalten müßen.

So war es von Anfang an in denjenigen Schulen, durch die, insbesondere auf öffentliche Veranstaltung, irgend ein werthes Bildungsgut für die Gemeinschaft gesichert werden sollte. Das Beisammensein des Mindergeförderten mit dem Mehrgeförderten erschien hiebei nicht als ein Schaden oder als eine Störung für beide, sondern es wurde gerade darin ein mit Vortheil für beide in Rechnung zu stellendes pädagogisches Moment erkannt. Wer zur Befriedigung des egoistischen Interesses lehrt oder lernt, wird freilich hiebei seine Rechnung nicht finden, aber das Ganze — hat sie gefunden und wird sie immer wieder finden.

Jene für Erhaltung der Gemeinschaft erforderlichen, allen einzelnen zukommenden, allgemeinen Bildungsgrundlagen aber zu pflegen, haben bestimmte Schulen zu ihrer ausdrücklichen Aufgabe. Es wird in der Aufgabe dieser Schulen liegen, ihrem Einrichtungssystem eine Gestalt zu geben, durch welche die Bildung nicht sowohl im Wege methodischer Abstufung buchmäßig eindocirt, als bei dauerndem Zusammenbleiben successive durch Vorleben und Miterlebenlassen zugeführt wird. Dies ist die Gestalt eines familienartigen Zusammenseins. Schulen dieser Art sollen die Volksschulen im weitesten Sinne des Wortes sein, und in gewißem eingeschränktem Sinne auch die Schulen, welche das Allgemeininteresse wissenschaftlicher Bildung zu wahren haben. Es ist selbstverständlich, daß sich auch an den Schülern solcher Schulen für das Allgemeininteresse allerhand Neigungen und Interessen besonderer Art werden erkennen lassen und zur Geltung bringen wollen; aber auf dieselben in singulärer oder individualisirender Weise Rücksicht nehmen wollen, hieße den Charakter aufheben, den eine bestimmte Schule durch die Aufgabe erhalten hat, die wesentlichen Grundlagen für die allgemeine Bildung des Volkes zu geben.

Als Luther rieth, die Schüler der durch die Reformation ins Leben gerufenen und mehr und mehr sich ordnenden Schulen der Städte in Haufen oder in Classen zu bringen, wurde freilich die uranfängliche Form eines schwerfälligen, horden- oder

collegienmäßigen Zusammenlaufs der einzelnen Vagirenden, welche sich ad libitum vordem bei diesem oder jenem berufenen Lehrer zur Befriedigung ihres individuellen Lerntriebes zufällig aus aller Welt zusammen gefunden hatten und durch denselben halten ließen, unterbrochen, aber, insofern als der Theilungsgrund für das Zustandebringen der Haufen nicht der Lehrgegenstand war, sondern die Gleichmäßigkeit des Schulalters und infolge davon auch der erlangte verhältnismäßige Gleichstand der Bildung, so wurde das Princip des dauernden Verweilens unter der leitenden persönlichen Einwirkung ein und derselben Lehrerpersönlichkeit damit eben so deutlich bezeichnet, als wirksam gesichert. Hiemit war nun eine durch Einfachheit sich charakterisirende und empfehlende Organisation für die Schule begründet, welche in ihren Formen und Zielen von Trotzendorf, Neander, Sturm u. andern immer strenger und weiter ausgebildet und festgestellt worden ist und die sich in der Gestalt des Classensystems bis an unser Jahrhundert heran als Grundform des deutschen und vorzugsweise des evangelischen Schultypus erhalten hat, wie mannigfach auch seitdem die Modificationen gewesen sind, die, nach Ort und Zeit verschieden, nach und nach hineingebracht worden sind und von denen weiter unten die Rede sein wird.

Andererseits ist nun aber sicher nicht zu übersehen, daß auch da, wo es dem öffentlichen Schulinteresse darauf ankommt, Uebereinstimmung in der Bildung bei gewißen Schichten oder Kreisen zuwegezubringen, durch entsprechende Einrichtung der Beschulung sich Unterschiede hervorbilden, und wie diese ihren Grund haben theils in unzweifelhafter Begabung, theils in angeborner Neigung, theils in offenkundigem Bedürfnis, oder in der unvermeidlichen Berufsthätigkeit, oder in der sich anbietenden natürlichen Beschaffenheit des Orts, so verdienen sie gewiß, wenn es im besonderen Beruf für den gemeinen Nutzen zu ausgezeichneten Leistungen kommen soll, ihre ernstliche Berücksichtigung, sowie sie dieselbe auch immer in Anspruch genommen haben. (Ursprung des Privatunterrichts neben dem öffentlichen.) Wenn das Bildungsbedürfnis als Angelegenheit jedes einzelnen in egoistischem Triebe zu befriedigen versucht wird, dann wird der Einzelne veranlaßt sein, gerade denjenigen Lehrer aufzusuchen, der hoffen läßt, seinem individuellen Bildungstriebe förderlich zu werden. Die in ihrer Kunst oder Wissenschaft zu Rufe Gekommenen werden dann die lehrenden Mittelpuncte für derartige Lernbegierige in den einzelnen Disciplinen. Es scheint so ehemals die Stellung der Professores entstanden zu sein und das um dieselben sich sammelnde Collegium sich so ergeben zu haben. Hierin ist aber auch die Grundlage und Grundform für das enthalten, was zum nachherigen Fachsystem in den Schulen wurde.

Ist das Classensystem die ursprüngliche und natürliche Form, welche die Schule als öffentliche Veranstaltung zur Darbietung einer gemeinsamen Bildung für alle annimmt: so wird das Fachsystem sich an einer Schulanstalt auszubilden versuchen, wo entweder der Neigung und Begehrlichkeit der Einzelnen überlassen bleibt, sich nach Auswahl ihre Bildung zu suchen, oder wo man in ausdrücklicher Vorsorge derselben entgegenkommt. In solche Schulen nur konnte das Fachsystem mit Erfolg eintreten, welche zu ihrem Besuch keine Verpflichtung für jeden aufzuweisen hatten, sondern deren Besuch vielmehr nur aus freier Selbstbestimmung erfolgen kann; die also zur Vermittlung einer besonderen gelehrten oder technischen Bildung vorhanden sind, deren Erwerbung aber immer Sache des Einzelnen bleiben muß. Nach den Lehrgegenständen, nämlich nach den Sprachen, den Realien, der Mathematik muß in diesen Schulen jeder einzelne Schüler gemäß seinem Bildungsstandpuncte seine Stelle erhalten, z. B. etwa so, daß einer in beiden alten Sprachen oder nur in einer in Prima, in den neueren in Tertia, in der Mathematik in Secunda sich zugleich befinden konnte.*) Eine Einrichtung, die

*) Eine Modification des Systems hatte Bernhardi in Berlin eingeführt, indem er das Friedrich-Werder'sche Gymnasium in 3 Bildungsstufen theilte, VI und V, IV und III, II und I; ein Schüler konnte nun zwar in verschiedenen Fächern verschiedenen Classen angehören, aber nicht verschiedenen Stufen; wer im Lateinischen in Ober-III war, im Griechischen in IV oder Unter-III,

dem Bedürfnisse des Einzelnen solchergestalt Rechnung zu tragen beflissen ist, ist das Fachsystem der Schule.

Es wird von der geschichtlichen Wahrheit wenig abweichen, wenn bis auf weiteres angenommen wird, daß das Fachsystem in Uebertragung des romanisirenden, akademischen Collegienwesens in die Schulen durch die pädagogisirenden Jesuiten, welche auf das Bildungswesen in den ihrer Einwirkung offenen Ländern ehedem einen wichtigen Einfluß zu gewinnen verstanden, gekommen sei. Gewiß ist, daß die künstliche Organisationsweise, welche das Fachsystem nöthig macht, zuerst in geschlossenen Erziehungshäusern, die im Unterschiede von den öffentlich veranstalteten Schulen errichtet wurden und in welchen die Unterrichtsertheilung angeblich eine zweckmäßigere, d. h. dem Einzelbedürfnis anpaßlichere Gestalt erhalten sollte, in Anwendung gekommen ist. In diesen hatte man nicht bloß das Anliegen, den Anforderungen besorgter Eltern, welche die Söhne zur Erziehung anvertrauten, mit ganz besonderer Dienstaufmerksamkeit entgegen zu kommen und durch Erzielung ganz besonders sich bemerklichmachender Lernfortschritte in den einzelnen Lehrobjecten bei den Zöglingen sich auszuzeichnen, sondern man war, wenn irgendwo, wirklich in der Lage, dem Einzelbedürfnisse Genüge zu thun, was bei den öffentlichen Erziehungsanstalten nur im allerseltensten Falle vollständig angeht.

Es ist begreiflich, daß in einem Hause, das nach Räumen und Persönlichkeiten zum Betriebe von Lernexercitien aller Art für eine angemessene Schülerzahl eingerichtet ist, sich solch System, das ein größeres Schülergemenge genauer zu sichten und das die Masse durch Eindringung auf den Einzelnen zu bewältigen sucht, geordnet und mit unzweideutigem Erfolge durchführen lassen wird. Die öffentliche Schule wird das complicirte Fachsystem niemals vollständig in Vollzug setzen und in ungestörtem Gange auf die Dauer erhalten können.

Francke (Praecipua capita, quibus Paedagogium Glaucha-Halense differt a plerisque Scholis publicis 1698) der den Ruf nicht unbeachtet lassen zu dürfen glaubte, welchen die Erziehungs- und Schuleinrichtungskunst der Jesuiten zu seiner Zeit bereits zu erlangen gewußt hatte, obschon ihr Bildungsziel nur auf weltförmige und vielseitige Abglättung auslief, fand sich schon als Mann der Seelsorge, die in seinen Anstalten jeden einzelnen Schüler zur Heilserkenntnis und Heiligungsbestrebung zu führen suchte, für das beweglichere Fachsystem günstig gestimmt. — Die Philanthropen, denen es darauf ankam, ihre Erziehungs- und Unterrichtsweisen der Neigung und oft dem Scheinbedürfnisse des Einzelnen zuvorkommend mit angeblicher Naturgemäßheit anzupassen, bezeigten sich in ihren Anstalten als ganz besonders ausgesprochene Pfleger des Fachsystems. — Von den Privatunterrichtsanstalten solcher ganz eigenen Formationen her wußte sich das Fachsystem auch den größeren öffentlichen Schulorganismen zu empfehlen, je mehr leider der Gedanke auch bei diesen Eingang fand, daß in denselben ein jeglicher einzelne nur das Seine suchen dürfe, nicht aber in solidarischer Weise eine Bildung für das Ganze zur Abwehr einer verdummenden oder einer egoistisch witzigenden barbaries im Auge zu behalten habe. Wie leicht sich nun auch ein vollständig durchgebildetes Fachlehrsystem für die in Aussicht gegebene Berücksichtigung und Bedienung jedes einzelnen Schülers jeder oberflächlichen Beurtheilung und schnell zufahrenden Vollziehung anzuempfehlen wußte, so ergab sich doch, wo es in Anwendung gebracht worden war, daß zwar nach der Seite des Unterrichts manches in wirksamer Weise an einzelnen geleistet wurde, daß jedoch, wenn dasselbe anderswo als auf geschlossenen Anstalten, in welchen noch andere als die unterrichtlichen Factoren von bildender Mitwirkung werden können, in Anwendung gebracht wird, der pädagogische Nachtheil zu Tage kam.

So ist denn auch wohl gegenwärtig nur in geschlossenen, der öffentlichen Aufsicht mehr

---

mußte warten, bis er in allem zur Versetzung in II reif war (Beneke 719). Das ganze Fachsystem setzt voraus, daß die betreffenden Fächer in den verschiedenen Classen auf die gleichen Stunden fallen, also auch dieselbe Stundenzahl haben, was vollständig nirgends ausführbar ist.
D. Red.

oder weniger entzogenen Lehranstalten ein Fachsystem in seiner vollen Gestalt in etwelchem Gebrauch; in öffentlichen Schulanstalten, in welchen es etwa seiner Zeit in Anwendung gewesen, ist es, außer in einigen Lehrgegenständen, wie Singen und Zeichnen, nicht in weiterem Gebrauch und wohl selbst durch öffentliche Verordnungen in Abgang gebracht, wo man aus Rücksicht auf allerhand Wünsche die Beseitigung verzögert haben mochte, wie dies die Schulstatistik und Schulgesetzgebung näher nachweisen wird. Vgl. in Bezug auf Preußen die Verfügung vom 7. Jan. 1856 in Mützells Zeitschrift f. d. G.-W. 1856, Febr., S. 199, Hannover: Instruction für Classenordinarien 1833, Württemberg: Schulordnungsentwurf von 1848, S. 124, 173, Oesterreich: Organisation von 1849, S. 9, 82, 197, 255, Kirsch, Volksschule 1, 411, Eilers (Meine Wanderung ꝛc. 1857, Th. II, S. 174) sagt: „dem Uebel des Conflictes zwischen den Leistungen der Gymnasiasten in den Sprachen und der Mathematik, welches störender in das ganze Unterrichtswesen eingreift, als man gewöhnlich glaubt, läßt sich nur dadurch ausweichen, daß man besondere Curse für den mathematischen Unterricht einrichtet."

Da indes nicht zu verkennen war, daß in dem Fachsystem sich Gedanken zur Geltung zu bringen suchten, welche Berücksichtigung verdienen, so fanden sie dieselbe auch bei den Anhängern des Classensystems. Infolge davon wurde es seitdem der organisirenden Schulkunst ein Anliegen, die Einrichtung einer Schule so zu veranstalten, daß, wenn auch nicht beide Systeme neben einander in Combination herlaufend in ihr zu finden sind, so doch die Vortheile zu erhoffen sein sollen, welche jedes System für sich darzubieten weiß, ohne die Nachtheile, die mit seiner einseitigen Befolgung verbunden sind, in den Kauf nehmen zu müßen. Es galt, in die Einförmigkeit und leicht erschlaffende Einseitigkeit des Classensystems alle die belebenden Reize hineinzulegen, welche das Fachsystem in der That dadurch besitzt, daß es den Schüler allemal seinem Standpuncte gemäß unterrichtlich bethätigen ließ, andererseits aber auch den Schüler der Unstetigkeit zu entziehen, zu welcher er sich durch das Fachsystem verurtheilt findet, und ihn in einer Gemeinschaft von dauernder Art zu fixiren. Dies war zu ermöglichen durch die Classenzusammensetzung aus wirklich zusammengehörigen Schülern und geeigneten Lehrerpersönlichkeiten. Einer jeglichen Classe eines Schulorganismus mußte ein Zielpunct in sicherer Erreichbarkeit gesetzt werden, damit die Aufnahme oder Versetzung in eine Classe nur bei oder nach Erreichung des Classenstandpunctes stattfinden könne. So konnte man hoffen, Classen zu erhalten, deren Mitglieder sich im Gleichschritt unterrichtlich behandeln und erziehlich vorwärts bringen lassen, wie dies hier nicht weiter zu verfolgen ist. Es mußte aber gleichfalls die geeignete Bestellung der Classe mit Lehrern ins Auge genommen werden. (Vgl. d. Art. Classentheilung.)

Begegnet nämlich konnte dem Misverhältnisse in der fortschreitenden Entwicklung des Schülers, das man bei dem Classensystem zu fürchten hat, dadurch werden, daß derselbe entweder nach allen Seiten und wie Graff wollte auf allen Stufen seiner Bildung einer und derselben Persönlichkeit unterstellt blieb;*) oder dadurch,

*) Graff verlangt, wo 8 (6 ꝛc.) Schülerjahrgänge und 8 (6) Lehrer beisammen seien, solle jeder Lehrer einen ganzen Jahrgang beim Eintritt übernehmen und 8 (6) Jahre lang fortführen, was nur unter der Voraussetzung keine Grausamkeit sein würde, daß keiner der Lehrer untüchtig wäre. (Näheres s. bei Palmer, Beneke a. a. O.) In Schottland hat jeder classische Lehrer seine Schüler in seinen Fächern durch alle 4 unteren Classen, d. h. bis zur Rectorsclasse zu führen (Voigt, engl. und schott. Unterrichtswesen S. 121); da aber alle Schüler dort ohne Rücksicht auf ihre Fortschritte mit einander aufsteigen, so findet man eben hierin einen Hauptgrund der ungenügenden Erfolge (s. Beneke). Dagegen wird man wohl thun, an höheren Anstalten, wo ein Schülerjahrgang eine Classe bildet, tüchtige Lehrer aneinander grenzender Classen so mit einander wechseln (rotiren) zu lassen, daß jeder seinen Jahrgang 2, 3 Jahre lang behält; wo mit jedem Jahr ein anderer Classenlehrer eintritt, lernen Lehrer und Schüler sich nicht gehörig kennen, und der Lehrer mag schwerlich hoffen, daß sein Unterricht tiefere Wurzeln schlage und die Herzen der Schüler in dauernder Pietät ihm anhangen; weniger als 2 Jahre bei einem Lehrer ist zu wenig, mehr als 4 Jahre zu viel. Um übrigens in solchen Dingen den Schulvorständen und Behörden freieren Spielraum zu lassen, sollte überall die Einrichtung bestehen, daß ein Lehrer durch seine Anstellung

daß die Pflege der einzelnen Seiten der Entwicklung am Schüler verschiedenen Personen anvertraut wurde, welche zur Bewahrung der Continuität auf den einzelnen aufsteigenden Stufen dieselben blieben.

So kam man zu derjenigen Gestaltung, welche das Classensystem seinen beiden Hauptzügen nach in den Schulen gegenwärtig an sich trägt.

Entweder nämlich wird, wie auch vordem geschehen, annoch die ständige Schülergemeinschaft einer Classe durch einen bestimmten einzigen Lehrer in allen Fächern unterrichtet — das Classensystem ist dann ein Classenlehrersystem; oder es wird dieselbe Classengenossenschaft von mehreren Lehrern unterrichtet, deren jeder ein bestimmtes Fach bei ihr vertritt: Fachlehrersystem. — Hienach ist ein Classenlehrer an einer mehrclassigen Schule derjenige, welcher die Unterweisung einer bestimmten Classe entweder ausschließlich, oder doch in den meisten und hauptsächlichsten Gegenständen oder wohl gar mehrere Schulstufen hindurch zu betreiben hat. Die Ertheilung des Unterrichts durch Classenlehrer ist in allen denjenigen Schulen als die naturgemäßeste und ersprießlichste erkannt worden, in welcher noch die Warnehmung der pädagogischen Seite einen hervortretenden Hauptbestandtheil in der Lehrerthätigkeit bilden muß, und wo vorauszusetzen ist, daß die durch den Unterricht zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten in so sicherem Besitz bei ein und derselben Person sind, daß die Betreibung der einzelnen Gegenstände ihr unbedenklich überlassen werden kann. Dies wird vollständig der Fall sein können in den Elementar- und Volksschulen jeder Art, namentlich in allen Mädchenschulen, sofern in denselben, wie in manchen der größeren Städte, nicht fremdsprachlicher Unterricht zu treiben ist; es würde sogar auf Gymnasien und Realschulen in ihren unteren Stufen noch mit großem Nutzen in Ausführung gebracht werden können, wenn dieser nicht vielleicht da und dort Hindernisse äußerlicher Art, etwa aus der Zahl der zu ertheilenden Lehrstunden, sich entgegenstelleten*); dagegen aber wird auf den oberen Stufen der gelehrten Schulen, sowie auf allen Stufen der Berufsschulen von der stricten Anwendung des Classenlehrersystems Abstand und in den ersteren nur auf ein gemischtes System d. h. Bestellung der Classenordinarien, in deren Hand möglichst viele Fächer zu vereinigen sind,**) Bedacht genommen werden müßen, weil die Warnehmung pädagogischer Geschäfte bei dem Lehrenden im günstigen Falle an seiner Thätigkeit nicht mehr in den Vordergrund zu treten haben wird, da nicht anzunehmen ist, daß in ein und derselben Person eine jegliche Seite der in der Schule zu behandelnden Unterrichtsobjecte in so ausgezeichneter Weise zur Ausbildung gekommen sei, als es der Unterricht auf den bezeichneten Stufen jener Schulen erheischt, auch kein einzelner Lehrer mit so vielen Unterrichtsstunden zu beschäftigen sein wird, als der Schüler zu empfangen hat. In Kürze also: Classenlehrer, wo der Schüler sein Wissen und Können altersgemäß noch nahe beisammen hat; Hinzutreten der Fachlehrer je nach der allmählich sich ausdehnenden Fähigkeit für ein Verständnis der selbständiger auftretenden Disciplinen. — Indessen sei beiläufig bemerkt, daß jedenfalls in den humanistischen Lehranstalten eine Ueberfülle von Fachlehrern centrifugal zu wirken geeignet ist, und daß es ein verfrühtes Unternehmen wäre, dem Unterrichtsorganismus für die erst reifende Jugend die Lehrervertheilung der Universitäten aufzupfropfen.

Das Classenlehrersystem prägt seine Eigenthümlichkeit an dem Schüler, Lehrer-Vorsteher und Schulorganismus sehr deutlich aus. Der Schüler hat nicht bloß einen

---

zwar auf eine bestimmte Besoldung, nicht aber auf eine bestimmte Classe ein ausschließliches Recht erwirbt; abgesehen von der zweckmäßigeren Verwendbarkeit wird er dann auch mehr Reiz haben, an seiner Fortbildung zu arbeiten, und weniger einrosten. D. Red.

*) Doch werden Schönschreiben, Zeichnen, Singen, meistens auch Rechnen, Turnen passend Fachlehrern übertragen. Die Red.

**) In Bezug auf die Classenordinarien ist sehr gut, was die Verfügungen für Preußen und Oesterreich a. a. O, und das Separatvotum (von Roth) im württemb. Schulordnungsentwurf enthalten; Roth sagt namentlich: „Lateinisch und Griechisch gehören in jeder Classe durchs ganze Gymnasium in dieselbe Hand.“ Die Red.

einheitlichen persönlichen Anhalt für sein Gemüthsleben innerhalb des Schulbereichs, sondern er hat auch in demselben ein Organ, welches im Stande ist, durch seinen Unterricht fortwährend auf Ausgleichung der Verschiedenheit, welche die Ausbildung in den einzelnen Fächern am einzelnen Schüler misverhältnismäßig nehmen will, mit Leichtigkeit hinzuwirken. Es ist leicht, zu einem bestimmten und sicheren Urtheil über den Schüler zu gelangen. — Der Lehrer, der alle Lehrfächer seiner Classe zu vertreten hat, muß für seine Fächer eben dadurch vor einem Einseitigwerden in seiner Lehrerausbildung und Bethätigung geschützt sein; nicht allein wird er nämlich durch das Classensystem in die Lage versetzt, sich in Kenntnis erhalten zu müßen mit dem Standpuncte, welchen die unter und über seiner Classe befindlichen Stufen in ihrer Bildung einnehmen, sondern er wird auch die Pflege eines jeden in seiner Classe vorkommenden Lehrzweiges nach der Bedeutung, welche derselbe für die Gesammtbildung hat, warnehmen müßen, er wird in allen Lehrgegenständen seiner Stufe sich als geschickter Lehrer zeigen müßen, und bei solcher Geschicklichkeit wird er immer die anziehende Aufgabe haben, die einzelnen Lehrgegenstände der dürren Schulmäßigkeit zu entkleiden, welcher sie unter der Hand des Fachlehrers so leicht verfallen, er wird dasjenige, was man unter Concentration des Unterrichts (s. d. Art.) vernünftigerweise zu verstehen hat, üben können. Verwandtes in den verschiedenen Lehrgegenständen kann er mit Leichtigkeit so zusammenstellen, daß eines das andere erhelle und eines die Wirkung des andern verstärke. Er ist in der Lage, dem Schüler das Lernen sehr zu erleichtern. Je größer nämlich die Zahl der Lehrer ist, welche auf den Schüler wirken, um so leichter wird derselbe durch die Verschiedenheit, welche die einzelnen Gegenstände durch die einzelnen unterrichtenden Persönlichkeiten erhalten, in seiner Lernthätigkeit beirrt und aufgehalten. — Der Schulvorsteher hat beim Classenlehrersystem, sobald er über die Vertheilung der Classen an die einzelnen geeigneten Persönlichkeiten hinweg ist, was freilich oft eben so mislich, als es immer wichtig ist, ein leichtes Geschäft hinsichtlich des Lectionsplanes und der Leitung und Ueberwachung des Ganzen, welche allerdings ebenso nothwendig bleibt, als bei dem Fachlehrersystem, um die einzelnen Theile des Gliedbaus in Gesundheit und zweckmäßiger Thätigkeit zu erhalten. Der Schulorganismus läßt beim Classenlehrersystem innigere und herzlichere Beziehungen zu, Lehrer und Schüler kommen einander näher, und die einzelnen Classen sammt den Lehrern treten, ohne die Gemüther der einzelnen Schüler für unterschiedliche Lehrer oder Fächer Partei nehmen zu lassen, in einen erwünschten Wetteifer. Die Ordnung des Ganzen wird, da ihre Aufrechterhaltung in jeder Classe nur in der Hand eines Einzigen ruht, sich leichter und erfolgreicher erhalten. Eine Schule trägt bei vollständigem Classenlehrersystem unter der Voraussetzung, daß die geeigneten Lehrerpersönlichkeiten vorhanden sind, die Bürgschaft in sich, daß sie ihre Aufgabe auf das erfreulichste lösen werde; anderntheils sind freilich auch allerhand Misstände, die der schul- und lebenserfahrene Mann sich selber zu sagen weiß und die eben mit der menschlichen Mangelhaftigkeit zusammenhängen, auch zu fürchten, und darum gilt es, ihrem Eintritte in rechten Zeiten mit aller Kraft und Weisheit vorzubeugen.

Ein Fachlehrer im engen und eigentlichen Sinne ist an einer Schule ein solcher, der zur Ertheilung des Unterrichtes in einem besonderen Fache in außerordentlicher Stelle angenommen ist, das von den ordentlichen Lehrern der Schulanstalt nicht betrieben wird, z. B. im Singen, Schreiben, Zeichnen, in Mädchenschulen auch wohl im Französischen, Englischen, in Seminaren für Gartenbau ꝛc.; im allgemeineren Sinne ist es aber jeder Lehrer, der gemäß einem bestimmten Principe in der Vertheilung der Lectionen des Schulunterrichts den Unterricht in einem bestimmten Fache zu ertheilen hat. Das System des durch Fachlehrer zu ertheilenden Unterrichts wird in Anwendung kommen können in mehr oder minder zusammengesetzten Volksschulen der Städte; nicht ganz zu umgehen wird es sein auf der mittlern und oberen Stufe der Gelehrtenschulen; nothwendig wird es in den Berufs-, Kunst- und Gewerbeschulen. Je mehr nämlich das Bedürfnis am Schüler hervortritt, von besonderen Seiten in eigenthümlicher und

möglichst ausgezeichneter Weise seiner Ausbildung wegen angefaßt zu werden, um so mehr wird es sich empfehlen, daß diese Anfassung allemal derjenigen Person übergeben werde, welche in einem Lehrercollegium gerade den betreffenden Lehrzweig vorzugsweise mit Erfolg cultivirt hat.

Der Einfluß, welchen diese Form, den Unterricht zuzuführen, ausübt, ist natürlich auch ein nicht ausbleibender, wenn für die Fächer die geeigneten Personen vorhanden sind, vornehmlich wenn die Pflege des einzelnen Fachs einem Lehrer auf mehreren an einander grenzenden Schulstufen übergeben werden kann. Der Schüler sieht sich von den verschiedensten Seiten mit der aus jedem Fache sich ergebenden, ausgezeichneten Geschicklichkeit unterrichtlich angefaßt, er wird vielseitig bethätigt, geschult, gebildet, gewitzigt; er lernt sich in die verschiedensten Persönlichkeiten und ihre Behandlungsweisen der Gegenstände schicken, ob zum Vortheil oder Nachtheil seiner Gemüths-, Charakter- und Eigenthümlichkeitsbildung, bleibt dahingestellt; denn der Schüler wird sich weniger für die Personen, welche unterweisen, interessiren lernen als für die Gegenstände, die ihm durch die Lehrer und vielleicht von ihren anziehendsten Seiten zugeführt werden. Der Lehrer, welcher genöthigt ist, seine Geschicklichkeit auf ein einziges oder auf nur wenige Fächer zu concentriren, wird zum Vortheil seines Schülers zwar Gelegenheit haben, in diesem Gegenstande zum Unterrichtsvirtuosen zu werden, er wird aber auch stets in der Gefahr bleiben, in Einseitigkeit und Pedantismus zu verfallen*). Weil ein jeder den Betrieb seines Faches mehr unter die Augen zu führen Anlaß haben wird, als die sittliche Bedeutung der Person, so wird auch die Geltung der Persönlichkeit im gegenseitigen Unterrichtsverkehr zwischen Lehrer und Schüler in den Hintergrund treten. Der lateinische Fachlehrer wird sich gewöhnen, in seinem Schüler A nicht den ganzen A zu sehen, sondern den trefflichen Lateiner, der mathematische Fachlehrer in dem A den mittelmäßigen Mathematiker u. s. w. Ein Gesammturtheil über den Schüler ergiebt sich dem Fachlehrer nicht aus seinem Unterrichte**). Der Vorsteher des Ganzen wird weniger Personen von erzieherischem Einflusse als Lehrer von didaktischer Geschicklichkeit für bestimmte Gegenstände brauchen und seine Aufgabe wird darin bestehen, ihre Thätigkeiten zusammenzuleiten in eine Richtung und Sinnesweise. Jedem Lehrer wird er die nur verhältnismäßige Bedeutung seines Lehrfachs für den Gesammtzweck begreiflich zu machen haben, und da ein jeglicher seines Faches relative Wichtigkeit leicht überschätzen wird, so wird dies schwere und misliche Geschäft ein oft zu wiederholendes und bisweilen erfolgloses verbleiben. Die Schule wird beim Fachlehrersystem in den Augen der Lehrer, der Schüler und des Publicums immer gewißer zu einer Anstalt, in welcher nicht sowohl eine in der Sittlichkeit und Tüchtigkeit des Charakters ruhende Geistesbildung zu suchen ist, als vielmehr Kenntnisse und Fertigkeiten in möglichst kurzer Zeit und leichter Art erworben werden, welche zur Hinterlegung dieser oder jener Examensstation oder zur Erreichung außerordentlicher Ziele erforderlich erachtet sind. Man befriedigt in ihr seine Unterrichtsbedürfnisse. Sie hat aufgehört, ein Organismus zu sein, durch welchen allgemeine Bildung, wie sie in einem Volke zu Recht und zum Segen besteht, erreicht wird. Sie ist vorwiegend Lehr-, sie ist Unterrichtsinstitut zu Gunsten des individuellen Interesses. Eilers (a. a. O. S. 251) kennt und schildert diese Zustände: „Um die den einzelnen Lehrgegenständen höher gesteckten Ziele zu erreichen, mußte man Fachlehrer (in den Gymnasien) anstellen.

*) Krüger hat (Päd. Rev. 1842 Jul.) treffend dargethan, wie schwer es sei, ein wissenschaftlicher Fachlehrer zu sein — ein Philolog z. B. muß nach Wolf sämmtliche 1500 Werke aus dem classischen Alterthum durchstudirt haben —, aber auch, wie selten den Schulen mit solchen Gelehrten, wie viel besser ihnen mit Dilettanten (das Wort im guten Sinne genommen) gedient ist; „die Uebertreibung des Fachlehrerthums hat die Uebertreibung der Ansprüche an die Jugend zur Folge." Die Red.

**) Die Disciplin ist dem Fachlehrer schon dadurch erschwert, daß „der Schüler im Schullocal einheimischer ist als der Lehrer" (Dobschall), wenn nicht etwa ein besonderes Rechenzimmer 2c. da ist. Die Red.

Da wurde denn das Uebel erst recht schlimm. Jeder Fachlehrer nahm Zeit und Kraft der Schüler für seinen Gegenstand in Anspruch und sie übten, indem sie unter einander in Streit geriethen, jeder für sich nach Kräften jenen Geist und Leben tödtenden Druck auf die Jugend, worüber sich die Eltern mit so vielem Recht seit Jahren beschwert haben und noch beschweren." Aber dennoch sprechen für die Anwendung des Fachlehrersystems bei geeigneten Schularten so gewichtige Gründe, daß man nie umhin können wird, diejenigen Nachtheile mit in Kauf zu nehmen, welche gegenwärtig zwar wohl deutlich erkannt, aber auch von der weisesten Schulverwaltung noch nicht ganz überwunden sind. Es bleibt nämlich immerdar sehr schätzenswerth, wenn diejenigen Seiten der Fähigkeiten, in welchen ein Lehrer am ausgezeichnetsten ist, wenn er als Fachlehrer verwendet wird, für eine größere Zahl Schüler Nutzen bringend werden, als wenn er auf eine einzelne Classenstufe als Classenlehrer beschränkt und verurtheilt wird, manches zu lehren, worin er nicht sicher ist. Es liegt ein großer Antrieb für ihn darin, daß er sich in der Lage sieht, sich in seinem Fache auszuzeichnen und auf mehreren Stufen dasselbe in seinem bildenden Einfluß zeigen zu können, und dies kann nicht ohne große Bedeutung für den Schüler bleiben. Ist dies nun bei einem jeden Lehrer rücksichtlich seines Faches der Fall, so erscheint der Schüler auf das wirksamste beim Fachlehrersystem in Thätigkeit versetzt. Es kann bei solcher Lage des Schülers an hervortretenden Fortschritten in den einzelnen Fächern nicht fehlen; seine Bildung wird aber gleichwohl keine allgemeine sein.

Ist der Fachlehrer auf den verschiedenen Schulstufen in seinem Fache fortgesetzt thätig, so kann er die gehörige Fortentwicklung des Schülers in seinem Fache überblicken und pflegen; die Schüler aber, sofern sie den früheren Lehrer behalten, treten mit ihrem Uebergange in die neue Classe nicht in eine fremde Welt, in welcher sie mit fremden Persönlichkeiten sich einzurichten haben.

Im Fachlehrersystem wird immer müßen alles Ernstes darauf hingearbeitet werden, daß die Harmonie in der Bildung des Einzelnen, welche ernstlich gefährdet erscheint, gesichert verbleibe und daß der Schüler jedenfalls in ein Verhältnis zu einer bestimmten einzigen Persönlichkeit gelange, von welcher er die Ueberzeugung gewinnen kann, daß sie ihn kenne, würdige und ein begründetes allseitiges Urtheil über ihn abzugeben im Stande sei.

Beide Systeme, das Classenlehrersystem sowie das Fachlehrersystem, behalten hienach für gewiße Unterrichtsstufen ihre bedenklichen Seiten, denen wirkliche Mängel zu Grunde liegen. Die Conferenzen der lehrenden Persönlichkeiten werden denselben in vielen Fällen abzuhelfen im Stande sein; die Behörden aber werden durch richtige Zusammensetzung der Lehrercollegien nach Geschicklichkeit und Gesinnung der Lehrer schon von vornherein das Meiste dazu beitragen können, daß die angedeuteten Uebelstände wenn nicht ganz vermieden, so doch vermindert werden. (Vgl. auch den Art. Parallelsystem.)

W. Thilo †.

Classenbuch, s. Schultagebuch.

Classenprüfungen, s. Schulprüfungen.

Classenschulen, Abtheilungsunterricht, s. Halbtagsschule.

Classentheilung. Von Classentheilung kann in doppeltem Sinne die Rede sein, sofern darunter entweder die Trennung der Schüler in selbständige Classen oder die Abtheilung der gleichzeitig zu unterrichtenden Schüler verstanden wird. Für beide Fälle sind, so verschieden je nach den localen Verhältnissen die Classentheilung sich gestalten mag, bei der großen Bedeutung, die eine zweckmäßige Classification für das Schulgeschäft hat, gewiße Grundsätze aufzustellen, nach denen die Eintheilung zu machen ist.

I. Von den Gesichtspuncten, die bei der Eintheilung in selbständige Classen zur Sprache kommen, sind als äußere die Zahl, das Geschlecht und das Alter des Kindes zu nennen, da die Vertheilung nach Ständen Sache der Schulorganisation im allgemeinen ist, als innere die Stufe der geistigen Ausbildung und das Verhältnis der Kinder zum Lehrer. 1. Da die Zahl der Schüler, die ein Lehrer mit Erfolg zu unterrichten vermag, an eine bestimmte Grenze gebunden ist, so muß vor allem festgestellt

werden, wie viele Schüler in einer Classe vereinigt sein dürfen. Nun liegt es zwar im Interesse der Schule, die von einem Lehrer zu unterrichtende Schülerzahl möglichst niedrig zu bestimmen, sofern sie nur überhaupt den Begriff einer Schule darzustellen geeignet ist, auf der andern Seite gebietet aber die Rücksicht auf die Gemeinden, die Forderungen in dieser Beziehung für die Volksschulen nicht allzuhoch zu halten. Die Schulgesetzgebungen beschäftigen sich naturgemäß in der Regel mit der Zahl der in den einzelnen Schulen und Classen zu unterrichtenden Kinder, und deren Normen, unter sich verschieden, schwanken überdies je nach der Zeit, in welcher die Gesetze abgefaßt sind. Nicht selten drängt auch die Noth, über das natürliche Maß hinauszugehen, und solche Gemeinden namentlich, welche infolge der neueren Gesetzgebung über Freizügigkeit rasch anwachsen, sehen sich oft schnell veranlaßt, von den besten Vorsätzen abzugehen, die sie im Interesse des Lernens und der Lehrer gefaßt hatten. Im allgemeinen kann man sagen, daß ein Lehrer genug zu thun hat, wenn er in der einclassigen Volksschule 60 Kinder auf einmal beschäftigen und bewältigen soll, während eine Classe bis zu 90 Kinder haben darf, wenn diese sich im Alter gleich oder nahe sind. Was diese Grenzen überschreitet, erfordert eine Ergänzung durch den Abtheilungsunterricht (Halbtagsschule). Das Anwachsen der Bevölkerung, mit welcher die Zunahme der verfügbaren Lehrer selber gleichen Schritt hält, führt zu Anmuthungen an die Leistung der letzteren, welche deren Gesundheit ebenso schädigen, wie sie den Unterricht beeinträchtigen. Vgl. auch den Art. Besoldung S. 635 f. 2. Besteht eine Schule aus mehreren Classen, so handelt es sich, da nach einer pädagogischen Grundwahrheit, je gleicher die Schüler sind, desto leichter das Lehrgeschäft ist, desto sicherer das Lehrziel erreicht wird, wesentlich darum die gleichen Schüler zusammenzuordnen. Da nun die Kinder in gleichem Alter in die Schule eintreten und im allgemeinen die geistige Tüchtigkeit und das Wissen durch das Alter bedingt ist, so ist der nächstliegende Eintheilungsgrund das Alter der Schüler. Weil aber der Erfahrung gemäß in der Regel von jedem Jahrgang einzelne Schüler hinter ihren Altersgenossen so zurückbleiben, daß sie nicht mehr mit denselben unterrichtet werden können, andere auch so voranschreiten, daß sie besser einem ältern Jahrgang eingereiht werden, darf das Alter nicht zum einzigen Gesichtspunct für die Classification gemacht werden. 3. Ein anderes Moment, das bei der Classification zur Sprache kommt, ist der Unterschied der Geschlechter; hierüber s. d. Art. Geschlechtertrennung. 4. Da aber die äußern Momente noch keine Garantie für diejenige Gleichmäßigkeit der Schüler, auf die es bei der Classification ankommt, bieten, so ist als das wichtigste das innere Moment der gleichmäßigen Geistesbildung zur Geltung zu bringen. „Die Aufmerksamkeit der Schüler in Spannung zu erhalten und sie vor Zerstreuung zu bewahren, vermag der Lehrer nur dann, wenn der innere Bildungsgrad des betreffenden Gedankenkreises bei allen Schülern nahezu ein gleicher ist." (Waitz § 23.) Es kann sich aber dabei nicht etwa um ein gewißes Maß von Geisteskraft überhaupt oder um eine Fähigkeit, aufzufassen und zu urtheilen, sondern nur um ein Maß positiver Kenntnisse, um eine bestimmte Stufe geistiger Ausbildung handeln. Und zwar muß sich gemäß dem Charakter der Volksschule, welcher Einheit der Erziehung und Concentration des Unterrichts, somit Theilung nach Classen im Unterschied von der Theilung nach Fächern fordert, die Eintheilung nach der Totalbildung richten. In dieser Beziehung werden von den neueren Pädagogen mit Recht drei Entwicklungsstufen unterschieden, die das Kind während seiner Schulzeit zu durchlaufen habe und die einen wesentlichen Unterschied in der Geistesbildung begründen, die Stufen der Anschauung (Erlernen), Uebung, Anwendung (Begreifen), (Denzel, Curtman, Stockmayer über Classification für den Zweck des Unterrichts in der Volksschule, Bl. aus Süddeutschland 1841, 1) oder Stufe der niedern Seelenkräfte (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Einbildungskraft), Hervortreten der Denkkraft, verstandesmäßiges Wollen und selbstthätige Anwendung des Gelernten (Kirsch, Entwurf eines Unterrichtsplans 1840 und Volksschulrecht § 46). Vom psychologischen Standpunct aus werden diese Stufen am passendsten als Anschauung (mit vorherrschender Receptivität), Vorstellung (Receptivität und Spontaneität vereinigt) und

Begreifen (mit vorherrschender Spontaneität) bezeichnet, welchen pädagogisch betrachtet Aneignung, Uebung und Anwendung oder selbständige Verarbeitung entsprechen. Zwar wirken auf jeder Stufe alle drei Thätigkeiten zusammen — auf der untersten Stufe mit einem Minimum von Vorstellen und Begreifen —, aber die Unterscheidung hat doch ihren sichern Grund in der vorherrschenden Thätigkeit der einzelnen Stufen. Innerhalb dieser Stufen finden nun auch die Bestimmungen darüber, wie weit jede Classe in jedem Fach vorwärts zu schreiten habe, ihre Stelle. Im allgemeinen gehören zwar die Kinder von 6—8 Jahren der ersten, die von 8—12 der zweiten, die von 12—14 der dritten Stufe an, aber eben wegen der Abweichungen von der Regel, die bei der Verschiedenheit der Individualitäten stattfinden, ist jedes einzelne Kind für die Zwecke der Classentheilung zu prüfen. Ist die Zahl der Schüler so groß, daß die einer Entwicklungsstufe angehörenden geschieden werden müßen, so ist der Fortschritt innerhalb der Gesammtstufe entscheidend. Mehrere neuere Schulordnungen legen für die Classeneintheilung eben auch diese Dreitheilung zu Grunde. Die moralische Beschaffenheit der Kinder kann, da es sich um die Gleichheit für den Unterricht handelt, nicht in Betracht kommen. Dagegen ist 5. darauf Rücksicht zu nehmen, daß jeder Schüler so lange demselben Lehrer überlassen bleibe, als nöthig ist, damit sich Erziehung und Unterricht individuell gestalten und der Lehrer auf Grund einer dem Schüler inwohnenden Pietät einen nachhaltigen Einfluß ausüben kann. Bei den Schwierigkeiten, mit denen in dieser Beziehung die Volksschule zu kämpfen hat, sind zwei Jahre als Minimum der Zeit festzustellen, die ein Kind bei demselben Lehrer zuzubringen hat. Wo eine größere Anzahl von Classen besteht, kann dieses entweder durch Einrichtung von Parallelclassen oder dadurch, daß der Lehrer einige Jahre hindurch mit seinen Kindern aufsteigt, um sodann wieder auf der niedrigeren Stufe zu beginnen, erreicht werden. Dieses Rotationssystem ist in manchen Volks- und Gelehrtenschulen eingeführt (vgl. d. Art. Classenlehrsystem).

Demnach ist bei der Classeneintheilung, wenn 1. die Zahl der Kinder, die eine Classe aufzunehmen hat, festgestellt und 2. in Betreff der Geschlechter das Nöthige bestimmt ist, 3. das Alter zu Grunde zu legen, so daß je die Kinder der gleichen Jahrgänge bei der Aufnahme und Promovirung denselben Classen zugetheilt werden. Doch werden 4. diejenigen Kinder, welche die Entwicklungsstufe, der ihre Altersclasse angehört, noch nicht erreicht haben, einer jüngern Classe eingereiht, beziehungsweise in der bisherigen zurückgelassen, während dagegen andere, die ihrer Stufe vorausgeschritten sind, einer höheren Classe eingeordnet werden können. Von dieser Bestimmung ist nur insofern eine Ausnahme zu machen, als von den Kindern der zwei ältesten Jahrgänge, die ihrer Entlassung aus der Schule und der Confirmation entgegengehen, auch diejenigen, die unter dem Niveau der Totalbildung ihrer Jahrgänge stehen, wo möglich in die oberen Classen versetzt werden sollten, damit sie noch in dieser letzten Zeit des Schulbesuchs von der Lebensluft, die in einer oberen Classe weht, umgeben werden und die religiöse Anregung erhalten, die nur in einer solchen Classe geboten und gewonnen wird. Das badische Schulgesetz verlangt dieses ausdrücklich. 5. muß sodann dafür Sorge getragen werden, daß ein Kind wenigstens zwei Jahre in der Classe desselben Lehrers sich befinde.

In Schulen, welche aus mehreren selbständigen Classen unter einem Lehrer bestehen, hat die Classeneintheilung nach denselben Gesichtspuncten zu geschehen mit dem einen Unterschied, daß die Schülerzahl der einzelnen Classe nicht dieselbe Höhe erreichen darf wie bei Schulen mit einer Classe.

II. Bei der Feststellung der gleichzeitig zu unterrichtenden Abtheilungen einer Schule, die zum Bedürfnis wird, so oft mehrere Jahrgänge vereinigt sind, ist darauf zu achten, 1. daß nicht mehr als höchstens drei Abtheilungen gebildet werden, weil bei einer größeren Anzahl das Verhältnis des unmittelbaren Unterrichts, den die Schüler genießen, zu der Selbstbeschäftigung ein für sie gar zu ungünstiges wäre und die Uebersicht über das Ganze zu sehr erschwert würde; 2. daß die einzelnen Abtheilungen eine so viel thunlich gleiche Schülerzahl erhalten, damit der einzelne Schüler seinen der Gesammtzahl entsprechenden Antheil an dem unmitelbaren Unterricht empfängt, auch die Vereinigung

der Abtheilungen in einzelnen Fächern erleichtert wird. 3. Die Auswahl der einzelnen Schüler für die Abtheilungen geschieht, da das Alter der bereits einer Classe angehörigen Schüler nicht maßgebend sein kann, nach der geistigen Tüchtigkeit. Und zwar ist es den Zwecken der Volksschule angemessen, daß die Schüler auch hier nicht nach einzelnen Fächern, sondern nach ihrem Totalwerth in Abtheilungen geschieden werden, denn obwohl sie nach den verschiedenen Fächern sich verschieden zu einander stellen und der Unterricht in einem einzelnen Pensum um so erfolgreicher ist, je gleichartiger die Schüler darin nachgeschritten sind, so würde doch die Einheit und Gleichförmigkeit der Schuleinrichtung, die Ordnung und Regelmäßigkeit des Schullebens durch eine solche Trennung nach Fächern beeinträchtigt. Eine Eintheilung der Schüler nach ihrem allgemeinen geistigen Gehalt kann um so weniger Bedenken erregen, da die Schüler einer Abtheilung eben um dieser durchschnittlichen Gleichheit willen in der Regel auch in den einzelnen Fächern einander am nächsten stehen werden. Indessen soll dadurch eine ausnahmsweise Abweichung von der allgemeinen Eintheilung, sofern sie für ein Fach, wie das Rechnen, besonders begründet ist, nicht ausgeschlossen sein. Ihre Stellen in den verschiedenen Abtheilungen erhalten die Kinder, wenn sie mehreren Entwicklungsstadien angehören (s. oben), nach den Stufen, auf denen sie stehen, und innerhalb derselben nach dem speciellen Grad, den ihre Kenntnisse erreicht haben; gehören alle Kinder einer Classe derselben Stufe an, so ist letzterer allein maßgebend (vgl. d. Art. Doppelunterricht).

Dörtenbach †.

Classenwechselung, s. Versetzung.

Classenziel, s. Lehrziel.

Classische Bildung, s. Bildung.

Classische Schullectüre. Um über diesen hochwichtigen Gegenstand in der Kürze etwas genügendes zu sagen, scheint vor allem eine gehörige Begrenzung der Aufgabe nöthig. So reden wir denn nicht von classischer Lectüre, wie sie der Philologe treibt, sondern in soweit sie das Hauptbildungsmittel des Gymnasialschülers ist, und wiederum nicht von dessen Lectüre der vaterländischen, sondern der alten Classiker, von dieser jedoch sowohl insofern sie durch den Lehrer in der Schule vermittelt als vom Schüler zu Hause mit eigenen Kräften versucht, vom Lehrer aber etwa nur geleitet und beaufsichtigt wird.

I. Bei der durch den Lehrer vermittelten Schullectüre der Classiker kommt ebenso sehr die Frage: Wie soll, als Was soll gelesen werden, in Betracht. Beide Fragen müßen sich aus richtiger Erfassung des Zwecks beantworten lassen, der aller Gymnasialbildung ursprünglich zu Grunde liegt. Nun sind zwar die Ansichten über denselben in neuerer Zeit verschieden geworden; aber darin ist man doch einig, daß ohne Einführung des Schülers in das classische Alterthum von deutscher Gymnasialbildung keine Rede mehr sein könnte. Denn jedenfalls liegt dieser letzteren der Gedanke zu Grunde, daß der antiken Menschheit etwas gegeben sei, dessen die moderne bedarf, ohne es selbst zu besitzen. Nicht minder ist zugestanden, daß das dem Alterthum vornehmlich eigene, für uns unentbehrliche Gut in seiner Literatur liegt, die uns nicht nur in allen Gattungen der Darstellung vollendete Muster, sondern auch, indem sie den Gegensatz enthüllt, in welchem alles moderne Wesen dem antiken gegenüber steht, das trefflichste Mittel zu einem wahren Verständnis der Gegenwart bietet, da nichts in der Welt vollständig begriffen werden kann, ohne daß man Einsicht gewinnt in dasjenige, was ihm entgegengesetzt ist und seine andere Seite bildet. Will also das Gymnasium dem bildungsbedürftigen Menschen der Gegenwart an seinem Theile zu dieser Bildung verhelfen, indem es ihm das Mittel darreicht, sich aus dem Alterthum zu ergänzen, so muß es ihn in dessen Literatur einführen, und ihn somit einerseits mit einigen ihrer Haupterzeugnisse bekannt machen, andererseits mit der Fähigkeit ausrüsten, die Fülle des Guten, welche die Gymnasiallectüre unmöglich erschöpfen kann, durch eigenes Bestreben kennen zu lernen. Kurz das Gymnasium hat dafür zu sorgen, daß der Schüler einige Schriftsteller liest, alle aber je nach persönlicher Befähigung mehr oder minder gut lesen und verstehen kann.

Wenn wir nun nach dieser Pflicht des Gymnasiums, in die Literatur des Alterthums einzuführen, die Aufgabe der Lectüre bemessen, so leuchtet ein, daß dieselbe zwar einerseits den Zweck hat, dem Schüler Sprachkenntnisse zu verschaffen, damit er durch sein Lesen zu immer besserem Lesen befähigt werde. Allein zu Sprachkenntnissen verhilft die Lectüre nicht allein, ja nicht einmal vornehmlich, sondern zu diesem Behufe leisten die auf Grammatik und Stilistik gebauten Schreibübungen wenigstens eben so viel (s. d. Art. Composition). Da ferner die Schule weder Grammatiker noch Linguisten zu bilden hat, sondern die in ihr gewonnenen Sprachkenntnisse im allgemeinen nur der Lectüre zu Gute kommen sollen, auf diese somit, das heißt auf die Einführung des Schülers in die Literatur zu dem oben genannten Zwecke das Hauptgewicht fällt, so ergiebt sich, daß der Lehrer gröblich fehlt, welcher die Lectüre so behandelt, als ob sie bloß ein Mittel wäre, dem Schüler Sprachkenntnisse zu verschaffen. Wohl mag dies angehen, so lange der Lesestoff noch keine Bedeutung für sich hat, sondern das, was gelesen wird, auch nur dazu geschrieben ist, um daran die Formenlehre und die Anfangsgründe der Syntax kennen zu lernen und einzuüben. Aber sobald der Lesestoff einen irgend selbständigen Werth hat, muß dieser zu seinem Rechte kommen und der Schüler baldmöglichst gewöhnt werden, mit Sinn und Verstand, das ist mit Aufmerksamkeit auf den Inhalt, zu lesen. Freilich klingt diese Forderung sehr trivial, und gleichwohl ist sie nicht überflüßig. Denn noch ist nicht aus allen Schulen die Unsitte verschwunden, die Schriftsteller so zu behandeln, als seien sie aller Gedanken, alles Inhaltes baar, und bloß Beispielsammlungen für die Grammatik. Noch immer giebt es Lehrer, welche gar kein Bedürfnis fühlen, sich durch Fragen zu überzeugen, ob der Schüler das Gelesene auch verstanden habe, sondern wenn ein gewißes Pensum übersetzt ist, dessen Inhalt sofort gänzlich ignoriren und zu Homer und Tacitus Anmerkungen machen, wie sie zu jeder lateinischen oder griechischen Sudelei gemacht werden können. Diese Unsitte hatte sich von der untersten Schule, wo sie noch das Recht eines Schriftstellers nicht verletzte, bis in die höheren und höchsten Gymnasialclassen fortgepflanzt, wo sie zu einer Mishandlung der edelsten Erzeugnisse des menschlichen Geistes wurde. Sie hatte den classischen Unterricht zu einem Gegenstande des Spottes für jeden bloß modern gebildeten Mann gemacht, der etwa einer öffentlichen Prüfung beiwohnte, um etwas von der gerühmten Schönheit des Alterthums zu vernehmen, aber außer einer oft gestümperten Uebersetzung nichts zu genießen bekam, als etliche grammatikalische Brocken, die nicht selten für das Verständnis der gerade behandelnden Stelle ganz unerheblich waren.

Je entschiedener wir aber dieses stumpfsinnige Absehen vom Inhalte des Gelesenen bei der Lectüre verwerfen, je dringender wir fordern, daß der Schüler so bald als möglich gewöhnt werde, sich durch aufmerksames Eingehen auf Sinn und Zusammenhang für den fruchtbaren Genuß einer männlichen, das volle Verständnis anstrebenden Lectüre vorzubereiten, um so wichtiger wird die Frage nach den Vorbedingungen, welche erfüllt sein müßen, wenn der Schüler sich mit Erfolg und zwar so weit es geht durch eigene Kraft in den ihm vorgelegten Lesestoff einarbeiten soll. Wir sagen: durch eigene Kraft. Denn soll die Schullectüre eine künftige selbständige Lesung der Alten herbeiführen, so kommt alles darauf an, daß der Schüler frühzeitig angehalten werde, mittelst der sogenannten Präparation (s. d. Art.) des Lesestoffes durch sich selbst Meister zu werden und die Beihülfe des Lehrers nicht als ausschließliche Bedingung, sondern als Ergänzung, Erweiterung und Vertiefung des eigenen Verständnisses zu betrachten. Damit aber jene Kraft nicht an erfolglosen Versuchen erlahme und die Lust zu eigener Anstrengung ertödtet werde, muß erstlich dem Schüler der seinen jedesmaligen Kräften angemessene Lesestoff vorgelegt und müßen ihm zweitens diejenigen Hülfsmittel empfohlen werden, ohne welche er selbst gut vorbereitet den Schwierigkeiten nicht gewachsen ist. Zu diesen Hülfsmitteln gehören unbestritten in erster Reihe das Lexikon und die Grammatik, in zweiter eine passende Schulausgabe. Unumgänglich nöthig ist eine solche nicht; wenn der zu lesende Schriftsteller die Kräfte des Schülers im allgemeinen nicht übersteigt, so kann sich dieser auch aus einem correcten, gut interpungirten Texte vorbereiten.

Hat man zwischen mehrerlei Bearbeitungen zu wählen, so ziehe ich unbedingt diejenige vor, welche sich nicht allzu tief zu dem Schüler herabläßt. Mit einer solchen wird nicht nur der Bequemlichkeit und Trägheit Vorschub gethan, sondern auch dem begabteren Schüler der anspornende Reiz entzogen, welche die in gelehrten Anmerkungen dargebotene Aussicht auf ein reicheres und tieferes Wissen gewährt; es ist kein Nachtheil, wenn der Schüler frühzeitig einen gewißen wenn auch unentwickelten Respect vor einer über seinen jetzigen Bereich hinausliegenden aber anzustrebenden Gelehrsamkeit bekommt. Uebersetzungen aber dürfen zur Vorbereitung gar nicht gebraucht werden; denn es ist wohl in den allerseltensten Fällen dem Schüler die Selbstverleugnung zuzutrauen, daß er die Uebersetzung dann erst zu Rathe ziehe, wenn seine eigenen Bemühungen um das Verständnis gescheitert sind; insgemein wird ihm die Uebersetzung zu einer sogenannten Eselsbrücke werden, und erfahrungsgemäß haben es Schüler, welche solcher Krücken gewöhnt und deshalb auch immer bedürftig waren, niemals zu einer selbständigen Fertigkeit im Lesen und Verstehen gebracht. (Vgl. d. Art. Schulausgaben.)

So strenge nun der Schüler anzuhalten ist, durch gewissenhaften Gebrauch der ehrlichen Hülfsmittel ein möglichst genaues Verständnis des Schriftstellers durch eigene Kraft anzustreben, so wenig darf der Lehrer seinen Unterricht dadurch überflüßig werden lassen. Die Hauptbedingung eines wirksamen Unterrichtens ist besonders in den höheren Classen die Selbständigkeit und so zu sagen Ursprünglichkeit der Mittheilungen; der Lehrer, welcher die Erklärung eines Schriftstellers auf ein eigenes Studium desselben gründet, bringt einen ganz andern Eindruck hervor, als wer sich mit dem Nachsprechen dessen, was andere gesagt haben, begnügt. Dieser Punct ist von solcher Wichtigkeit, daß er die Forderung an den Lehrer begründet, er solle, bevor er die Leitung der Lectüre eines Schriftstellers übernimmt, denselben durch eigene Forschung aufs gründlichste kennen gelernt haben oder ihm wenigstens während der Lectüre ein eingehendes Studium widmen. Es ist unrecht vom Lehrer, gleichsam von der Hand in den Mund zu leben und dem Schüler in der Kenntnis des Schriftstellers immer nur um ein Pensum voraus zu sein. Er bringt sich dadurch auch um den Vortheil, den Schülern das ersprießlichste aller Vorbereitungsmittel in rechter Weise bieten zu können, welches darin besteht, daß er, die sonstigen Hülfsmittel ergänzend, am Schlusse jeder Stunde durch kurze Winke die sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten des nächsten Pensums dem Schüler entweder zu eigener Lösung bezeichnet oder im Nothfall sie hinwegräumt. Wer seinen Schriftsteller kennt, wird hiedurch leisten, was keine Schulausgabe zu leisten vermag: er wird die Kräfte seiner jedesmaligen Schüler zu den Anforderungen, welche das Verständnis des Schriftstellers macht, ins rechte Verhältnis setzen und ihrer Vorbereitung diejenige Richtung geben, durch welche sich die in den verschiedenen Jahrgängen verschiedene Befähigung derselben mit der unveränderlichen Eigenthümlichkeit des Schriftstellers ausgleicht.

Nach Erörterung der Vorbedingungen kommen wir auf das Geschäft der Lectüre selbst, wie es in der Schule betrieben wird. Dasselbe theilt sich in Uebersetzung und Erklärung; beide Thätigkeiten nehmen Lehrer und Schüler gleichmäßig in Anspruch. Reden wir zuerst von der Uebersetzung.

Es ist diese das Mittel, dem Schüler den Sinn des Gelesenen durch die Muttersprache nahe zu bringen, und jener selbst legt in seiner Uebersetzung von seinem Verständnis unmittelbare Rechenschaft ab. Ist nun jenes Nahebringen möglich und diese Rechenschaft zureichend, wenn, wie leider oft geschieht, ein elendes Deutsch bei dem übersetzenden Schüler geduldet, ja vom Lehrer selbst in den Mund genommen wird? Da es durchaus kein Mittel giebt, die Uebersetzung zu ersparen, so ist es geradezu widersinnig, wenn sich der Lehrer kein Gewissen daraus macht, die edelste Form der Gedanken in der schlechtesten wieder zu geben. Und darf er leichtsinnig auf den wirkungsvollen Nachklang verzichten, den eine gute Uebersetzung bei dem Schüler lange Zeit, ja nicht selten für das ganze Leben behält, oder auf die wissenschaftliche Ausbeute, welche sie für phraseologische und periodologische Sprachvergleichung gewährt? Eröffnet nicht die

gelungene Uebersetzung gerade der schwierigsten Stellen den tiefsten und sichersten Einblick in das Verhältnis der Kräfte beider Sprachen? Und wenn auch die große Schwierigkeit, ja bei den Dichtern die Unmöglichkeit einer völlig entsprechenden Uebersetzung zugegeben werden muß (denn entsprechend kann ein Dichter nur in seinem Versmaß übersetzt werden, und damit kann sich die Schule schon aus Zeitmangel nicht befassen), so stößt doch dies alles die Behauptung nicht um, daß schlechtem Deutsch das Bürgerrecht in der Schule unter keinen Umständen gebührt, daß folglich der Lehrer, der nicht allen Forderungen der Kunst als Meister gerecht werden kann, von sich selbst und von dem Schüler wenigstens gutes Deutsch verlangen muß. Dann darf aber auch das Gelingen der Uebersetzung durchaus nicht dem Zufall überlassen werden; es ist in der That nichts widerwärtiger, als wenn beim Uebersetzen Lehrer und Schüler um die Wette nach dem richtigen Ausdruck hin und her tasten. Der Schüler muß angehalten werden, das Bemühen um eine gute Uebersetzung als einen sehr wichtigen Theil seiner Vorbereitung anzusehen, und weil der Schüler gewiß in dem Gebiete nichts leistet, in welchem er den Lehrer lässig sieht, so wird der sorgfältige Lehrer die Mühe nicht scheuen, sich die Uebersetzung seiner Pensa förmlich auszuarbeiten, namentlich, wenn er sich zu dem Geschäfte des Uebersetzens von Natur nicht vorzüglich begabt weiß. In der Leitung des Uebersetzens aber wird er möglichst schonend und behutsam verfahren, wird die erträgliche Uebersetzung eines Schülers niemals ganz umstoßen, sondern stehen lassen, was nur immer angeht; sonst wird der Schüler zu ferneren Anstrengungen verdrossen und muthlos; je besser er sich aber selbst auf die Uebersetzung vorbereitet hat, um so leichter wird er die Leistung des Schülers mit leiser Hand umbilden und veredeln können. Daß die schwierigeren Stellen von den schwächeren Schülern wiederholt werden müßen, versteht sich wohl von selbst; eher dürfte die Warnung nöthig sein, diese Wiederholung derselben Stelle nicht allzu oft zu begehren. Was das Niederschreiben der Uebersetzung nach der Schule betrifft, so ist dasselbe bei den schwierigen und langsam gelesenen Schriftstellern eben so räthlich und den besseren Schülern erfreulich, als im gegentheiligen Falle lästig und ermüdend und folglich der Sache selbst nachtheilig. Es ist durchaus ein Fehler, wenn in höheren Classen jede in der Schule zu Stande gebrachte Uebersetzung zu Hause geschrieben werden muß.

Der zweite Bestandtheil der Lectüre ist die Erklärung, und hier fragt sich's erstlich, was, sodann, wie soll erklärt werden. Wenn wir nun, gewiß nicht unrichtig, die Antwort auf die erste Frage so fassen: erklärt muß alles werden, was zum sprachlichen, historischen und ästhetischen Verständnis des Schriftstellers für den Schüler unbedingt nothwendig ist, ohne diesem je nach der Erkenntnisstufe, auf welcher er steht, von selbst in die Augen zu fallen, — so ist in ihr die Forderung enthalten, zwischen dem Schulzweck der Lectüre und dem wissenschaftlichen Zweck eines auf vollkommenes Verständnis abzielenden Studiums der Schriftsteller strenge zu unterscheiden. So schließt denn der Schulzweck die langen literaturgeschichtlichen Einleitungen aus, mit welchen mehr geprunkt als genützt wird. Denn so fehlerhaft es ist, in einen neuen Schriftsteller unmittelbar hineinzuplumpen, ohne von ihm und der vorliegenden Schrift oder den geschichtlichen Voraussetzungen des Verständnisses das Nöthige zu sagen, so wird der Kundige gleichwohl jeder Einleitung, die viel länger als eine Stunde währt, schon deshalb mistrauen, weil sie, vorgetragen oder dictirt, den Schüler zu einer ihm durchaus nachtheiligen Passivität verurtheilt. Der Schulzweck schließt ferner diejenige statarische Lectüre aus, welche, überreich an Erklärungen, den Schriftsteller zu einem Mittel erniedrigt, anderweitige als auf ihn selbst bezügliche Dinge mitzutheilen. Ueberhaupt konnte der Gegensatz zwischen statarischer und cursorischer Lectüre nur in einem Zeitalter entstehen, in welchem der Schriftsteller seltener um seiner selbst willen erklärt als zu einem Anlaß benützt wurde, die aufgespeicherten Schätze einer massenhaften Gelehrsamkeit mitzutheilen. Wird der Schriftsteller als solcher und zu dem Behufe gelesen, damit man ihn kennen und lieben lerne, so giebt er selbst den Maßstab für die Schnelligkeit oder Langsamkeit der Lectüre her, und es ist ein gleicher Unsinn, Horazens Ars

poetica in ein paar Stunden durchzujagen und ebenfalls ein paar Stunden auf zehn Homerische Verse zu verwenden. Die Regel lautet demnach: statarisch lese man, wenn nöthig, cursorisch, wenn möglich. Die maßlose Anhäufung von Erklärungen, die, wenn einmal über das zum Verständnis Erforderliche hinausgegangen wird, jeder Grenze entbehrt, da jedes Wort einen Excurs herbeiführen kann, verdunkelt den Schriftsteller gerade so sehr, als ihn ein flüchtiges Hinwegfahren über Inhalt und Schwierigkeiten in der für den Schüler ursprünglich vorhandenen Dunkelheit beläßt.

Dagegen schließt der Schulzweck die Erläuterung des Sprachgebrauches ein, des allgemeinen sowohl als des besonderen der einzelnen Schriftsteller, und zwar wird dieser letztere in dem Maße mehr Gegenstand der Erklärung werden müßen, als die Schüler in der allgemeinen Kenntnis der Sprache vorwärts schreiten. So wird der Sprachgebrauch des Tacitus auch für die reifsten Schüler sorgfältiger Erörterung bedürfen, während an ihm niemand die Elementargrammatik einüben wird. Ist die Mehrzahl der Schüler einer Classe in dieser nicht fest, so ist für diese Classe Tacitus der rechte Schriftsteller nicht. Zweitens fordert der Schulzweck Aufhellung der dem Verständnis unmittelbar hinderlichen geographischen und noch mehr der geschichtlichen Schwierigkeiten, wobei der Lehrer jedoch nicht Untersuchungen zu führen, sondern bloß Resultate mitzutheilen hat. In das Gebiet der geschichtlichen Erörterungen fallen auch die Bemerkungen über den Unterschied der sittlich-religiösen Anschauungen des Alterthums von denen des Christenthums. Nur in dieser geschichtlichen Form sind sie berechtigt nicht bloß, sondern unerläßlich, weil sie, wie der Schüler sogleich einsieht, die Völligkeit des Verständnisses bedingen; in jeder andern sind sie eher gefährlich als förderlich, weil sich der Schüler, wenn er merkt, daß sie gewaltsam herbeigezogen werden, eher davon abgestoßen als angezogen fühlt. Was endlich die Besprechung ästhetischer Dinge betrifft, so bedarf dieselbe vor allem einer streng logischen Grundlage. Der Schüler muß, bevor er sich für die Schönheit des Gelesenen fruchtbar interessiren kann, vor allem wissen, was er liest, also den Zusammenhang des Gelesenen im einzelnen und ganzen festhalten lernen. Der Lehrer hat folglich zu bewirken, daß der Schüler fortwährend innerhalb der lebendigen Bewegung des Inhalts erhalten wird. Die hiezu dienlichen Mittel bestehen theils in dem erforderlichen Nachweis des Zusammenhanges da, wo der Gedanke zu klassen scheint, theils in mehr oder minder weit zurückgreifenden, mehr oder weniger zusammenfassenden Reproductionen des Inhalts, theils am Schlusse bei dazu geeignetem Lesestoff in Aufstellung einer förmlichen Disposition, welche nicht bloß wie der Stoff eingetheilt ist angeben, sondern auch warum gerade so darlegen, kurz, wo möglich, das Gesetz der Gestaltung des Schriftstücks oder das formgebende Princip klar machen soll. Mit diesem allen wird ein Einblick sowohl in die Technik des Schriftstellers als in den geistigen Kern seiner Arbeit gewonnen. Und hiemit wird dem Gymnasialzweck meist wohl Genüge geschehen sein. Denn Untersuchungen über die welt- oder literargeschichtliche Stellung des Schriftstellers, über die Gesetze der Gattung, in welcher er arbeitet, über den Fortschritt, den sein Genius etwa in der Befruchtung bereits vorhandener Keime macht, gehen über den Gesichtskreis auch der reiferen Schüler hinaus, verleiten sie aber, wenn sie gleichwohl geführt werden, zu der Einbildung einer scheinbaren Tiefe des Verständnisses und zu dünkelhafter Ablehnung der einfachen, für sie allein natürlichen Kost. Auch pflanze man ihnen nicht durch Aufsuchenlassen und abstracte Formulirung einer sogenannten „Idee" des Schriftwerkes die grundfalsche Vorstellung ein, als habe sich der alte Dichter (denn bei Dichtern ist diese Betrachtungsweise herkömmlich) zuerst eine Idee gesucht, um sie zu einem poetischen Erzeugnis zu verarbeiten, sondern halte sie bei der Thatsache fest, daß das Erste, was sich der alte Dichter suchte, der Stoff war, den er sodann unter dem Einfluß seiner religiös-sittlichen Weltanschauungen zu einem Kunstwerk gestaltete. — Es hat aber der Lehrer nicht bloß das Schriftwerk im ganzen, sondern auch dessen einzelne Schönheiten ins Auge zu fassen. In dieser Beziehung wäre es eben so verwerflich, wenn man die alte Weise, sich immerfort in bewundernden Ausrufungen zu ergehen, wieder hervorsuchen, als wenn man dem Lehrer

verbieten wollte, die innerliche Freude am Schönen, die ihm eigen sein soll, in natürlicher Weise und gleichsam unwillkürlich zu bezeigen. Die Bewunderung ist ja bekanntlich ansteckend, und viele Schönheiten wollen mehr empfunden als lange untersucht und zerlegt sein. Daher halte der Lehrer den ihm natürlichen Ausdruck der Bewunderung des Schönen nicht ängstlich zurück, hüte sich aber vor langathmigen Zergliederungen desselben, und wage sich an keinen desfallsigen Erweis, den er nicht überzeugt ist kurz und schlagend führen zu können.

Daß aber der Schüler merke, wie er sich bei der Lectüre der Alten fortwährend im Gebiete idealer Schönheit bewege, dazu muß alles zusammenwirken, was zur Behandlung eines Schriftstellers in der Schule gehört, das Lesen des Textes, die Art und der Ton des Uebersetzens und ganz besonders die Form oder das Wie der Erklärung. Diese ist freilich, ganz abgesehen von der Beschaffung des ihr nöthigen Inhalts, eine schwere Kunst, und Goethe sagt, nur ein Theil der Kunst sei lehrbar; der Künstler brauche sie ganz. Wir stellen darum auch im Folgenden nur einige leitende Grundsätze auf, deren Befolgung zwar noch keineswegs den guten Erklärer fertig machen, doch aber vor möglichen Misgriffen bewahren kann.

Vor allem suche der Lehrer nicht seine, sondern des Schriftstellers Ehre; der Schriftsteller ist nicht dazu da, den Geist und die Gelehrsamkeit des Erklärers in glanzvollem Lichte zu zeigen, sondern der letztere besitzt diese Vorzüge, wenn er sie besitzt, zum Dienste des Schriftstellers. Und wenn hier ein Unterschied gemacht werden kann, so ist es hundertmal besser, wenn sich der Schüler sagen muß, der Schriftsteller als die Erklärung sei herrlich; denn Schriftsteller, die dies nicht sind, gehören ja nicht für die Schule. In die Versuchung, sein eigenes Licht vor dem des Schriftstellers leuchten zu lassen, geräth besonders oft derjenige Erklärer, der Begabung und darum Lust zur Kritik hat. Diese von der Schule ganz auszuschließen, macht schon die Beschaffenheit unserer Texte unmöglich; aber es ist unendlich besser, die Macht und Würde der Kritik hin und wieder an einem recht schlagenden Beispiele zu zeigen, als den Schüler vor lauter kritischen Operationen gar nicht zum harmlosen Genusse des Schriftstellers kommen zu lassen. Namentlich wo man nicht schlagend emendiren kann, begnüge man sich mit einem lesbaren, wenn auch minder beglaubigten Text, und verderbe vor allem die Zeit nicht (wir reden von der Schule) mit kritischen Untersuchungen über Accentuation, Orthographie und dergleichen.

Da ferner das Geschäft des Erklärens nicht in einer einzigen, sondern in mehreren Thätigkeiten besteht, so muß er mit diesen rechtzeitig zu wechseln verstehen. Weil er zunächst die Erklärung ins rechte Verhältnis zur Uebersetzung zu bringen hat, so wird er diese je nach Beschaffenheit der Stellen bald zum Ergebnis und Schlußstein, bald zur Grundlage der Erklärung machen. Ebenso wird je nach Umständen diese letztere bald glossatorisch sein, wenn nur einzelnes der Aufhellung bedarf, bald reproductiv werden müßen, wenn die Schwierigkeit in der Auffassung einer längeren Gedankenreihe liegt. Ingleichen darf der Lehrer über dem Entwickeln und Auseinandersetzen das Zusammenfassen und Hervorheben nicht vergessen. Wir betonen diese Forderung; denn wenn stets nur explicirt, niemals aber concentrirt und markirt wird, so steht die Erklärung in Gefahr im Sande zu verlaufen. Vorzüglich gut wirkt der Lehrer, dem es natürlich ist, den hohen und großartigen Stellen eine auszeichnende Behandlung zu widmen. Diese übersetzen zu dürfen sei eine Belohnung der besten Schüler; die Sorgfalt des Lehrers im Uebersetzen selbst verdopple sich, die sachliche und sprachliche Erklärung beschränke sich auf das Allernothwendigste und letztere bewege sich niemals im Gebiete der Einübung von Grammatikalien, auch mahne man die Schüler von dem sonst sehr räthlichen, hier aber ungehörigen Nachschreiben ab. Man sorge durch richtige Zeiteintheilung, daß der Genuß einer solchen Stelle nicht unterbrochen werden muß; Schreiber dieses hat mit guten Schülern immer versucht, Hektors Abschied von Andromache in einem Stücke zu lesen. Ueberhaupt läßt sich in die Behandlung solcher Stellen ein ganz eigenthümlicher Ernst, eine an Feierlichkeit grenzende Würde legen; nur darf diese

nimmermehr gemacht und erkünstelt, sondern muß dem Lehrer, wie gesagt, natürlich sein.

Weil aber zum Uebersetzen und Erklären auch die Mitwirkung der Schüler erforderlich ist — denn daß dem Schüler alles hierzu Nöthige bloß vorgesagt oder ein Commentar dictirt und sodann auswendig von ihm hergesagt werde, diese monströse Methode soll zwar zuweilen noch vorkommen, ist aber in unserer Anschauung, welche das größte Gewicht auf möglichste Selbstthätigkeit der Schüler legt, von vorn herein ausgeschlossen — so muß der Lehrer auch in Beiziehung der Schüler zu jenen Geschäften zweckmäßig zu wechseln verstehen. Nur keine ständige Reihenfolge im Aufrufen, nur keine ausschließliche Beschäftigung mit einem oder mit zweien Schülern während der ganzen Stunde, nur keine falsche Vertheilung der leichten und der schweren Pensa! Freilich dürfen die schwächeren Schüler auch nicht zu dem Glauben veranlaßt werden, als seien sie gegen das Schwierige aller Verpflichtung enthoben; denn Schüler, die zur Lösung der Claßaufgabe gar nicht befähigt sind, sollen überhaupt nicht in der Classe sein. Vor allem aber vermeide der Lehrer den Hauptfehler, sich mit dem einen zum Uebersetzen oder Erklären aufgeforderten Schüler so ausschließlich zu beschäftigen, daß in den andern die Vorstellung entsteht, als gehe sie eigentlich die Sache nicht an. Im Gegentheil muß jeder Schüler in jedem Augenblick zu subsidiarischer Antwort bereit und gefaßt sein.

Doch weil sich die Frage nach Beiziehung der einzelnen und aller Schüler zur Mitwirkung im Unterrichte nicht auf die classische Lectüre allein, sondern auf jeden Lehrgegenstand bezieht, so wenden wir uns sogleich zur Beantwortung der zweiten Hauptfrage: was soll gelesen werden? Für Auswahl des Lesestoffes kommt aber die Beschaffenheit der beiden Literaturen dem Schulbedürfnis so sehr entgegen, daß wir jene Frage durch die weitaus überwiegende Praxis im ganzen schon beantwortet finden. Wir stellen an die Spitze der Erörterung folgende drei Grundsätze, daß erstlich Chrestomathien so bald zu beseitigen sind, als die pädagogisch äußerst werthvolle Möglichkeit gegeben ist, ganze Schriftsteller zu lesen, daß zweitens Unclassisches, dies Wort streng genommen, ausgeschlossen werden muß, wenn Classisches zu Gebote steht, und daß drittens der naturgemäße Gang der Lectüre in Prosa von der Geschichte durch die Redekunst zur Philosophie, in der Poesie vom Epos durch die Lyrik zum Drama führt.

So machen wir denn in der lateinischen Prosa dem Cornelius Nepos oder wie er heißen mag sein uraltes Anrecht, der Jugend an der Schwelle der classischen Bildung entgegen zu treten, nicht streitig. Seine historischen Fehler und sprachlichen Eigenheiten gehen die Schüler dieser Stufe sehr wenig an, und, wenn der Lehrer sein Handwerk versteht, so ist er, wie die Praxis unzählige Male bewiesen hat, für junge Leute auch so starr nicht als Goethe meint. Die Anspruchslosigkeit seiner Erzählung, die Schlichtheit seiner Sprache, die ihn zu einem Liebling des großen Lateiners Ruhnkenius gemacht hat, besonders die Einfachheit seines Periodenbaues empfehlen ihn hinlänglich; auch wüßten wir in der That nicht, wer ihn ersetzen sollte. Man widme ihm ein Jahr und gehe dann zu Cäsar fort, dessen krystallhelle Darstellung, dessen „verissima scientia consiliorum suorum explicandorum“ ihn eben so geeignet zum Schulbuch, als für Männer bewundernswerth macht. Er bietet übrigens gerade für dreizehn- bis vierzehnjährige Schüler die rechtzeitige Gelegenheit der Einübung lateinischer Periodologie. Nur lese man ihn rasch, weil das spannende Interesse der Erzählung an sich schon vorwärts treibt, und lieber, wenn möglich, den gallischen als den der Politik wegen schwierigeren Bürgerkrieg. Zwischen Cäsar und Livius vermittelt in sprachlicher Hinsicht in passender Weise, wenn Zeit vorhanden ist, Curtius. Doch wollen wir lieber auf diesen verzichtet als dem Livius das Mindeste entzogen wissen, wie wir es auch nicht billigen, daß ihm durch Cato major oder gar durch Laelius Raum genommen wird. Denn für Livius fordern wir, theils um seiner selbst, theils um der Latinität willen durchaus zwei Jahre zum Besten etwa der fünfzehn- und sechzehnjährigen Schüler, und mindestens vier Bücher, und müßen es für einen wesentlichen Nachtheil halten, wenn etwa die Schüler mit einem Jahre und einem Buche abgefunden werden. Die Auswahl der Bücher wird aus

der ersten oder der dritten Dekade zu treffen sein, nur daß es mislich ist, gerade mit dem an Schwierigkeiten reichen ersten Buche zu beginnen. Ihm folgen für siebzehnjährige Schüler die Reden Cicero's, aber freilich in der rechten Ordnung. Denn wir müßen glauben, daß derjenige Lehrer auf ihren Inhalt nicht achtet, der mit den Reden pro Ligario, pro Marcello, pro Deiotaro beginnt, weil sie klein sind, der also dem Schüler den Adler zuerst in dem Zustande zeigt, wo er mit beschnittenen Fittigen eingesperrt im Käfig sitzt. Diese Reden setzen, um in ihrer vollen Bedeutung gewürdigt zu werden, die geschichtlich vorschreitende Lectüre aller früheren voraus; dann machen sie den rechten, sonst einen kleinlichen Eindruck. Auch der Rede pro Archia mit ihrem unbedeutenden Stoffe hat bloß die Stelle von den Wissenschaften eine ihr nicht gebührende Geltung in den Schulen verschafft. Folge man doch auch hier dem Gang der Geschichte und lege den Schülern vor allem die Reden, welche Thaten sind, vor, die pro Sext. Roscio Amerino, von den Verrinen die vierte und fünfte, die Catilinarien, oder lese mit besonders guten Classen die herrliche Mureniana, die stellenweise prachtvolle Sullana, ja wohl auch die Königin aller, die Sestiana, vielleicht endlich die zweite Philippica. Das letzte Gymnasialjahr macht billig Anspruch auf eine der philosophischen Schriften Cicero's, entweder auf die Officien, über welche Döderlein in seinen Reden und Aufsätzen Bd. 2 S. 242 ein schönes Wort gesagt, oder zur Abwechslung, auf die Tusculanen; weiter kann die Wahl wohl schwerlich gehen. Es ist aber sehr wünschenswerth und bei denjenigen Anstalten, in welchen der Schüler mehr als ein Jahr in Prima bleibt, auch leicht zu bewerkstelligen, daß neben Cicero auch Tacitus zu seinem Rechte kommt. In Collisionsfällen meinen wir müße Cicero, der Philosoph, dem Tacitus geopfert werden, um so mehr als sich nicht überall voraussetzen läßt, daß der Schüler als Student den Tacitus noch kennen lernen werde; aber ein Opfer ist's immerhin.

In der griechischen Prosa beginne man mit Schülern, welche der Formenlehre und der elementaren Syntax mächtig sind, die so rasch als möglich zu fördernde Lectüre Xenophons, im ganzen gleichviel ob der Anabasis oder der Cyropädie oder der Hellenica. Den Bedenken, welche gegen die letzten beiden Schriften erhoben werden, setzt Schreiber dieses, da eine weitere Erörterung zu viel Raum kosten würde, wenigstens versicherungsweise die Ergebnisse einer vieljährigen Praxis entgegen; freilich gehört Xenophon nicht unter diejenigen Schriftsteller, denen selbst eine unzweckmäßige Behandlung nicht völliges Verderben bringt. Nach einem Jahre gehe man von Xenophon nicht zu Plutarch, sondern zu Herodot fort; gegen den Nachtheil, Herodot nicht zu kennen, dessen Gleichen der Schüler sonst nirgends findet, kommt das Bedenken, als gewöhne er sich bei dieser Lectüre unattische Redeweise an, doch wahrlich nicht in Betracht; auch läßt sich diesem Misstande, wenn es einer ist, bei Gelegenheit der unentbehrlichen Schreibübungen begegnen. Je mehr durch diese die Kenntnis der griechischen Syntax befestigt und erweitert worden ist, und dies ist ihr einziger Zweck, desto leichter wird der Uebergang zu den Rednern oder vielmehr zu dem Redner, den wir, wenn es sein muß, auf Kosten aller andern gelesen wünschen. Nur lege man den Schülern weder die Leptinea noch die Midiana, auch nicht die Rede de corona vor, sondern halte sich an die leicht erfaßbaren Staatsreden kleineren Umfangs. Sollten die Schüler für Demosthenes zu schwach sein, so darf man freilich seine Größe unter dieser Schwäche nicht leiden lassen, sondern lese Passendes von den andern Rednern und zwar statt des Lysias, dessen Trefflichkeit den Schülern am wenigsten einleuchten dürfte, den Isokrates oder lieber noch Lykurgus. Eigentlich aber kann man an jedes Gymnasium die Forderung stellen, daß es vom Beginn des griechischen Unterrichts an auf die Möglichkeit der Lectüre des Demosthenes hinarbeite. Für die oberste Classe bleibt nun Platon, und man gönne, wenn möglich, den Schülern nicht bloß die Apologie und den Kriton, sondern aus Gründen, die auf der Hand liegen, auch den Protagoras oder den Gorgias, ja wohl sogar den Phädon.

Sehr geebnet scheint uns der Weg durch die lateinische Poesie. Die Lectüre des Cornelius läßt sich mit der des Phädrus, die Cäsars mit Ovidius' Metamorphosen

verbinden; die Tristien und Fasten lassen sich lediglich chrestomatisch verwenden; aber die lesbaren kurzen Geschichten derselben haben für den Knaben bei weitem den Reiz einer episch ausgeführten Erzählung aus den Verwandlungen nicht. Der zweijährigen Lectüre des Livius, die wir oben forderten, geht ganz passend eine zweijährige Lectüre Virgils zur Seite, der Aeneide nämlich, deren zweites, viertes, sechstes und etwa noch achtes oder neuntes Buch keinem Gymnasiasten unbekannt bleiben sollte. Die Bedeutung Virgils nicht nur für die römische, sondern auch für die gesammte romanische Literatur ist zu groß, die Schönheit seiner Sprache zu bildend, als daß man sich bei ihm mit einem oder zwei Büchern begnügen könnte. Auch ladet das Epos schon an sich zu einer umfangreicheren Lectüre ein. Auf den Epiker folgt natürlich der römische Lyriker, was keines Beweises bedarf, und derselbe bietet für die oberste Stufe in seinen Satiren und Episteln auch Ersatz für das römische Drama, wenn man nicht, wozu wir jedoch sehr rathen, neben Horaz auch einige Komödien des Terentius rasch durchlesen will. Wer in der obersten Classe Virgils Georgica lesen wollte (die Bucolica widerrathen wir ganz), müßte wenigstens auf sehr reife Schüler zu rechnen haben, in denen der Formsinn schon so weit ausgebildet wäre, daß er dem stofflichen Interesse das Gleichgewicht hält.

Noch weniger Schwierigkeit bietet die Wahl des Lesestoffs in der griechischen Poesie. Natürlich muß Homer hier das A und O sein. Ueber dessen Behandlung in der Schule ließe sich eine umfangreiche Abhandlung schreiben; hier müßen wir uns auf wenige Winke beschränken. Man mache Homer nicht zum Abcbuch des Griechischlernens. Wohl wissen wir, daß es möglich ist, aber nur bei sehr geringer Schülerzahl und mit sehr fähigen Köpfen. Vielmehr biete man alles auf, die Schüler im Griechischen durch anderweitige Lectüre so fest zu machen, daß Homer, wenn er an die Reihe kommt, von ihnen bald möglichst als Dichter genossen werden kann. Vor allem verwende man die Analogien der bereits gekannten attischen Formenlehre zu rascher Aufhellung der homerischen, erkläre z. B. *πάθῃσθα* mittelst *οἶσθα*, *δάμεν* mittelst *εἶεν*, *ἐρηρέδαται* mittelst *πεφιλήαται* oder *τιθέασιν* und dergleichen, wende vor Beginn der ersten Lectüre ein paar vorbereitende Stunden auf Einübung der Hauptschwierigkeiten in der epischen Verbalflexion, versetze die Schüler in den Zusammenhang der Handlung und gehe dann flugs und fröhlich ans Werk, das richtig angefangen, wenn irgend eines, sich selbst fördert, wofern nur der Lehrer nicht mit Excursen, Wiederholungen (Homer wiederholt sich selbst) ein Hemmschuh der Lectüre wird. Mit welchen Büchern man anfängt, und ob mit Ilias oder Odyssee, das ist im Grunde gleichviel; für den Lehrer ist zu wünschen, daß er im Dichter überall herumkomme, damit er in ihm so heimisch als möglich und in den Stand gesetzt werde, aus eigener Beobachtung im Laufe der Lectüre alles zum Verständnis Nöthige nach und nach mitzutheilen, durch dessen massenhafte Ueberlieferung der unbeholfene Erklärer oft aus falscher Gewissenhaftigkeit den Genuß des Dichters vereitelt. Ausschließlich für Homer fordern wir zwei Jahre; in den beiden obersten Classen, in welchen andere Dichter neben ihn treten, darf er auch nicht ganz aus den Händen gelegt werden. Auf Homer sollte nun freilich ein Lyriker folgen, wie Horaz auf Virgil; aber für Pindar und die Bruchstücke der andern Lyriker sind die Schüler dieser Altersstufe noch nicht reif. Da greife man getrost zu einem Tragiker; denn diese können mit der Poesie ihrer Chöre die Lyrik in den Schulen vertreten. Aber man lese nicht sogleich den Sophokles, sondern Euripides, die Medea, den Hippolyt, die beiden Iphigenien, die Bacchen, den Ion, wohl auch die Alcestis, welche freilich neuerdings fast abenteuerlich misverstanden wird. Nur verderbe man den Schülern den Genuß nicht weder durch eine ungerechte noch durch eine unzeitige und voreilige Kritik des Dichters. Wir zürnen dem Lehrer, der seinen Schülern durch ein solches Verfahren den Schriftsteller von vorne herein verdächtigt und sie verleitet, in dünkelhafter Selbstüberhebung früher zu urtheilen als zu verstehen. Trotz mancher Schwäche, die in seiner sophistischen Richtung liegt und im Charakter seiner Zeit Erklärung findet, hat er des Herrlichen immer noch genug, um auch bei ihm mit dem *θαυμάζειν* anfangen zu können.

Es lassen sich von ihm in der zweitobersten Classe des Gymnasiums füglich zwei Stücke lesen; dann kommen die Schüler in ihrem letzten Jahre wohlvorbereitet zu Sophokles, der nunmehr recht eigentlich genossen und mit jener bedachtsamen Eile gelesen werden mag, welche derjenigen Lectüre, mittelst welcher die Früchte vieljähriger Mühen gepflückt werden, so trefflich ansteht.

Soviel über die Auswahl des classischen Lesestoffs. Sie ist nicht nach persönlicher Neigung, sondern nach der Natur der Schriftsteller und nach dem Herkommen getroffen; denn man darf sagen, daß sich in dieser Hinsicht seit Jahren in den Gelehrtenschulen ein wohlbegründetes Gewohnheitsrecht gebildet hat. Man wird wohlthun es zu beachten, wenn gleich örtliche Verhältnisse und persönliche Vorliebe der Lehrer Abänderungen rechtfertigen mögen. Nur seien uns noch ein paar Worte der Warnung vergönnt. Der Lehrer bedenke, daß er die Schriftsteller nicht um seiner selbst, sondern um der Schüler willen liest, daß er sich also in Auswahl und Umfang der Lectüre nicht nach seiner Liebhaberei oder Bequemlichkeit, sondern nach dem Bedürfnis der Schüler zu richten, die Lectüre somit weder unnütz zu verzögern noch zu überstürzen hat. Vor allem aber sollte, wenn nicht örtliche Verhältnisse zu einer Ausnahme nöthigen, von keinem Rector geduldet werden, daß die Lectüre sich in derselben Classe zu gleicher Zeit in der lateinischen und griechischen Poesie und Prosa bewegt. Mögen andere anders denken; wir aber müßen den Lehrer für blind halten, der für dasselbe Halbjahr in seinem Stundenplan drei Stunden für Livius, zwei für Virgil, drei für Homer und zwei für Xenophon ansetzt. Die Gründe liegen in der That auf platter Hand.

II. Wir schließen mit einigen Winken über die classische Privatlectüre der Schüler (s. Privatstudium). Diese ist bei der Ueberhäufung der Schulen mit Lesestoff überaus selten, an manchen Anstalten geradezu unmöglich geworden. Wir beklagen dies aufs tiefste und sehen in dem Untergang der Privatlectüre einen Hauptgrund der an Verachtung grenzenden Gleichgültigkeit, mit welcher so viele nach zurückgelegten Schulstudien allen Classikern den Rücken kehren. Die Lust sie mit Liebe zu lesen kommt nicht erst nach der Schule; sie muß in der Schule erwacht und von dieser gepflegt worden sein. Man thut dieses vielfältig in der Weise, daß man die Privatlectüre gewißer Schriftsteller zu einer förmlichen Schulaufgabe macht und zur Controle derselben bestimmte Stunden festsetzt, in welchen der Schüler über einzelne Stellen Rechenschaft geben muß oder Belehrung empfängt. Wir wollen diese Einrichtung wahrlich nicht schelten; aber sie ist doch nur ein Surrogat jener einst nicht seltenen, durchaus freiwilligen, dem Lehrer oft ganz unbekannt gebliebenen Lectüre, in welcher der fähigere Schüler seine Lust, seinen Lohn fand. Wo sich dazu die Neigung, die Möglichkeit noch findet, ist sie aufs sorgfältigste zu pflegen, vor allem durch sorgsames Fernhalten alles Schulzwangs. Gerade das machte sie vor Zeiten so genußreich, daß sie keine Aufgabe, sondern die freie Bethätigung jugendlicher Liebe zu den Alten war. Daher sind ihr auch keine engen Grenzen zu stecken; leitend und berathend trete der Lehrer nur ein, wenn er gefragt wird. Wird er aber um Rath für Auswahl des Lesestoffes gebeten, so lenke er die Wahl der Schüler auf solche Schriftsteller, welche entweder trotz ihrer Trefflichkeit in der Schule keinen Raum finden, oder ihres Umfangs wegen nur zum Theil gelesen werden können. Jüngeren Schülern schlage man Curtius, Cäsars Bürgerkrieg, gereifteren vor allen Livius und Sallustius vor; ohne Sallust für sich gelesen zu haben, sollte kein Schüler das Gymnasium verlassen. Die lateinische Poesie bietet einzelnes von den Elegikern, besonders von Tibullus, einzelnes von Ovidius, endlich die nicht in der Classe gelesenen Bücher der Aeneide dar. Was den Ovidius und die Elegiker betrifft, so sind für deren Lectüre Chrestomathien als hier wohlberechtigt zu empfehlen. Im Griechischen finden wir den Schüler am besten versorgt, der nicht zu weit greift, sondern was auch Gottfried Hermanns Wunsch war, recht viel Xenophon, viel Herodot und immer wieder Homer liest. Zu den schwereren Schriftwerken, zu Thukydides etwa, rathen wir geflissentlich nicht, weil es im Wesen der Privatlectüre, die wir meinen, liegt, daß sie rasch und genußreich sei, gerade wie das Lesen eines vaterländischen

Lieblingsschriftstellers. Die Möglichkeit einer solchen Lesung vermitteln die Schulausgaben, deren hauptsächlichsten Segen wir in dieser Vermittlung zu finden glauben.

Nägelsbach †.

Classische Philologie, s. Philologie.

Classische Studien. Wenn wir die Stellung würdigen wollen, welche den classischen Studien in der (gelehrten) Schule gebührt, so haben wir vor allem ihr herkömmliches Recht ins Auge zu fassen und darauf hinzuweisen*), wie sie geschichtlich die Stellung errungen haben, welche sie in der Gegenwart einnehmen.

Das Studium der lateinischen Sprache hatte nie völlig erlöschen können. War es in Ländern romanischer Zunge naturgemäß, mit ihr wie mit einer Muttersprache sich vertraut zu erhalten, so erschien sie doch auch unter germanischen Völkern unentbehrlich. Die Verbindung, in welcher die ersten Missionäre Deutschlands mit dem römischen Stuhl standen, der Umstand, daß die heilige Schrift und alle kirchliche Literatur zunächst nur in der lateinischen Sprache zugänglich war, daß überhaupt, wo eine geistliche oder weltliche Wissenschaft cultivirt wurde, die lateinische Sprache die Quellen eröffnete, sicherte ihr selbst in den dunkelsten Zeiten des Mittelalters eine wenn auch oft sehr dürftige Existenz. War aber diese Beschäftigung mit der lat. Sprache eine unwillkürliche, durch die Verhältnisse herbeigeführte, so fehlte es andrerseits auch nicht an Stätten, wo das Studium der lateinischen Sprache und Literatur eine besonders beabsichtigte Pflege fand. So namentlich zu Anfang des neunten Jahrhunderts in Fulda unter Hrabanus Maurus (s. d. Art.). — Karl der Große förderte in den von ihm gegründeten Schulen auch das Studium der griechischen Sprache. Es war natürlich, daß, wo man sich des Bedürfnisses höherer Bildung bewußt ward, die Blicke sich rückwärts auf diejenigen Völker richteten, die in Literatur wie in Wissenschaften eine so hohe Stufe erreicht hatten. Und wie in der damaligen Einrichtung der Schulen das Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie) dem realistischen Bedürfnis entsprach, so das Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) dem humanistischen. Zwar fanden die unter Karl dem Großen gemachten Anfänge keine entsprechende Weiterbildung; die erwachte Liebe zu den Classikern des römischen und griechischen Alterthumes trat in das Dunkel zurück, und wie gering selbst bei dem einzigen gelehrten Stand, den Geistlichen, vom 13. bis 15. Jahrhundert die Kenntnis der lat. Sprache war, mag ein Blick in die für das Bedürfnis der Geistlichkeit berechneten Hülfsbücher, das Catholicon von Joannes de Janua und der Mammothreptus (oder Mammotrectus) von Joannes Marchesinus darthun. Indessen der Funke wurde doch glimmend erhalten, bis im Gegensatz zu der Scholastik die Liebe zu den römischen Classikern, und seit der Byzantiner Emanuel Chrysoloras gegen Ende des 14. Jahrhunderts in Italien das Griechische lehrte, der Eifer für griechische Sprache und Literatur mit größerer Lebendigkeit als früher erwachte. Ueberdies ward das Studium der griechischen Sprache auch durch die Anregung gefördert, welche der herrschenden Theologie gegenüber die Bibelstudien erhalten hatten. (Vgl. d. Art. Mittelalterliches Schulwesen). — Namentlich mußte die Reformation vermöge ihres formalen Princips und im Gegensatz zur Scholastik den classischen Studien Werth beilegen. Als aber auch hier die Scholastik in anderer Gestalt wiederkehrte und die classischen Studien verkümmerten, insbesondere das Griechische vernachläßigt ward**), da machte sich bei dem Aufschwung, den die Naturwissenschaften nahmen, allmählich hinsichtlich der Methode und des Lehrstoffs das Bedürfnis eines dem Leben verwandteren Unterrichts geltend, bis es in den Philanthropisten und den Realisten der neueren Zeit seinen entschiedensten Ausdruck und seine Verwirklichung fand. Seit dieser Zeit hat

*) Nur hinweisen können wir. Die ausführlichere Entwicklung gehört der Geschichte der Literatur und der Geschichte der Pädagogik an. Man vgl. Wachler, Handb. d. Gesch. der Lit. 2—4. Bd. Raumer, Gesch. der Pädagogik.

**) Vgl. Hirzel, Sammlung württ. Schulgesetze 1847, Einleitung S. XLVI ff. Campe, die einheitliche Richtung der Gymnasien. Ztschr. f. d. Gymn. 1853. Suppl.-Band S. 10.

das herkömmliche Recht der classischen Studien an die höheren Unterrichtsanstalten vielfache Anfeindung erfahren, und wir haben demnach theils die Einwürfe zu prüfen, welche gegen diese Studien als Bildungsmittel in höheren Schulen erhoben worden sind, theils die Gründe darzulegen, welche für deren Beibehaltung sprechen.

Wir sehen hiebei von den Einwürfen ab, die nur gegen eine fehlerhafte Methode gerichtet waren, wir machen auch den Realanstalten mit ihrem eigenthümlichen Princip das Recht einer selbständigen Existenz nicht streitig, wir behaupten nur, daß die classischen Studien bei richtiger, dem Gegenstand, wie der Altersstufe des Schülers angemessener Methode innerhalb der gelehrten Schule als vornehmstes, d. h. den Geist auf die mannigfachste Weise anregendes und bereicherndes Bildungsmittel zu betrachten sind.

Hiemit ist schon der doppelte, formale und materiale Gesichtspunct angedeutet, unter welchem ihre Bedeutung für die Schule hervortritt. Wenn überhaupt der Unterricht in fremden Sprachen gerade darum als das wichtigste und umfassendste Bildungsmittel des menschlichen Geistes betrachtet werden muß, weil er wie kein anderer dem doppelten Zwecke entspricht, bei möglichster innerer (das innere Wachsthum fördernder) Bereicherung des Geistes auch die geistigen Kräfte möglichst allseitig zu wecken und zu entwickeln, weil die Sprache unmittelbar erscheinender, concreter Geist ist (indem der Geist eine concrete Existenz nur in der Sprache hat), und weil naturgemäß Geist die geeignetste Nahrung und Anregung des Geistes ist, so müßen die beiden classischen Sprachen diesem Doppelzweck um so mehr entsprechen, weil, je fremdartiger und eigenthümlicher, zugleich aber entwickelter, reicher, gebildeter ein fremdes Geistesleben uns entgegentritt, um so größer auch, die gleiche Empfänglichkeit vorausgesetzt, der geistige Gewinn sein muß, den wir durch Aneignung dieses geistigen Lebens uns erwerben*).

Was einst in Hegels Aesthetik so trefflich über die Plastik der Griechen und Römer ausgeführt ward, daß hier Form und Idee sich adäquat seien, das können wir mit vollem Recht auch auf deren Sprachen anwenden. Kein größeres plastisches Kunstwerk hat der Geist der Griechen und Römer geschaffen, als ihre Sprachen. Nirgends kommt er unmittelbarer und durchsichtiger zum Ausdruck, als in dem Organismus der Sprache. Sicherlich wird niemand, der von den alten Sprachen das Hebräische oder das Sanskrit, oder der die modernen, hinter deren idealem Reichthum die äußere, unadäquate Form völlig zurücksteht, nach ihrem formalen Organismus mit den classischen Sprachen zu vergleichen vermag, einen Augenblick anstehen, den Sprachen Griechenlands und Roms, insbesondere der ersteren, den relativ vollkommensten Organismus zuzusprechen, in welchem die verschiedenen logischen Verhältnisse, in die Begriff und Gedanke eingehen, ihren entsprechenden Ausdruck erhalten. Es erhellt, daß sie darum am geeignetsten sind, in den sprachlichen Formen die logischen zum Bewußtsein zu bringen. Dazu kommt, daß

*) Eine ausführlichere Begründung der obigen und der folgenden Sätze ist in der Schrift: Die Bedeutung der classischen Studien für eine ideale Bildung, 1849, §. 5—14 gegeben. — Man vgl. neben der Masse einzelner Schriften über diese Fragen: Fr. Ed. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre 2. Bd. 2. Aufl. 1842, S. 176. G. Thaulow, die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse 1858, §. 256 ff. §. 409 ff. Speciell ist auf die trefflichen Worte Rauchensteins (die Zeitgemäßheit der alten Sprachen in unsern Gymnasien, Programm von Aarau 1850, S. 12) zu verweisen: „Wenn von einem Fache gesagt werden kann, es wecke und übe alle Geisteskräfte, Gedächtnis, Phantasie, Urtheil, Scharfsinn, Combinationsvermögen, es fördere die Gabe des Ausdrucks und die Geschicklichkeit der sprachlichen Darstellung, es führe ein in die schönsten und originellsten Stücke der Literatur, es erschließe dem Geist ein ganzes Reich großer Ideen, es lehre ihn Sitte und Glauben, es erfülle den jugendlichen Sinn, der sich diesen Gegenständen hingiebt, mit Bewunderung so vieles Großen und Schönen, veredle das Gemüth und stärke den Charakter; — wenn dieses von einem Fache gesagt werden muß, wenn es so von allen Seiten den Menschen zu ergreifen vermag, so muß es über allen Zweifel hinaus das Kernfach jugendlicher Bildung sein. Wenn es dann zugleich den Zugang zu den meisten Zweigen des Wissens und der Kunst erleichtert, so begreift sich, wie man in früheren Zeiten und in einigen Ländern, wie in England auch heute noch, dieses Fach fast zum einzigen in gelehrten Mittelschulen machte."

der ganze Organismus der classischen Sprachen vollkommen entwickelt und geschlossen uns vorliegt, und sie darum in ihrer festen und bestimmten Ausprägung beim Jugendunterricht dienlicher sind, als die modernen, europäischen Sprachen, die in fortwährender Umwandlung begriffen erscheinen.

Gehen wir auf den Unterschied beider Sprachen ein, so macht auch hinsichtlich ihres formal bildenden Einflusses keine die andere entbehrlich. Sprachen wie Literaturen verhalten sich ergänzend, beide zusammen nach verschiedenen Seiten den Geist anregend und bildend. — Die lateinische Sprache, als der vollkommene Ausdruck des römischen Geistes, ist in ihrer formalen und syntaktischen Gliederung einfacher, und strenger an eine feste, äußerliche Ordnung gebunden. Diese äußerliche Gesetzmäßigkeit zeigt sich in der größeren Bedingtheit der Casus durch die Präposition, der Verbalform durch die Conjunction, in dem Einfluß des regierenden Satzes auf die Form des regierten, in der consecutio temporum, in der durch den Conjunctiv ausgedrückten Immanenz des Relativsatzes in dem regierenden Satz, in der Stellung der Worte und der Sätze. Im schriftstellerischen Gebrauch ist sie, mit der griechischen verglichen, künstlicher, rednerischer, pathetischer ausgebildet, wähle sie nun die wohltönende Fülle Cicero's oder die knappe, männlich straffe Ausdrucksweise eines Tacitus. — Dagegen trägt die griechische Sprache den Charakter größerer Natürlichkeit und feinerer Geistigkeit und Freiheit. Wenn in Roms Sprache der regierende Hauptsatz beinahe durchaus maßgebend wird für die Structur der in Wahrheit untergeordneten Sätze, so nehmen im Griechischen, namentlich in der attischen Prosa die Sätze in freiester demokratischer Weise, ohne besondere Rücksicht auf den Hauptsatz die Form an, welche den Gedanken, wie er für sich hervortreten soll, am anschaulichsten darstellt. Daher kennt das Griechische keine consecutio tempp., keinen Modus für die Immanenz des regierten Satzes im regierenden, daher erklärt sich andererseits die Negirung jedes einzelnen Satztheiles, wenn er auch schon durch die Negation des Hauptsatzes verneint ist. Aber die griechische Sprache gebietet über einen solchen Reichthum von Gedanken- und Satzformen, von feinen Unterschieden und Modificationen, daß sie dem Gewande gleicht, das zart und durchsichtig allen Formen und Biegungen eines edeln und schönen Gliederbaus sich anschmiegt. Bei ihrer Natürlichkeit verschmäht sie selbst nicht die öftere Wiederholung des gleichen Worts, wenn es anders das nächstliegende und das bezeichnendste ist. Im schriftstellerischen Gebrauch kann sie zwar eben sowohl dem strengeren Stil dienen, wie ihn Thukydides gebraucht, und, wie namentlich bei Isokrates, feste und gleichmäßige Gliederungen und Formen annehmen, aber ihr eigenster und schönster Schmuck, den sie nirgends ganz verleugnen kann, ist jene leichte und ungezwungene, selbst nachläßig scheinende Grazie, wie wir sie zumeist bei Platon finden.

Je lebendiger man sich diesen verschiedenen Charakter, welcher den beiden classischen Sprachen an und für sich und abgesehen von ihrer Literatur zukommt, zu veranschaulichen sucht, um so mehr wird man sich überzeugen, daß sie beide eine vortreffliche Schule des Geistes, insbesondere des Denkens darbieten, daß beide von verschiedener Seite den jugendlichen Geist erfassen und in Thätigkeit setzen, daß, wenn die lateinische Sprache in ihrer mehr äußerlich faßbaren Ordnung und Gesetzmäßigkeit vorzugsweise für den Anfangsunterricht sich eignet, das Verständnis der griechischen Sprache nach ihren reicheren und feineren Modificationen und ihrer höheren Geistigkeit ein verhältnismäßig gereifteres Alter voraussetzt und beschäftigt.

Betrachten wir ferner, auf den materialen Gesichtspunct übergehend, die Schätze der griechischen und römischen Literatur, so wird auch hier eine eingehende Kenntnis derselben in ihrem Verhältnis zu unserer gegenwärtigen Cultur und ihrem charakteristischen Unterschied von der modernen Literatur, verbunden mit einer aufmerksamen Beobachtung und Erwägung, wodurch eine gesunde, frische und kräftige Entwicklung der männlichen Jugend am meisten gefördert wird, die klare Ueberzeugung begründen, daß es Unrecht wäre, uns selbst oder die Jugend von dem Zusammenhang mit dem classischen Alterthum loszureißen.

Wir wollen hier nicht darauf eingehen, wie die Fachstudien der Theologie, der Jurisprudenz, der Medicin auf die Kenntnis des griechischen und römischen Alterthums nicht werden verzichten können, noch werden verzichten wollen, wie ohne jene Grundlage und den Rückblick auf die geschichtliche Entwicklung ihrer Wissenschaft die gelehrte Kenntnis und der freiere Gesichtskreis mangeln müßte; nur den Einfluß, den die griechische und römische Literatur als Factor unserer gegenwärtigen Cultur behauptet, wollen wir in Erwägung ziehen.

Wenn der Aufschwung derjenigen Wissenschaften, welche ihre reine Basis in der Mathematik haben, mit einer gewißen Nothwendigkeit dahin führte, die Möglichkeit einer Bildungslaufbahn zu gewähren, welche ohne Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung unserer Cultur ihren Standpunct in der Wissenschaft der Gegenwart nimmt, so wäre es doch nicht wohlgethan, wenn in keiner Classe der gebildeteren Gesellschaft das Bewußtsein von dem Zusammenhang unserer Cultur mit einer früheren vertreten wäre. Es dürfte ein solches Brechen mit der Vergangenheit, das Vergessen, wie die Wurzeln unserer Cultur in den Boden des Alterthums hinabreichen, für die ganze Stellung und Richtung der höheren Gesellschaft von entscheidendem, und wie man wohl sagen muß, nachtheiligem Einfluß sein. So wenig man der Beschäftigung mit der reinen und angewandten Naturwissenschaft an und für sich eine materialistische Neigung zur Last legen darf, so wäre doch die Gefahr nicht zu verkennen, wenn in dem ganzen Bildungsgange des künftigen oder des gegenwärtigen Geschlechts die exacten und Naturwissenschaften etwa neben der Religion die einzigen Elemente würden. Sie haben in dem Menschen das stolze Vermögen und Bewußtsein begründet, Herr der Erde zu sein, aber das höhere und doch demüthige Bewußtsein der Gottähnlichkeit, die idealen, freimenschlichen, uninteressirten Interessen dürfen nicht einzig durch den religiösen Unterricht vertreten sein; es muß ihnen, wenn sie nicht beengt und gefährdet werden sollen, ein größerer Raum in der allgemeinen Bildung gesichert bleiben. Nicht zu verkennen ist, welche Dienste die classischen Studien einer idealen, freimenschlichen Bildung leisten. Wenn jene exacten Wissenschaften die Gesetze der Naturnothwendigkeit und die der Natur zugekehrte Seite in uns zum Bewußtsein bringen, so eröffnen uns Sprache und Literatur den Blick in die reichen Tiefen des freien, eigentlich menschlichen Wesens, es öffnet sich das große Gebiet der Kunst, die ihrer Natur nach ideal in der Religion ihre Wurzel und ihr Ziel hat.

Wir begegnen indessen hier einem doppelten Einwurf, einmal, daß es, um den Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung unserer Cultur nicht zu verlieren, genügend sei, die Schätze der alten Literatur, namentlich so weit es classische Kunstwerke sind, in Uebersetzungen kennen zu lernen, sodann daß die Beschäftigung mit der modernen Literatur vollkommen und vielleicht sogar besser als die antike, heidnische jenem idealen Zweck entspreche.

Daß Uebersetzungen in gewißer Weise einen Ersatz für die Originale bieten können, ist nicht zu leugnen; ist doch der Einfluß unverkennbar, den auch auf die Entwicklung unserer deutschen Nationalliteratur Uebersetzungen ausgeübt haben. Indessen sie können eben nur in gewißer Weise, nur demjenigen Ersatz bieten, dem die Originale unzugänglich sind. Wir wollen nicht erwähnen, daß auch in Deutschland, dem Lande der allseitigsten und vollendetsten Uebersetzungskunst, meisterhafte Uebersetzungen etwas sehr seltenes sind; wir wollen nur erinnern, wie kein Kenner des Griechischen und Lateinischen in Uebersetzungen aus diesen Sprachen je einen wirklichen Ersatz für die Originale finden wird. Das ist unmöglich. Nur wer das Verhältnis von Sprache und Geist äußerlich faßt und etwa meint, durch einen sorgfältigen Scheidungsproceß den Geist aus der Sprache lösen und in eine andere Form binden zu können, mag sich auch dem materialistischen Glauben hingeben, daß der Geist der Griechen und Römer eben so wohl in eine moderne Sprache eingekleidet werden könne. — Wollen wir demnach dem Geiste der beiden classischen Nationen eine unmittelbare, ungetrübte, frische und belebende Einwirkung auf die jugendlichen Gemüther sichern, so müßen wir ihnen die Originale, die Quellen selbst zugänglich machen.

Indessen hier eben tritt uns die Frage entgegen, ob dies überhaupt nothwendig sei, ob nicht die moderne Literatur einen hinreichenden, sogar angemesseneren Ersatz darbiete. Wir dürfen es nicht ganz umgehen, die da und dort, selbst in dem Verlangen nach der Lectüre der Kirchenväter, auftauchende Besorgnis zu berücksichtigen, daß die Beschäftigung mit heidnischen Schriftstellern die Jugend dem Geist des Christenthums entfremden möchte*). Solchen schädlichen Einfluß könnte sie höchstens unter den Händen eines Lehrers erlangen, der, selber dem christlichen Glauben entfremdet, die Gelegenheit ergriffe, christliche Wahrheit gegenüber der griechischen und römischen Religion in ein falsches Licht zu stellen. Wo einem solchen Lehrer ein Wirkungskreis unter der Jugend geöffnet wäre, stünden ihm auch ohne die Lectüre der Classiker Gelegenheiten zu Gebote, seine Ansichten zu äußern. Mit welchem Erfolge, ist eine andere Frage. In der That kann nichts in höherem Maße dem Christenthum zur Folie dienen, als der Glaube der Griechen und Römer, der Umstand, daß die gebildetsten Völker des Alterthums über die Gottheit und das Verhältnis des Menschen zu ihr Vorstellungen hegten, die nach allgemeinem (nicht bloß specifisch christlichem) Bewußtsein so tief unter der christlichen Idee stehen, und daß die weisesten Männer unter jenen Völkern eine Gotteserkenntnis erst suchten, welche das Christenthum in vollendeterem Grade bereits besitzt. — Wir können aber der modernen Literatur für eine gesunde und tüchtige Entwicklung des jugendlichen Geistes nicht einmal den gleichen Werth zuerkennen, wie der altclassischen. Obwohl unsere Zeit Bibliotheken von Jugendschriften anlegt, obwohl diesen Schriften ihr Werth nach manchen Hinsichten nicht abgesprochen werden soll, so dürfen wir doch behaupten, daß es keine Jugendbibliothek giebt, die einerseits geeigneter wäre, auf verschiedenen Altersstufen den Geist zweckmäßig und ernst zu beschäftigen, zu vielseitiger Thätigkeit herauszufordern, mit einer Mannigfaltigkeit nützlicher und interessanter Kenntnisse zu fesseln und zu bereichern, andererseits durch ihren ganzen Charakter, ihre Einfachheit und Naivetät dem jugendlichen Geist faßbarer und angemessener, hinwiederum in ihrer ernsten Nüchternheit, ihrem Maßhalten in Gefühl und Phantasie fähiger wäre, die gesunde, frische, tüchtige Entwicklung des jugendlichen Geisteslebens zu fördern, als die Sammlung classischer Auctoren, welche gewöhnlich im Schulunterricht gebraucht wird. Was sich unter den Schriften des Alterthums sittlich verführerisches findet, läßt sich leicht beseitigen, die Naivetät aber, mit welcher z. B. in Homer geschlechtliche Verhältnisse erwähnt werden, hat nichts verführerisches. — Wenn es dagegen in der Neigung der modernen Literatur liegt, sentimental zu sein, das Gefühl hervortreten zu lassen und zu steigern, die Phantasie anzuregen und mit einem Reichthum von Bildern zu erfüllen, wenn die überwiegende Beschäftigung mit solcher Literatur die naturgemäße Entfaltung von Gefühl und Phantasie in dem jugendlichen Gemüth beschleunigen und übertreiben und jene unnatürliche Treibhausbildung befördern muß, die taube Blüten und keine Früchte trägt, so können die ernsten classischen Studien ein heilsames Gegengewicht gegen moderne Verzärtelung und Gefühlsschwelgerei, sie können, indem sie Phantasie und Gefühl zügeln, eine gesunde Zucht des Geistes werden und Männer bilden, tüchtig für den Ernst des Lebens.

Vergessen wir endlich nicht, daß es eine classische Literatur ist, mit welcher unsere classischen Studien sich beschäftigen, classisch nach dem feststehenden Urtheil aller Urtheilsfähigen, eine Literatur, welche in den verschiedensten Gebieten der Redekunst Normen und Muster darbietet, die ihren belebenden und erhebenden, bildenden und leitenden Einfluß auf die Literaturen des modernen Europa geübt haben und üben werden. Den classischen Schöpfungen des antiken Geistes in seiner doppelten, griechischen und römischen Offenbarung bleibt ihr unvergänglicher Werth; sie verleihen einer großartigen, charaktervollen, wenn immerhin einseitigen Entfaltung des menschlichen Geistes, einer Cultur,

*) Eine neuere Erörterung dieser Frage finden wir bei Lübker: Die Alterthumsstudien und das Gymnasium. Ztschr. f. d. Gymnasialwesen 1858, 1, S. 12 ff. (S. d. Art. Gymnasium, Verhältnis zum Christenthum ꝛc.)

die nie wieder kommen wird, unsterbliches Leben; sie sind in ihrer Eigenthümlichkeit durch keine Nachahmung zu erreichen, zu ersetzen. Mögen die verschiedenen Nationen sich ihrer volksthümlichen Heldengedichte erfreuen, es können diese niemals Homer entbehrlich machen; mag das moderne Drama uns Schöpfungen bieten, reich an Phantasie, an Geist, an Mannigfaltigkeit der Handlung und der Charaktere, sie werden uns das einfach große Drama der Attiker, den hohen, titanischen, tiefsinnigen Geist eines Aeschylos, die ebenmäßige Vollendung und Schönheit eines Sophokles nicht ersetzen; mag die philosophische Speculation weit über Platon hinausgehen, seinem Systeme im ganzen und einzelnen Mängel nachweisen; keiner der späteren Forscher wird in dieser Vereinigung der idealsten Begeisterung mit der feinsten Ironie, in dem Charakter der schönsten Humanität, in der Anmuth und dem Zauber der Rede dem großen Schüler des Sokrates gleich kommen*). **Bäumlein †.**

Clavierspiel. Da wir einem allgemeineren Artikel über Musikunterricht nicht vorgreifen wollen, beschränken wir uns hier auf dasjenige Instrument, das unstreitig das populärste, in den Familien am meisten einheimische ist, an dem darum auch die meisten Kinder, die Musik treiben sollen oder wollen, einen Theil ihrer Jugendzeit abzusitzen haben. Wir beschränken uns aber auch innerhalb des von diesem Instrument beherrschten Gebietes auf die Bedeutung, die dasselbe in der Familie, also für die Hausmusik hat, dies Wort übrigens in weiterem Sinne genommen, so nämlich, daß, was wir damit ausschließen wollen, nur die eigentliche, zur Profession gemachte Virtuosität ist. Wie man zu dieser ein Individuum bilde, darüber weiß die Pädagogik darum nichts zu sagen, weil die geflissentliche Ausbildung zum Virtuosen in der Regel etwas geradezu unpädagogisches ist, ein langsamer Mord an Leib und Seele, dessen Ziel — Gold und Ehre — meist wie gewonnen so zerronnen ist; was dagegen die musikalische Erziehung solcher Geister betrifft, die providentiell zu schöpferischer Kunstthätigkeit berufen sind, und für die in allweg auch die Pädagogik einen Platz in ihrem Lehrgebäude haben muß, wozu auch in der Lebensgeschichte unserer großen Meister ein interessantes Material vorliegt, so gehört auch dies in den allgemeineren Artikel über Musik.

I. W. H. Riehl hat in einer übrigens trefflichen Abhandlung über musikalische Erziehung (Deutsche Vierteljahrsschrift 1853, IV, S. 154 ff.) den Satz aufgestellt (S. 163), man müße den Musikunterricht nicht mit dem Clavier, sondern mit der Geige und dem Gesang beginnen. In Bezug auf den Gesang sind wir in so weit einverstanden, wenn man damit nur Liedchen und etwa eine Scala meint, welche nach dem Gehör gesungen werden; im übrigen geben wir auch bereitwillig zu, daß, wer Clavier gelernt hat, immer noch irgend ein anderes Instrument, das Mädchen wenigstens den Gesang daneben lernen soll; denn die „bloßen" Clavierspieler bleiben, wenn sie über die Mittelmäßigkeit nicht hinauskommen, in der Regel an der allerschlechtesten Sorte

---

*) Indem wir obigen Artikel unseres verewigten Mitarbeiters, welcher das Wesentliche über die in Betracht kommenden Fragen kurz zusammengedrängt enthält, auch in dieser zweiten Ausgabe unverändert wiedergeben, erinnern wir nur daran, daß verwandte Gedanken der Natur der Sache nach in mehreren andern Artikeln sich wiederholen und seitdem, wie vorher, in Büchern und Zeitschriften vielfach ausgesprochen worden sind. Wir verweisen auf das Neueste, die Verhandlungen der Octoberconferenz in Berlin (Protokolle, z. B. S. 61 ff. Referat von Bonitz 2c.) und können uns nicht versagen, ein betreffendes Wort von John Stuart Mill (Noiré, pädag. Skizzenbuch 1874 S. 8) beizufügen: „Man nehme irgend einen Satz eines antiken Classikers, und man wird finden, daß hier der Gedanke seine Form geschaffen und dieselbe vollkommen durchdrungen hat. Da ist jedes Wörtchen mit zwingender Nothwendigkeit an seiner Stelle; von welcher Seite man immer dem in den Worten gebundenen Thatsächlichen sich nähert, überall findet man dieselbe gedrungene Festigkeit und Geschlossenheit, so daß ein falches Auffassen unmöglich wird. Wie anders wir Neueren! Wir werfen da, wo das Alterthum nur einen Satz gebrauchte, den Gedanken dreiviermal in verschiedenen Sätzen herum, bis wir denken, der Leser hat ihn in verschiedenartigster Beleuchtung genugsam aufgefaßt, und gehen dann zu einem andern Gedanken über, mit dem wir es gerade so machen." — Vgl. d. Art. Bildung S. 677 f. D. Red.

von Musik, an Walzern, Polka's und Potpourri's hängen; bringen sie es aber zu einiger Fertigkeit, so greifen sie stets nach dem Modernsten; ihr Horizont bleibt viel zu enge, als daß sie Verständnis für große, ernste Musikwerke hätten; sollen sie einen Chor accompagniren, so verstehen sie nicht, das Ganze geistig zu durchdringen, verstehen nicht einmal die Singstimmen zu überschauen; sollen sie ein Trio oder Quartett mitspielen, so spielen sie für sich fort, ohne das Ganze mitzuerleben. Wir kennen auch den weiteren Grund gegen die übliche Bevorzugung des Claviers, daß der Ton desselben unter allen Instrumenten der unmusikalischste, so zu sagen der tonloseste ist; er liegt fertig schon im Instrument, während der Geiger mit dem Bogen, der Bläser mit Athem und Zunge seinen Ton erst erzeugt und ihm darum eine Seele einhauchen kann, wie sie die Tasten in ihrer hölzernen Sprödigkeit nicht annehmen. Aber wenn wir eben deshalb außer dem Clavier von jedem, der einige musikalische Bildung haben soll, noch ein Weiteres verlangt haben, so soll damit jenem dennoch der Ehrenplatz, den es einnimmt, nicht streitig gemacht, ihm auch für den musikalischen Unterricht seine Bedeutung nicht verringert werden. Diese beruht auf Folgendem: 1. Das Clavier ist ein musikalischer Mikrokosmos; denn ohne Ausnahme läßt sich mittelst seiner alle Musik, die größten Chor- und Orchesterwerke nicht ausgenommen, mit Melodie und Harmonie vollständig darstellen. Umfassender zwar an Tonmenge und Tonfülle ist die Orgel, aber zugleich selbst in ihren kleinsten Formaten (als Hausorgel, ähnlich dem modernen Harmonion mit seinem zauberhaft schönen Tone) so schwerfällig, daß sich darauf keine lebhaftere Violinpassage und so eine Menge der wichtigsten Instrumentaleffecte schlechterdings nicht wiedergeben läßt. Diese Effecte kann zwar das Clavier auch nur mehr oder weniger unvollkommen wiedergeben (darum wollte z. B. der zwölfjährige Mendelssohn die Don Juan-Ouverture nicht vor Goethe spielen, die dieser von ihm hatte hören wollen, spielte ihm aber dafür die Figaro-Ouverture mit der täuschendsten Reproduction der Orchesterwirkung); im ganzen aber giebt es dennoch nichts, was sich nicht so darstellen ließe, daß der Hörer den Sinn des Musikstückes oder Gedankens sich vergegenwärtigen kann. So verdanken unsere größten Tonwerke, Opern, Oratorien, Symphonien, ihre allgemeine Verbreitung und Kenntnis den Clavierauszügen, durch welche nicht nur derjenige, der in keiner Residenz wohnt, sie sich selber vorführen, sondern auch, wer sie vollständig zu hören Gelegenheit hat, doch viel fleißiger sie durchnehmen, sie studiren kann, auch wenn seine Kenntnisse oder seine Geldmittel noch nicht zum Studium von Partituren ausreichen. So ist dem Clavierspieler, wie keinem andern Instrumentalisten, das ganze, unermeßlich weite Gebiet der Tonkunst eröffnet. 2. Das Clavier ist für die allgemeine musikalische Bildung ferner wichtig als Begleiter des Gesanges. Soll diesem nur eine einfache harmonische Unterlage gegeben werden, so bietet das Clavier die Accorde viel richtiger und correcter, als die armselige, undeutsche Guitarre, die, wie ein schlechter Tabak, höchstens im Freien zu ertragen ist; soll aber die Begleitung eine selbständigere, mehr oder weniger concertirende sein, so ist auch darin das Clavier jeder Aufgabe gewachsen. (Dasselbe gilt, wenn ein Solo-Instrument begleitet werden soll.) Wo daher in einer Familie gesungen wird, da muß ein Clavier vorhanden sein; sonst wird sich der Gesang nie zu wirklicher Kunstübung erheben, selbst dem Gesange bei der Hausandacht kommt deshalb das Clavier zu statten. 3. Das Clavier besitzt auch sein eigenes, ihm selbständig zugehöriges Gebiet; alle großen Meister, von Joh. Seb. Bach und Händel an bis zu dem schönen Nachsommer der classischen Zeit, den wir in Mendelssohn noch erlebt, haben nächst ihren Chor- und Orchesterwerken das Größte und Bedeutendste, auch das numerisch Meiste ihrer Schöpfungen dem Clavier gewidmet. Eine Mozart'sche, eine Beethoven'sche Sonate ist eine ganze Welt von Musik; wer ihrer mächtig ist, braucht nicht erst zu Hofe zu reiten oder Musikfeste zu beziehen, wenn er sich musikalisch erbauen will, er hat jene ganze Tonwelt in der Gewalt seiner zehn Finger; während ich Beethovens pathéthique (op. 13) oder die appassionata (op. 57) mir spiele, bin ich ein Jupiter tonans für mich und tausche mit keinem Potentaten. 4. Endlich aber bietet das Clavier, trotz den Mängeln seiner Tonerzeugung, schon für

den musikalischen Elementarunterricht, wie für die höhere Kunstbildung die größten methodischen Vortheile dar. Was nämlich einerseits ein Mangel ist, daß der Spieler den Ton nicht selbst erzeugt, daß auch die Scala schon fertig vor ihm liegt, das ist andererseits ein großer Gewinn, weil dem Anfänger damit alle Tonverhältnisse zur klarsten Anschauung auch mittelst des Auges vorgeführt werden können; was z. B. ein halber und ganzer Ton, was irgend ein Intervall ist, das sieht er hier zugleich, indem er es hört; Tonleiter und Tonarten, der Unterschied von Moll und Dur (selbst, bei weiteren Fortschritten, die Unterschiede der alten Kirchentonarten) lassen sich durch kein Hülfsmittel so deutlich machen, wie durch die Tastatur des Clavieres; daher es durchaus kein methodischer Misgriff, kein Zeitverlust ist, wenn einem Knaben, der ein anderes Instrument, namentlich Violine oder Violoncell lernen soll, zuerst am Clavier die allgemeinsten Begriffe durch Anschauung beigebracht werden. Ebenso ist es mit dem Unterricht in der Harmonielehre; wie diese geschichtlich erst an der Orgel entstanden ist, so kann sie heute noch bloß mittelst eines Tasteninstrumentes erlernt werden; die Orgel ist unter diesen freilich hiezu das beste, ja unerläßlich, aber die Orgel hat man nicht jederzeit bei der Hand.

Lassen wir also dem Clavier seinen Werth für die musikalische Erziehung, um so mehr, da der Klangreichthum, der den neueren Flügeln und Pianoforte's inwohnt, der singende Ton des Ganzen, die glockenhellen obern Octaven, die Orgelbässe, was alles die neueren Meister ihren Instrumenten zu geben wissen, die oben zugestandenen Mängel immer weniger fühlbar machen. Es ist aber weiter

II. die Frage: was soll nun gelernt — oder bestimmter, was soll durch den Clavierunterricht geleistet und erreicht werden? Wir müßen das Ziel kennen, ehe wir vom Wege dazu reden. Es ist hier wohl kaum nöthig, erst alle die Dummheiten aufzuzählen, die in dieser Beziehung in den Köpfen vieler werthen Eltern daheim sind, da man entweder das Auftreten des Töchterchens im Salon als Zweck und Ziel betrachtet und daher stets nach dem Neuesten greift, oder aber mit einem Tänzchen zufrieden ist, oder überhaupt meint, wenn nur Clavier gespielt werde, so sei man gebildet, auf das Was und Wie komme nichts an. Die positive Antwort auf all' das muß der Artikel über Musik geben; hier glauben wir bloß denen noch einen Bescheid schuldig zu sein, die mit einer besondern Miene und Betonung uns sagen, sie wollen bloß einige Choräle spielen lernen. Abgesehen von einer dem zu Grunde liegenden falschen Entgegensetzung geistlicher und weltlicher Musik (wie viele unserer frömmsten Choralmelodien sind sehr weltlichen Ursprungs!) verräth sich in solcher Meinung eine tiefe Ignoranz: als ob nämlich derjenige doch einen Choral gut spielen könnte, der sonst nichts kann, während doch erst auf dem Wege allgemeinerer musikalischer Bildung auch die Fähigkeit erlangt wird, dem Choral, und wäre Melodie und Harmonie auch ohne alle Schwierigkeit für die Finger, den rechten Geist einzuhauchen. Die Frömmigkeit reicht dafür weit nicht aus, es bedarf schlechterdings der Kunst und des von ihr ausgehenden Geistes. Die rechte Antwort auf obige Frage ist folgende: Die allgemeine Musikbildung, sofern sie sich von der des Virtuosen, des Componisten und Dirigenten, überhaupt des Musikers von Profession unterscheidet, hat zunächst nicht den Zweck, Leistungsfähigkeit, sondern Genußfähigkeit zu erzeugen. Jeder Gebildete soll fähig sein, das, was die Propheten im Reiche der Kunst infolge der ihnen vor andern zutheil gewordenen musikalischen Inspiration verkündigt haben, aufzunehmen, zu verstehen und als eine empfangene Kunstoffenbarung seinem eigenen Bewußtsein zu assimiliren. Gott hat reiche Schätze des Herrlichsten durch jene Berufenen vor uns ausgebreitet; sie werden, wie alle geistigen Güter, durch den Gebrauch nicht verringert noch abgenutzt, sie wollen vielmehr ins Leben eintreten, um es zu veredeln, um ihm jene poetische Verklärung zu geben, worin der Christ bereits — zwar nicht die Bürgschaft, aber doch ein Vorbild von einer künftigen, realen Verklärung erkennt. Allein Leistung und Genuß lassen sich auf diesem Gebiet ebensowenig trennen, als auf dem religiösen, wo die evangelische Idee eines allgemeinen Priesterthums etwas ganz analoges ist. Erstlich ist der Ausübende und der Zuhörende

in vielen Fällen eine und dieselbe Person, nicht aus Noth nur, sondern weil das Selbstspielen oder Selbstsingen den Genuß erhöht; zweitens aber ist der Weg zum vollen Verständnis eines Kunstwerkes nur der, daß man die Kunst selbst übt; wie das Auge durch eigene Uebung im Zeichnen, so wird das Ohr nur durchs Selbstmusiciren geschärft, um statt massenhafter und verworrener Eindrücke die wirkliche Kunstanschauung zu gewinnen. Und für diesen Zweck nun ist gerade das Clavier durch seine universelle Natur sehr geeignet. Die Genußfähigkeit soll und kann aber nicht darin bestehen, daß ich alles, was überhaupt sich Musik nennt, mit gleichem Genuß hinnehme; die Kehrseite jener Fähigkeit ist der gerechte kritische Zorn über alles Schlechte, Eitle, Unclassische, was sich hervorthut; also z. B. für die sogenannte Zukunftsmusik — dieses Gebräu aus jämmerlicher Gedankenarmut und wahnwitziger Velleität — genußfähig zu machen, das ist ebensowenig des Unterrichts Aufgabe, als der Erzieher seinen Zögling auf gastronomischem Weg etwa dahin zu bringen hat, daß derselbe einen Kessel voll spanischen Pfeffers oder eine Portion Spülwasser mit Behagen verzehren lerne. — Daher müßen wir an den Clavierunterricht unsere Forderung so stellen: Der Zögling soll durch eigene Künstübung befähigt werden, alle diejenige Musik, die zum geistigen Schatze der gebildeten Menschheit, speciell der eigenen Nation gehört, also alles, was classischen Werth hat, genießen, mit wirklichem Verständnis in sich aufnehmen zu können. Ebendeshalb muß der Clavierschüler nach und nach durch eigene Uebung in alle jene Gebiete eingeführt werden, die wir oben unter 1, 2 und 3 namhaft gemacht haben. Zuerst und zumeist aber muß es unter diesen das sub 3 genannte sein, nämlich die selbständige Claviermusik; ehe man in ihr einigermaßen fest und zu Hause ist, thut es nicht gut, sich mit Arrangements von Opern u. s. w. einzulassen; theils weil sonst die nöthige technische Fertigkeit nicht gründlich erlangt wird, theils weil ohne jene solide Grundlage auch die Arrangements schlecht gewählt und schlecht gespielt werden. Also die classische Claviermusik ist vorerst die Hauptsache; aber was aus ihrem reichen Vorrath ist für den Zögling zu wählen? Denn zunächst muß doch noch gewählt werden; erst wenn er musikalisch-majorenn geworden ist, wird er nicht bloß selber wählen, sondern sein Repertorium in der Richtung stets vervollständigen, daß ihm von den Werken der großen Meister für sein Instrument immer wenigere unbekannt bleiben. Nur beiläufig wollen wir hier bemerken, was näher zu entwickeln erst Sache des Artikels über Musik ist, daß hiebei jenes persönliche Verhältnis der Pietät mitwirkt, in das der Schüler zum Componisten treten soll und auf dem zum großen Theil die sittliche Seite des Musikunterrichts beruht. So muß auch dem Clavierschüler gleich von vornherein es wichtig gemacht werden, daß dieses Stück von Mozart, jenes von Beethoven ist; man muß ihm von diesen Großmeistern erzählen, muß ihm früh schon ein Gefühl, ein Gemerk für Charakteristisches an denselben beibringen. — In Bezug auf die Reihenfolge ist neuerlich von Verschiedenen mit Recht bemerkt worden, wie schön der geschichtliche Fortschritt des Clavierspiels in unserer classischen Periode auch den methodisch-richtigen Fortschritt des Unterrichts entspreche. Wir müßen diesen Satz für die praktische Anwendung nur etwas modificiren. Nach ihm wäre anzufangen mit Johann Sebastian Bach; der ist ja außer anderem schon insofern der Vater der neuen Clavierspielkunst, als er es war, der den uns jetzt so natürlich erscheinenden Fingersatz — beruhend auf der Unterschiebung und Ueberschlagung des Daumens in der Scala — erst erfunden und dadurch ein gleichmäßiges, perlendes Spiel möglich gemacht hat*). Aber schon seine zweistim-

*) In einem, noch in Bachs Jugendzeit fallenden Werke „Musikalisches Kleeblatt" von Daniel Speer, Cantor zu Göppingen, wird als gebräuchliche und rechtmäßige Art des Fingersatzes folgende aufgestellt:

Taste:	c	d	e	f	g	a	h	c
Finger:	3	4	3	4	3	4	3	4.

Abwärts wechselt dann ebenso erbaulich mit dem Mittelfinger der Zeigefinger:

Taste:	c	h	a	g	f	e	d	c
Finger:	3	2	3	2	3	2	3	2.

migen Sätze (Inventionen, Präludien für Anfänger ꝛc.) sind, auch wo sie keine technischen Schwierigkeiten darbieten, doch so specifisch bachisch, es ist ein solch strenger, ernster, mystischer Geist darin, daß wir höchstens bei sehr hochbegabten Kindern es wagen dürften, damit (nach den nöthigen allgemeinen Vorübungen, wovon später) die Einführung in das Zeughaus der Musik zu beginnen. Anders wäre es schon mit Bachs genialem Sohne, Philipp Emanuel; seine Sonaten und Rondo's sind melodiöser; aber sowohl aus dem Grunde, weil bis jetzt seine Claviersachen nicht sehr leicht zu haben sind (eine treffliche Auswahl von Fétis in Brüssel — in der Pariser bibliothèque classique du pianiste, 12e vol. — hat ein unbequemes Format und schlechten Druck) als auch, weil zu richtigem Vortrage dieser phantasievollen, feurigen Compositionen schon mehr freie Beherrschung, eine schon entwickeltere eigene Phantasie gehört, würden wir auch diesen einstweilen noch ruhen lassen. Dagegen bilden Clementi's 6 Sonatinen, dazu etwa einiges von Bertini und Diabelli einen passenden Uebergang von den Elementarübungen zu wirklicher Musik. Sofort aber würden wir die =i's und =ini's verabschieden, — mit dem einzigen Vorbehalt, später zwischenein Clementi's Werke vollständiger durchzunehmen, — um jetzt in die große Trias, das eigentliche Heiligthum unserer classischen Musik einzutreten. Vater Haydn zuerst; wie fügen sich seine Sonaten, seine Variationen so freundlich unter zarte Kinderhände (auch daß er die Rechte und die Linke häufig in nächster Nähe miteinander beschäftigt, macht ihn zum rechten musikalischen Kindervater), wie ist seine Musik selbst ein wahres poetisches Abbild des fröhlichen Kinderlebens, und wie versteht er es dennoch, auch schon solche Aufgaben zu stellen, woran Hand und Geist sich stärken! Von ihm schreiten wir zu Mozart; von dessen einfachsten, vorwiegend zweistimmigen Sonaten bis zur Fantaisie et Sonate in C moll op. 11, und von den vierhändigen op. 3 in D und B bis zur großen in F op. 12 ist eine prächtige Stufenleiter zu ersteigen. Zwischen die Sonaten fügt sich am besten von Zeit zu Zeit eine Partie seiner Variationen ein, die besonders für die Fingerübung, für Eleganz im Passagenvortrag treffliche Dienste leisten. Ist aber von Mozart der Schüler zu Beethoven vorgeschritten, so daß er von dessen Sonaten vorerst etwa ein halbes Dutzend derjenigen, die bei verhältnismäßig weniger Schwierigkeit doch schon des Mannes Großartigkeit vollkommen zur Anschauung bringen (wie As dur op. 26 und etliche andere) sicher inne hat: dann ist, so zu sagen, die Hauptstadt des gelobten Landes der Musik erobert; der junge Musiker hat einen festen Hort gewonnen, von wo aus ihm das ganze Reich offen steht. Er bedarf jetzt nur noch der immer größern Vervollständigung und Arrondirung seines Besitzes, und deshalb ist es jetzt eigentlich erst Zeit, den historischen Weg mit ihm strenger einzuschlagen, so freilich, daß mit Sebastian Bach (seinen Inventionen, leichteren Suiten, Duetten) angefangen und — am Ende wieder zu Sebastian Bach (wohltemperirtes Clavier!) zurückgekehrt wird, da, nachdem man in allen inzwischen aufgetretenen Formen, auch die elegante Salonmusik nicht ausgeschlossen, an den besten Repräsentanten Uebungen gemacht, man zu dem schließlichen Resultate, dem Credo eines rechtschaffenen Clavierspielers gelangt, daß zum täglichen musikalischen Abendsegen entweder Beethoven oder Mozart oder Bach oder alle drei zusammen unentbehrlich sind. Ein Repertorium für instructive Claviermusik hier beizufügen, müßen wir uns des Raumes wegen versagen.

Da aber die zweite Bedeutung des Claviers, wie wir sahen, darin liegt, daß es auch die großen Tonwerke vergegenwärtigt, so darf auch diese Seite vom Unterricht nicht versäumt werden. Zunächst werden es Orchestersachen sein, die der Schüler im Arrangement fürs Clavier kennen lernt, wobei wieder der Stufengang der Symphonie

---

Hiebei war also, wie der kleine Finger, so auch der Daumen völlig überflüßig; letzterer sogar hinderlich, daher eine andere Clavierschule aus jener Zeit fragt: „Aber wo bleibet denn der Daumen?" Antwort: „In die Luft mag man ihn nicht recken, also leget man ihn an die Leiste." S. Hilgenfeldt: „Joh. Seb. Bach" S. 34 und 173 f. Brendel, Geschichte der Musik, I. S. 191 f.

von Haydn bis Beethoven einzuhalten ist; von Mozart und Beethoven wären neben den Symphonien auch die Ouverturen vorzunehmen; wie überhaupt die Ouverturen der deutschen und einiger wenigen französischen Meister (die italienischen sind fast ohne Ausnahme schlecht) eine auch fürs Clavier sehr dankbare Musikgattung sind. Wir müßen aber in dieser Beziehung verschiedene Bedingungen anfügen, ohne deren Erfüllung gerade dieser Zweig des Clavierspiels sogar nachtheilig wirkt. Erstlich, daß das Arrangement gut ist, was man von den meisten Bearbeitungen eben nicht sagen kann. Diese Arrangirer verstehen oft keine Partitur zu lesen, wissen keinen Instrumentaleffect, keine hervortretende Stimme zu unterscheiden und wiederzugeben, und laden entweder die ganze Partitur simpliciter auf den Clavierspieler ab, der so eine verworrene Masse bekommt, oder begnügen sie sich — oft mit dem Aushängeschild, „in leichterem Satze" — mit der allerdürftigsten Darstellung, in welcher eine Don-Juan-, eine Egmont-Ouverture zu spielen, ein musikalisches crimen laesae majestatis ist; wissen oft nicht einmal, daß die Baßstimme der Partitur, die für Contrabaß und Cello zugleich bestimmt ist, immer zugleich auch um eine Octave tiefer klingt, was denn auch das Clavier durch Mitanschlag der tiefern Octave wiedergeben muß. Um freilich Orchesterwerke auf dem Clavier darzustellen, ist es unumgänglich nöthig, daß man hie und da ein gutes Orchester hört; einem Schüler, dem dieses Bildungsmittel fremd geblieben, wird man den Mangel deutlich abfühlen, auch wenn er sonst begabt und fleißig ist. Noch weiter wird freilich kommen, wer außerdem in den Stand gesetzt wird, eine Partitur zu studiren. — Was aber vollständige Clavierauszüge von Opern und Oratorien betrifft, so muß der Clavierspieler, auch ohne selbst Sänger zu sein, durchaus lernen, die sämmtlichen Singstimmen — selbst wenn sie nicht alle durchs Clavier darzustellen wären — wenigstens mit zu hören, somit sie während des Spiels immer alle zugleich zu überschauen. Das ist theils durch fleißiges Begleiten von Gesängen, theils durch wirkliches Studium des ganzen Baues jedes solchen Tonstücks zu erreichen. Dies hat mehr Werth, als jene Clavierauszüge ohne Text, da irgend ein Schmierer alle Singstimmen in die Clavierstimme hineinlegt und brevi manu wegläßt, was man nicht bequem greifen kann. — Endlich gehört aber unter diejenige großartigere Musik, die das Clavier in seinem kleineren Format wiederzugeben berufen ist, auch die Orgelmusik. Einem tüchtigen Clavierspieler dürfen auch die Orgelfugen unserer großen Meister nicht unbekannt bleiben; und da der Bau derselben, namentlich die Pedalstimme, es einem Clavierspieler unmöglich oder doch sehr schwer macht, das Ganze zu reproduciren, so ist man neuerlich (s. die Arrangements von Gleichauf, Kegel u. a.) hiefür auf das ganz praktische Mittel verfallen, z. B. die Bach'schen Orgelfugen fürs Clavier zu vier Händen zu setzen. Versucht es der Schüler selbst, sich durch solch eine Umarbeitung zu üben und zu bereichern, desto besser.

Was endlich die Aufgabe des Claviers als Begleitungsinstrument betrifft, so will auch dieser Theil der Kunst besonders gelernt sein. Die Singstimme ebenso sehr zu tragen und zu halten, als sich ihr bescheiden unterzuordnen, namentlich aber einen Chor zugleich zu beherrschen und doch ihn frei sich bewegen zu lassen; jeder Nuance nachzugeben und doch wo es nöthig ist, den oder die Sänger mit sich fortzureißen, auch am rechten Orte die Selbständigkeit der begleitenden Stimme (wie z. B. in Mozarts, in Webers Opernarien) geltend zu machen und doch den Gesang nirgends zuzudecken, bei etwa unsichern Stellen dem Sänger den gefährdeten Ton durch geeigneten Anschlag so zu suggeriren, daß die Hörer von der Gefahr nichts merken: das alles sind Tugenden, die man haben und, um sie zu haben, sich erwerben muß. Ein ganz anderes Stück Arbeit war freilich das Accompagnement dazumal, als man dem Clavierspieler von einer Arie, einem Concert ꝛc. immer bloß den bezifferten Baß vorlegte, und er nun harmonistische Kenntnis genug haben mußte, um die vollständigen Accorde und zwar in natürlicher, fließender Verbindung selbst beizufügen. So haben nicht nur die älteren Oratorien, sondern auch die alten Opern sogenannte secco-Recitative, die nicht vom Orchester, sondern nur von den Bässen und einem Generalbaßspieler am Flügel oder von

letzterem allein begleitet wurden, welche Function jetzt auf die Violoncellisten übergegangen ist. Daher enthalten die bessern Clavierschulen der ältern Zeit immer auch eine Generalbaßlehre, und es muß gewünscht werden, daß diese ernste Kunst wenigstens mit solchen Schülern getrieben werde, denen es überhaupt mit dem musikalischen Lernen ein Ernst ist. — Anders ist die Stellung des Clavierspielers in dem Falle, wenn sein Instrument nicht solo, aber auch nicht als bloß begleitend, sondern als Hauptmitglied eines Ensembles von Instrumenten, also bald dominirend, bald accompagnirend, bald selbständig wie die andern mitwirkend auftritt. Wo man die Leute dazu hat, muß man diese Uebung nicht versäumen; in den Sonaten Mozarts und Beethovens für Clavier und Violine, sowie in den wunderbaren, aber bei jeder Execution wieder mehr fesselnden Sonaten Sebastian Bachs für diese beiden Instrumente; ferner in den Trio's von Haydn und Mozart, noch mehr in den überschwänglich schönen von Beethoven, sofort von Hummel, von Mendelssohn, von Feska, dann in Quartetten, Quintetten, Septetten von diesen und andern Meistern besitzen wir einen kostbaren Schatz von Hausmusik, der noch dadurch vermehrt wird, daß auch größere Orchesterwerke, wie die Beethoven'schen Symphonien, sich gehörig arrangirt von solch einem Zusammenspiel ungemein wirksam darstellen lassen.

III. Es ist jedoch Zeit, daß wir noch die Grundzüge der Methodik des Clavierunterrichts selbst in Kürze beifügen, wobei wir aus der Masse von Clavierschulen und Uebungsstück-Sammlungen nur folgende nennen: Phil. Em. Bachs Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen (unsre Ausgabe ist die dritte, 1787). Ein treffliches Werk, das wir, wenn es auch begreiflich allerlei moderne Künste noch nicht umfaßt, dennoch lieber im Original gebrauchen, als in der Modernisirung, die man sich neuerlich damit erlaubt hat. — Clementi, Gradus ad Parnassum; Clementi und Dussek, kleine theoretisch-praktische Clavierschule. — Pleyel, große Clavierschule. — Hummels ausführliche, theoretisch-praktische Anweisung zum Pfte Spiel. — Kalkbrenner, Clavierschule. — Cramer, praktische Clavierschule (vielfach abgedruckt). Adam, Pianoforteschule des Pariser Conservatorium. — Müller, große Pianoforteschule, 8. Auflage, bearbeitet von C. Czerny. — Czerny, vollständige theoret.-praktische Pianoforteschule, op. 500. — Czerny, kleine theoret.-prakt. Pfte.-Schule, op. 584. — Bertini, vollständige Pianoforteschule. — Köhler, systematische Lehrmethode für Clavierspiel und Musik. — Wohlfahrt, Kinderclavierschule (10. Auflage 1858). — Das neueste, insbesondere durch den classischen Geist, den es athmet und pflanzt, ausgezeichnete Werk ist die bei Cotta 1858 erschienene „Große theoretisch-praktische Clavierschule" von Lebert und Stark, deren Vorrede für den Lehrer ebenso instructiv wie das Werk gründlich und umfassend ist. Was speciell sogenannte Etudenwerke betrifft, so begnügen wir uns, die von Clementi, Cramer, von Aloys Schmitt, von Czerny (namentlich auch die für die linke Hand op. 359 und 718) von Moscheles, von Kalkbrenner zu nennen.

1. Das Alter, in welchem der Clavierunterricht füglich anzufangen ist, setzen wir (mit Lebert und Stark) im Durchschnitt aufs 8.—9. Lebensjahr fest. Höher begabte Kinder beginnen freilich weit früher, und die soll man auch so lange nicht hinhalten, sondern dem Trieb entgegenkommen, sobald er entschieden da ist; oft aber glaubt man darin, daß ein Kind zu klimpern versucht, auch vielleicht schon Terzen oder Octaven zusammenfindet, bereits die Zeichen des Talents zu erkennen, während hernach, sobald es Noten zu lernen gilt, von Lust und Begabung wenig mehr zu spüren ist. Später aber, als um das oben angegebene Alter, erst anzufangen, bringt den Nachtheil mit sich, daß die Finger leicht schon zu steif sind, auch dem Schüler, der in andern Fächern immer stärker beschäftigt wird, dann die Mühe des ersten Anfangs schwerer fällt. Friedrich Wieck (Clavier und Gesang, Leipzig, 1853, S. 17) sagt überdies: „Das rein Mechanische soll zum größten Theil abgemacht werden im Murmelthierzustande des Menschen, nicht aber in den Jahren des Bewußtseins, wo man von Poesie und Begeisterung im Spiel schon zu sprechen weiß und sprechen muß."

2. Die Elementarkenntnisse — Unterschiede und Namen der Töne, Notirungsweise, Tonarten, Taktarten, Fingersatz, später der Unterschied der Tempi, die dynamischen Gegensätze und Uebergänge — diese Dinge sind im Grund immer dieselben, und es kommt dabei nicht etwa auf Erfindung eines neuen Lehrganges, desto mehr auf die Lehrgabe des Lehrers an, diese Gegenstände dem Kinde vollkommen klar zu machen und sie durch die erforderlichen Wiederholungen ihm unverlierbar einzuprägen. Seine Haupttugend wird sein, weder das Kind ungeduldig zu machen durch unaufhörliche Exercitien, noch selbst die Geduld zu verlieren, und entweder unwirsch zu werden (— das beim Musikunterricht nicht zu werden, ist eine der größten Aufgaben für einen Menschen), oder aber an der nöthigen Solidität der Grundlegung es fehlen zu lassen. Wenn der Schüler schon lange alle möglichen Stückchen spielt, während er bei jedem ihm neu vorgelegten Stücke noch seine Unsicherheit in der Kenntnis der Noten und der Tonart verräth, so wird nie etwas rechtes aus ihm. Wohl müßen die Exercitien durch wirkliche, melodiöse Clavierstücke unterbrochen und gleichsam belohnt werden, aber diese müßen immer so gewählt sein, daß sie zum Exercitium genau passen, d. h. die dort geübten Kräfte und gelernten Fertigkeiten zur Anwendung bringen lassen. So muß aber beides nebeneinander hergehen, so lange der Schüler noch Schüler ist; insbesondere das Scalaspielen darf eigentlich niemals ausgesetzt werden, sowie auch bei Gelegenheit schwierigerer Passagen auf die entsprechenden Uebungen zurückgegriffen, nach den in ihnen liegenden Grundregeln auch für neue, schwierigere oder räthselhaftere Tonfolgen der richtige Fingersatz sorgfältig aufgesucht und festgestellt und in jeder Beziehung der Schüler gewöhnt werden muß, jede Stelle, die ihm Schwierigkeit macht, mit zäher Beharrlichkeit so lange zu wiederholen, bis er Meister über dieselbe wird. Wie sehr auch hierin das sittliche Moment der Bildung in das ästhetische hereinspielt, sei nur erinnert.

3. Wichtig ist von Anfang schon die Haltung der Hand; sie soll, wie die Clavierlehrer sagen, locker, d. h. vom Arm unabhängig und ruhig sein; die zweckmäßigste Haltung ist zugleich auch die graziöseste; es muß ein Genuß sein, dem Spieler auch nur zuzusehen. Man hat dazu mechanische Hülfsmittel erfunden, die bei vergeßlichen, schlaffen Zöglingen am Platze sein mögen, jedoch schwerlich verhindern können, daß, sobald die Hand freigegeben wird, die vis inertiae sie niederzieht (vgl. Wieck, a. a. O., S. 79, 9). Der Anschlag muß ebenso von Anfang an sorgfältig gebildet werden, so daß nicht nur nichts verwischt, jeder Ton rund und deutlich wird, sondern daß sich der Finger auch früh diejenige Mannigfaltigkeit aneignet, durch welche allein ein ausdrucksvolles Spiel zu Stande kommt. Dieses selbst kann nur durchs Hören, nicht bloß von Clavier-, sondern auch anderer Vocal- und Instrumentalmusik, gelernt werden; von selbst kommt es nie, aber man muß auch ausdrücklich den Schüler darauf aufmerksam machen, ihn eine Stelle so und anders, mit und ohne den rechten Ausdruck hören und beides genau unterscheiden lassen. In dieser Beziehung ist großer Werth auf alle verzierenden Figuren (Doppelschlag, Triller ꝛc.) zu legen, wie z. B. Emanuel Bach diesen Gegenstand sehr einläßlich behandelt hat. — Gleichmäßige Uebung auch der linken Hand muß von Anfang Regel sein, zugleich aber auch darauf geachtet werden, daß die linke Hand den eigenthümlichen Anschlag, den ein kräftiger Baß verlangt, sich erringe. Den feineren Sinn hiefür weckt auch wieder am besten das Hören eines guten Orchesters; wer einmal auf die Kraft aufmerksam geworden ist, mit der die mächtigen Contrabässe z. B. in einem Händel'schen Oratorium den ersten Ton eines Stückes anschlagen oder das Thema einer Fuge aufgreifen, der wird auch seinem Clavierbaß mehr Gewicht und Rundung zu geben wissen. — Zu alle dem kommt viel auf die Beschaffenheit des Instruments an; ein zu schwerer Anschlag ist für den Anfänger so schädlich als ein zu leichter, daher derselbe lieber gleich an ein tüchtiges Pianoforte gesetzt werden sollte. Ebenso, — was sich eigentlich von selbst verstehen sollte, aber für viele sich nicht versteht, soll das Instrument immer rein gestimmt sein, um nicht das Ohr an Falsches zu gewöhnen. Man thut am besten, regelmäßig (mindestens alle Monate) den Clavierstimmer kommen zu lassen, damit auch kleinere Weichungen früh beseitigt werden.

4. Wir sind mit der Lebert- und Stark'schen Schule auch darin einverstanden, daß das vierhändige Spiel überaus förderlich ist, aber daß nicht Kinder zusammenspielen, sondern daß sich neben den Zögling der Meister setzen soll. Zwei Kinder am Clavier sehen allerliebst aus, aber es muß gut gehen, wenn sie einander nicht zum Falle werden sollen; am Meister muß das Kind ebenso sich halten, als von ihm fortgenommen werden; sein fester Baß beherrscht es und lehrt es Takt halten. Ebenso viel werth ist das Zusammenspiel in Duo's, Trio's, Quartetten. Anfangs ist der Schüler verblüfft von der ihn mächtig umwogenden Flut der Töne, aber er wird bald lernen oben schwimmen; wird jenen musikalischen Gemeingeist gewinnen, von dem ein wohleingeübtes Trio oder Quartett, da die musikalischen Pulse aller gleich gehen, ein so schönes Bild gewährt.

5. Von Sebastian Bach ist bekannt, daß er seinen Schülern jedes Stück, wenn sie es einzuüben begannen, zuerst selber und zwar ganz, von Anfang bis zu Ende vorspielte, um ihnen vom Charakter und Gedankengang eine Totalanschauung zu geben. Jeder Lehrer, auch wenn er nicht Sebastian Bach ist, wird das praktisch finden; nur ein öfteres Vorspielen könnte auch die nachtheilige Wirkung haben; daß der Schüler dann zu sehr nach dem Gedächtnis zu spielen versucht ist, statt sich erst aus den Noten die Tonreihen zu construiren.

6. Manche Lehrer wollen nichts auswendig spielen lassen; so können die Schüler, wo sie nicht ihren Notenpack bei sich haben, auch nichts produciren. Das ist immer das Zeichen eines mittelmäßigen Musikers; das wirkliche und gebildete Talent wird meist, wenn es ein Stück fertig spielen gelernt hat, dasselbe auch frei im Gedächtnisse haben; es ist viel werth, als Musiker sagen zu können: Omnia mea mecum porto. Dagegen ist der häufigen Neigung begabter Schüler mit aller Strenge zu steuern, daß sie, bevor sie nur recht gelesen haben, schon auswendig spielen wollen. Das giebt leicht jene Halbmusiker, die alles nachspielen und doch nichts spielen können; die jede Opernmelodie im Gehör behalten, aber sich dann einen schlechten Baß dazu machen und für jede ernstere Uebung verdorben sind.

7. Das Fortschreiten muß immer so geschehen, daß ein Stück fertig und sicher geht, ehe an ein anderes gegangen wird. Eben deshalb aber darf die Wahl immer nur auf solche Stücke fallen, die der Schüler nach seinem jetzigen Standpunct bewältigen kann, die ihm zu thun geben, aber mit denen er durch Beharrlichkeit fertig wird. Ist auch nur einzelnes zu schwer, so gewöhnt er sich daran, Stücke zu produciren, die er theilweise mit Bewußtsein schlecht spielt; sein künstlerisches Gewissen hat einen Riß bekommen. Obiges soll aber nicht ausschließen, daß zwei Stücke von verschiedenem Charakter neben einander gelernt werden, z. B. eines, das mehr für Uebung in elegantem Vortrag angelegt ist, und ein anderes, daran gebundenes oder charaktervolles Spiel gelernt werden soll.

8. Es giebt Clavierspieler, die schlechterdings nur Gedrucktes, nichts Geschriebenes spielen wollen. Das ist so verkehrt, daß wir sogar sagen: wer nicht selbst sich einige Musik schreibt, der wird nie sehr tief in ihre Geheimnisse eindringen. Das Notenschreiben ist dem rechten Musiker, soweit es seinen sonstigen Obliegenheiten nicht Eintrag thut, ein Genuß, denn er hört die Musik, indem er sie schreibt, und gewinnt einen Blick in die Structur eines Stücks, indem sich dasselbe vor ihm auf dem Papier aufbaut.

9. Das Pedal bleibt anfangs ganz ungebraucht; erst bei einiger Fertigkeit in ausdrucksvollem Spiel ist auch Anleitung zum Gebrauche desselben zu geben. Von Hummel wird erzählt, daß er das Pedal nie gebraucht habe; um es entbehren zu können, müßten unsere Claviere noch viel mehr Tonfülle haben; aber für manche namentlich Bach'sche Sachen ist allerdings der Gebrauch des Pedals schlechthin zu untersagen.

10. Phantasiren soll der Schüler nicht; es ist wenigstens zu ignoriren, außer wenn die Begabung eine eminente ist: dann aber soll er die Composition lernen, um seine Ideen nicht im Momente verdampfen zu lassen, sondern sie in Regel und Form zu

fassen. Hierüber, d. h. über das künstlerische Schaffen, soweit dasselbe noch die Erziehung angeht, siehe d. Art. Musik.

11. Eigene Uebungen zum Behufe des Vomblattespielens speciell vorzunehmen, ist überflüßig; hat der Schüler den Grad der Fertigkeit erlangt, daß seine Kräfte bereits über Musikstücke von mäßiger Schwierigkeit hinausreichen, dann wird er ohne besondern Befehl alle Sachen dieser Art vom Blatte spielen: die beste Uebung hierin ist das Zusammenspiel entweder zu 4 Händen oder mit andern Instrumenten. Fehlt es aber noch an der Fertigkeit, so sind eigne prima-vista-Uebungen eher eine Verführung zu unsolidem Spiel und eitler Meinung. Es giebt zu jener Kunst keinen andern Weg als den der allgemeinen musikalischen Bildung, die nicht bloß die Finger fertig gebrauchen, auch nicht bloß die Notensysteme blitzschnell überschauen, sondern durch eine Art Divination den Gang der Gedanken des Componisten einigermaßen voraus ahnen lehrt.

Palmer.

Collaborator, s. Lehrer, Arten von Lehrern.

Collaturrecht, s. Besetzungsrecht.

Collèges, s. Frankreich, Belgien Unterrichtswesen.

Collegialität, s. Lehrercollegium.

Comenius (Johann Amos) wurde am 28. März 1592 geboren. In den Matrikeln der Universität Heidelberg ist er unter dem 14. Juni 1613 als Joannes Amos Nivanus Moravus verzeichnet, und in dem Titel der Rede De cultura ingeniorum, welche er am 24. November 1650 zu Patak hielt (Opp. did. III, p. 72), nennt er sich Johannes Amos Comenius Hunno-Brodensis Moravus. Darnach war sein Geburtsort Nivnitz, eine Stunde von Ungarisch-Brod im südöstlichen Mähren. Den Beinamen Komensky, welcher dann in Comenius latinisirt wurde, führte schon sein Vater von seinem oder seiner Vorfahren früheren Wohnort, dem gleichfalls in der Nähe von Ungarisch-Brod gelegenen Comnia (so gewöhnlich, z. B. bei Raumer; bei Cranz, Zipser u. a. Komna; die czechische Form ist Komnē). Durch diesen Beinamen wurde sein eigentlicher Name so völlig verdrängt, daß selbst sein Enkel D. E. Jablonsky (ebenfalls nach seinem Geburtsorte Jablonne in Böhmen so benannt, sein eigentlicher Name war Figulus) ihn nicht mehr angeben konnte, obwohl er ihn in seiner Kindheit noch gehört hatte. C.'s Vater war ein Müller und gehörte zu den böhmischen Brüdern, welche in jener Gegend von Mähren ihren Hauptsitz hatten. Infolge des frühen Todes seiner Eltern wurde C.'s Erziehung vernachläßigt, und erst im 16. Lebensjahre kam er in eine lateinische Schule. Im Jahre 1612 bezog er, um zum Priesterstande sich vorzubereiten, die 1584 gegründete, 1654 zu einer Universität erhobene Gelehrtenschule zu Herborn in Nassau, wo der um neue Methoden und encyklopädische Zusammenfassung und Systematisirung des gesammten menschlichen Wissens vorzugsweise bemühte und zugleich chiliastischen Erwartungen ergebene Joh. Heinr. Alstedt (geb. 1588, gest. 1638 als Professor zu Weissenburg in Siebenbürgen, vgl. über ihn Bayle u. d. W. u. Morhof, Polyhist. II, 7) auf C.'s Richtung offenbar einen bedeutenden und nachhaltigen Einfluß übte. Nach einem längeren, durch eine Reise nach den Niederlanden unterbrochenen Aufenthalt auf der Universität Heidelberg kehrte er 1614 in sein Vaterland zurück. Da er das kanonische Alter noch nicht hatte, so übernahm er zunächst die Leitung der Brüderschule zu Prerau (südöstlich von Olmütz); 1616 wurde er ordinirt und kam 1618 als Prediger nach Fulnek in Mähren (südlich von Troppau), wo er zugleich die Direction der Schule übernahm. Bald brach die Zeit schwerer Prüfungen für ihn herein. Nach der unglücklichen Schlacht auf dem weißen Berge (8. Nov. 1620) wurde Fulnek 1621 von den Spaniern geplündert und C. fast seiner ganzen Habe, namentlich seiner Bibliothek und seiner Manuscripte, beraubt. Als im Jahre 1624 alle protestantischen Prediger aus den österreichischen Landen verwiesen wurden, verlor C. natürlich sein Amt; doch gelang es ihm, ähnlich wie andern Leidensgenossen, noch eine Zeit lang zuerst auf den Besitzungen des Herrn von Zerotin in Mähren, dann auf denen des Herrn Georg Sadovsky von Slaupna im böhmischen Riesengebirge in

Verborgenheit zu leben und zu wirken, beschäftigt mit der Erziehung der Söhne seines Gönners, mit pädagogischen Reformplänen und mit der Abfassung von Schriften zu seinem und seiner bedrängten Glaubensgenossen Trost. Unter diesen Schriften verdient diejenige eine besondere Hervorhebung, welche den charakteristischen Titel führt: Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens. Sie ist in böhmischer Sprache geschrieben und in den beiden ersten Drucken aus dem Jahre 1631, von welchen der eine in Lissa, der andere in Pirna erschien, sowie in der 2. Ausgabe, Amsterdam 1663, mit einer lateinischen Widmung an Karl Baron von Zerotin versehen. Später wurde sie in der Ursprache noch öfter gedruckt, im gegenwärtigen Jahrhundert wenigstens viermal, zuletzt: Prag 1871. Die einzige und leider selten gewordene deutsche Uebersetzung erschien anonym: Berlin und Potsdam, bei Karl Christian Horvath, 1787 und führt den Titel: Comenii philosophisch-satyrische Reise durch alle Stände der menschlichen Handlungen; Auszüge daraus geben Pappenheim und Lion in ihren unten genannten Schriften. Hier hat C. als ein vir desideriorum, wie er sich selbst nannte, schon im Beginne seines Mannesalters dieselben Gedanken und Gesinnungen niedergelegt, welche er als siebenundsiebenzigjähriger Greis in seinem Unum necessarium besiegelt hat, den Gedanken an die Nichtigkeit aller irdischen Dinge und an das Eine, welches noth ist und ewig bleibet. Zugleich beweist er durch die Schilderung seines Ganges durch das Labyrinth des Erdenlebens seinen immer auf das Große und auf das Ganze des menschlichen Lebens gerichteten Blick, und indem er auf diesem Gange auf die Natur und die Gebrechen der verschiedenen Stände, des Nährstandes, Lehrstandes und Wehrstandes, geführt wird, giebt er bei der Besprechung des Lehrstandes auch die Grundzüge der pädagogischen Reformgedanken an, welchen sein ganzes Leben gewidmet blieb. Von seinem Asyl aus hatte er seine verlassene Gemeinde noch besuchen, auch zu ihren Gunsten eine Deputation nach Polen unternehmen können. Aber 1627 mußte auch der evangelische Adel das Land verlassen, während man das Volk durch Gefängnis und Marter zwingen wollte, dem Kelch zu entsagen und dem Papst sich zu unterwerfen; an 30,000 Familien, darunter 500 edle Geschlechter, wanderten aus Böhmen aus. Auch C. zog mit einem Theile seiner Gemeine durch Schlesien nach Polen, wohin, wie nach Ungarn und Preußen, bereits 1547 vor Ferdinands I. Verfolgungen die Brüder in so großer Zahl geflüchtet waren, daß in jenen Gegenden ungefähr 100 Brüdergemeinden bestanden, welche auch äußerlich Gemeinschaft und Verkehr zu erhalten sich bemühten; ihren eigentlichen Mittelpunct bildete Lissa in Polen: dorthin gelangte C. im Anfange des Jahres 1628. „Als er auf das Grenzgebirge kam, sahe er sich noch einmal nach Mähren und Böhmen um, fiel mit seinen Brüdern auf die Kniee und betete zu Gott unter vielen Thränen, daß er doch mit seinem Wort nicht gar aus Mähren und Böhmen weichen, sondern sich noch einen Samen behalten wolle" (Cranz, S. 81).

Der Austritt des C. aus seinem engeren Vaterlande wurde für ihn bald zum Eintritt in eine mehr als europäische Berühmtheit. Er verdankte diese seinen pädagogischen Bemühungen, welche theils auf Erfindung einer besseren Methode des Schulunterrichtes, theils in höherem Stil auf Begründung wahrer Bildung der Menschheit überhaupt durch eine neue Construction der gesammten Wissenschaftslehre gerichtet waren. Man muß sich die damaligen Zeitverhältnisse lebhaft vergegenwärtigen, um zu begreifen, wie mit solchen Mitteln solche Erfolge erreicht werden konnten, die ja um dieselbe Zeit wenigstens annähernd auch Wolfgang Ratich († 1635) erntete. Der damalige protestantische Eifer für Jugendbildung hatte nicht etwa, wie wohl behauptet worden ist, darin seinen Grund, daß der den Händen der katholischen Geistlichen und Orden entnommene Unterricht ins Arge gerathen wäre; vielmehr lag es im Wesen des Katholicismus, daß er um einen allgemeinen Volksunterricht sich nicht bekümmerte, der denn auch bereits bei Entstehung des Protestantismus auf das gräulichste vernachläßigt war und diesem erst seine Herstellung verdankte. Denn die evangelische Kirche forderte von ihren Gliedern, daß sie zur Verantwortung über den Grund ihres Glaubens selbst bereit seien, und von dieser Forderung war das Dringen auf eine durchgreifende Volksbildung

eine natürliche Folge. Doppelt groß mußte die Sorge für den Unterricht der Jugend in einer Gemeinschaft wie die der böhmischen Brüder werden, welche in ihrer Eigenthümlichkeit, zumal inmitten einer andersgläubigen oder gar feindseligen Bevölkerung, nur durch consequente Unterweisung und Zucht der heranwachsenden Generation sich erhalten konnte. Dieses dem Protestantismus natürliche Interesse für eine geordnete allgemeine Volksbildung nahm nun etwa hundert Jahre nach dem Auftreten der Reformation einen neuen Aufschwung, theils weil die wachsenden Zerstörungen des furchtbaren Krieges bei Regierungen und Einzelnen die Sorge für Erhaltung und Wiederaufbau doppelt heraus forderten, theils weil man sich allmählich über die Unzulänglichkeit der bisherigen Unterrichtsweise klar wurde. Die lateinische Sprache war das einzige, meist in sehr mechanischer Weise gehandhabte, eigentliche Unterrichtsmittel, einen Ciceronianus zu bilden der eigentliche Zweck der Erziehung: es war natürlich, daß namentlich in gebildeten Familien das Bedürfnis nach einer leichteren und vielseitigeren Bildung sich regte, und daß man bereit war, Unternehmungen zu unterstützen, welche auf Beseitigung der Misstände zielten, zumal, wenn sie von einer so empfehlenden Persönlichkeit vertreten waren, wie das würdige Haupt jener Brüdergemeinde, welche dem ganzen evangelischen Europa als ein Bild altchristlicher Zucht und Sitte und opferbereiter Bekenntnistreue vorleuchtete.

Die erste Anregung hatte C. nach seinem eignen Bekenntnis in der Vorrede zum 1. Theile der Opp. didactica insofern durch Ratich erhalten, als er schon in Herborn die Gutachten kennen lernte, welche Professoren der Universitäten zu Jena und Gießen 1612 über die neue Methode jenes Reformers veröffentlicht hatten. Den eigentlichen Anfang aber seiner nun mit unermüdlichem Eifer sein Leben lang fortgesetzten pädagogischen Bestrebungen verlegt er selbst in jenes Jahr 1627, in welchem er sein Vaterland verlassen mußte. Schon als Rector zu Prerau hatte C. zur Einführung einer milderen Methode Latein zu lehren eine kleine Grammatik (Prag. 1616) geschrieben, daran schloß sich 1627 eine kurze Methodologie, welche er für den Unterricht der Kinder des Herrn Sadovsky verfaßte. In Lissa gab er sich nun ganz seinen pädagogischen Bestrebungen hin. Er leitete das dortige Gymnasium, trat mit mehreren Gelehrten über die von ihm beabsichtigte Reform des Unterrichts in Correspondenz und veröffentlichte bereits 1631 sein erstes epochemachendes Werk, die Janua linguarum reserata, welches in zwölf europäische und selbst mehrere morgenländische Sprachen übersetzt wurde. Selbst Bayle urtheilt von diesem Werke: Quand Comenius n'auroit publié que ce livre-là, il se serait immortalisé. Die zahlreichen Verbindungen, welche ihm sein ausgebreiteter Ruf, und den Einfluß, welchen ihm sein Ansehen verschaffte, benutzte C. zugleich, um seinen bedrängten Glaubensgenossen reiche Unterstützungen zu verschaffen, und es war der Zoll wohlverdienter Anerkennung und Dankbarkeit, daß er auf einer Synode zu Lissa (1632) an die Stelle seines verstorbenen Schwiegervaters Cyrillus zum Bischof der zerstreuten Brüder aus Böhmen und Mähren consecrirt wurde; bei einer späteren Synode (1636) wurde er in Bezug auf die geistlichen Amtsgeschäfte möglichst erleichtert, damit er um so ungestörter der Aufrechthaltung der Disciplin und der Förderung des Schulwesens seine Sorge und Kraft zuwenden könne. Im Jahre 1638 bereits ergieng von Schweden ein ehrenvoller Ruf an ihn, die Reform des dortigen Schulwesens zu übernehmen. Aber C. war von weiter aussehenden Plänen bewegt. Schon im Anfange seines Aufenthaltes zu Lissa hatte er sein „tiefsinnigstes pädagogisches Werk" (Raumer, S. 55) entworfen, die Didactica magna s. Omnes omnia docendi artificium (Johann Amos Comenius' große Unterrichtslehre. Uebersetzt und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Julius Berger und Franz Zoubek. Leipzig. 1872). Davon schickte er, nachdem er jenen Ruf abgelehnt, eine lateinische Uebersetzung nach Schweden. Aber auch nach England war sein Ruf gedrungen. Vor allem war durch einige Studierende aus Mähren, Samuel Hartlib, „ein nach England verschlagener Preuße" und wie C. von hochfliegenden Gedanken, durch eine vernunft- und sachgemäße Darstellung der Wissenschaft und durch Verbesserung der Unter-

richtsmethode das Wohl der Menschheit zu befördern erfüllt, für die Pläne seines mährischen Gesinnungsgenossen lebhaft interessirt worden. Auf seine Bitte übersandte ihm C. die Grundzüge seines pansophischen Systems, welche die Londoner Freunde gegen seinen Willen und Wunsch etwas vorschnell dem Druck übergaben (Pansophiae prodromus, Lond. 1639). Aber die Schrift fand so großen und allgemeinen Anklang, daß Hartlib im Einverständnisse mit dem Parlament den Verfasser einladen konnte, persönlich nach England zu kommen. C. durfte hoffen, daß er dort für seine Ideen den Boden besser vorbereitet finden werde, als in Schweden, wo man mit praktischer Nüchternheit nur unmittelbar nützliche Schulreformen von ihm verlangte, auch wirkte die Aussicht auf reiche materielle Hülfe für seine bedrängten Glaubensgenossen mit, die sich auch in der That erfüllte; und so kam er im Herbste 1641 am Tage der Tagundnachtgleiche in London an und erfuhr dort erst, daß der Ruf an ihn eigentlich vom Parlamente ergangen war. Das konnte ihm freilich fürs erste wenig helfen, da das Parlament wegen der Abreise des Königs nach Schottland auf mehrere Monate vertagt worden war; aber um so mehr fand er Muße, die Bekanntschaft mit vielen bedeutenden Männern zu pflegen, zu welchen außer Hartlib selbst namentlich der bekannte Ireniker Dury (Duräus) gehörte. Auch mit Milton ist er, wenn nicht in persönliche Berührung, doch in geistigen Rapport getreten: Miltons so interessante kleine Schrift: Of education, mit der Widmung an Hartlib zuerst 1644 gedruckt, ist unverkennbar unter dem Einflusse der von C. verkündeten Principien entstanden. Das wieder zusammengetretene Parlament zeigte dann eine so entschiedene Neigung, die Bestrebungen des C. zu fördern, daß dieser hoffen durfte, ein College oder mehrere in oder bei London (er selbst nennt das von Sabaude in London, das von Winthon und von Chelsea in der Nähe der Stadt) gleichsam zur Versuchsstation sich eingeräumt und so den Plan des großen Baco von Verulam (Magni Verulamii) verwirklicht zu sehen, „ein lediglich der Förderung der Wissenschaften (augmentis scientiarum) gewidmetes Universal-College (universale Collegium) zu errichten." Aber die Kunde von den in Irland ausgebrochenen Unruhen, insbesondere das Gerücht, daß dort 200000 Engländer ermordet worden seien, die plötzliche Abreise des Königs und die deutlichen Vorzeichen des herannahenden Bürgerkriegs machten diese Hoffnungen zu nichte. (Vgl. über des C. Aufenthalt in England seine eigenen Angaben in der Vorrede zum 1. u. 2. Theil der Opp. didactica und im 1. Theil, S. 403. Auch gehört hieher ein interessanter Bericht über seine Ankunft in London und seine ersten dortigen Bekanntschaften und Eindrücke, welchen er am $\frac{1}{18}$ October 1641 „an die Freunde zu Lissa in Polen" erstattet. Er ist als Flugblatt ohne Titel gedruckt und findet sich auf der Leipziger Universitätsbibliothek in einem Sammelbande von Schriften, welche sich auf die englische Revolution beziehen (Hist. Brit. 292). Uebrigens durfte sich C. trösten, da er bereits vor seiner Abreise nach England den längst gesuchten Mäcenas gefunden hatte. Daß aber C. die Unterstützung eines vermögenden, freigebigen und dabei seinen Ideen sich völlig hingebenden Privatmannes für seine Reformpläne willkommener fand, als die von Regierungen, welche ihre Gunst doch nicht ohne Vorbehalt zu gewähren geneigt sind, das liegt in der Natur der Sache. An Ludwig von Geer, einem reichen niederländischen Kaufmann, der sich damals gewöhnlich zu Norköping in Schweden aufhielt, fand C. einen begeisterten Verehrer und einen stets freigebigen Unterstützer, zu welchem auch sein Verhältnis, obwohl weder die verheißene „Pansophie" bei C.'s mannigfaltigen Beschäftigungen so rasch zu Stande kommen wollte, als Herr von Geer es erwartete, noch dem C. alle, zum Theil sehr weit gehenden Forderungen für seine Mitarbeiter erfüllt werden konnten, auf lange Jahre hinaus ein im wesentlichen ungestörtes blieb. Im Sommer 1642 reiste C., nachdem er vorher noch eine Aufforderung nach Frankreich zu kommen erhalten hatte, zu seinem Beschützer nach Schweden. Hier wurde er denn auch mit dem Reichskanzler Axel Oxenstierna bekannt, welchen schon in Deutschland sein lebendiges Interesse für eine zweckmäßige Reform des Unterrichts zu Ratich geführt hatte, und welcher nun, den festeren Grund, auf welchen C. baute, nicht

verkennend, doch zugleich dessen pansophische Pläne zu ermäßigen suchte und mit Joh. Skyte, dem Kanzler der Universität Upsala, darauf drang, daß C. vor allem die didaktischen Arbeiten in Angriff nehme, womit auch von Geer sich einverstanden erklärte. Zu diesem Zweck nahm C. im October 1642 seinen Wohnsitz in der preußischen Stadt Elbing, nachdem er seine Familie von Lissa dahin geholt, und trotzdem, daß er vielfältig nach anderen Richtungen hin in Anspruch genommen wurde, theils durch zahlreiche Schüler, welche sein Ruhm an das Gymnasium zu Elbing gezogen hatte und für welche nun sein Unterricht gewünscht wurde, theils durch die religiösen Angelegenheiten seiner Gemeinde, um deren willen er z. B. 1645 an dem Gespräch zu Thorn theilnahm, waren bereits 1646 seine Arbeiten soweit gefördert, daß er sie zu Ende dieses Jahres Herrn von Geer in Schweden vorlegen konnte. Nachdem eine eigens dazu niedergesetzte Commission sie gebilligt hatte, kehrte C. im December desselben Jahres noch nach Elbing zurück, brachte das folgende Jahr mit der Durchsicht seiner Arbeiten zu und veröffentlichte im Jahre 1648 zu Lissa die Novissima linguarum methodus, welche nicht bloß seine didaktischen Grundsätze darlegt, sondern auch die zur Verwirklichung dieser Grundsätze von ihm verfaßten oder noch zu verfassenden Lehrbücher, das Vestibulum, die Janua und das Atrium, charakterisirt. Hiemit waren seine Ansichten über die Reform der Unterrichtsmethode im wesentlichen zum Abschluß gekommen: was er später in dieser Beziehung noch veröffentlichte, war nur Ausführung der damals bereits ausgesprochenen Grundsätze oder Verbesserung seiner früher herausgegebenen Lehrbücher. Es wäre nun an der Zeit gewesen, durch Darstellung der „Pansophie" seiner, wie er meinte, höheren und eigentlichen Lebensaufgabe zu genügen, auch säumte C. nicht, sich ihr zu unterziehen; aber theils fehlte es ihm selbst zu sehr an dem nöthigen wissenschaftlichen Material, theils kam die Mitwelt diesen Bestrebungen, deren unmittelbarer Nutzen weniger auf der Hand lag, mit nur geringem Interesse entgegen, theils ließ ihn die vermehrte Sorge für seine Gemeinde die dazu nöthige Muße nicht mehr finden, und er hat nur einzelne darauf bezügliche Aufsätze allgemeineren Inhaltes geliefert.

Auch in seinem äußeren Leben nämlich war mit dem Jahre 1648 eine Epoche eingetreten. Schon beim Erscheinen seiner Methodus novissima fanden wir ihn wieder in Lissa. Hier war nämlich im genannten Jahre der erste Bischof der Brüdergemeinden gestorben, und C. war an seiner Stelle zum „ältesten Bischof oder Praeses in Synodo" ernannt worden, was er denn auch bis zu seinem Tode blieb. Je näher seine Beziehungen zu dem mächtigen schwedischen Reichskanzler waren, desto niederschlagender mußte es für ihn sein, seiner Hoffnung, „daß unser Königreich (Böhmen) dem Evangelium wiedergegeben werde," wie er sich in einem Briefe an Oxenstierna sehr charakteristisch ausdrückt, sich durch den westfälischen Frieden völlig beraubt zu sehen. Auf C.'s Empfehlung wurde damals das ganze protestantische Europa mit gebildeten jungen Männern aus der Brüdergemeinde versehen, die keine Aussicht mehr hatten, in ihre Heimat zurückzukehren, und nun, namentlich als Lehrer, im Ausland eine Unterkunft suchten und auch leicht fanden, da ihnen der Ruf einer tüchtigen pädagogischen Bildung vorausgieng. Er selbst folgte im Frühjahre 1650 dem Rufe des Fürsten Rakoczi nach Saros-Patak in Ungarn (am Bodrog, nordöstl. von Tokai; 39° L. 48° B.), um bei der Verbesserung des Schulwesens mit seinem Rathe behülflich zu sein, und hielt sich, nachdem er die Zustimmung seiner Senioren persönlich eingeholt hatte, vom Herbst desselben Jahres an fast vier Jahre lang daselbst auf. Die bedeutendsten Producte seiner dortigen schriftstellerischen Thätigkeit sind das dort erst ausgearbeitete Atrium und namentlich der so berühmt gewordene Orbis pictus, welcher im Jahre 1657 zu Nürnberg in erster, 1659 bereits in zweiter Auflage erschien. Im Juni 1654 kehrte C. nach Lissa zurück und blieb daselbst, bis 1656 die Polen das kurz vorher von den Schweden eroberte Lissa zerstörten und er sich zum zweitenmal all seiner Habe beraubt sah; möglich, daß er durch unvorsichtige Aeußerung seiner an sich verzeihlichen Freude über das anfängliche Glück der schwedischen Waffen unter Karl Gustav diese harte

Behandlung mit veranlaßt hatte. So zu sagen nackt, wie er selbst sich ausdrückt, kam er nach Schlesien, dann nach Brandenburg, Stettin, Hamburg, wo er zwei Monate lang krank lag, und fand endlich im August 1656 mit den Seinen einen ruhigen Aufenthalt in Amsterdam, wo er bis an sein Ende blieb, angesehen und selbst wegen des pecuniären Gewinns beneidet, welcher ihm durch Unterricht von Kindern aus reichen Familien zufiel. Im Jahre 1657 veröffentlichte er auf Kosten des Lorenz van Geer, des Sohnes seines früheren Gönners, in 4 Folianten die Sammlung seiner Opera didactica; leider auch unter dem Titel Lux in tenebris die Prophezeiungen des Bruders Drabik († 1671), des Kotter und der Ponatowska, welche Schrift ihm, obgleich sie anonym erschienen war, mancherlei Anfeindungen zuzog, die ihm seine letzten Jahre verbitterten. Freilich giengen die Hoffnungen, welche er auf diese Prophezeiungen setzte, so wenig in Erfüllung, als die auf eine Versöhnung der verschiedenen christlichen Confessionen, worum er sich eifrig bemühte; aber wenn er auch in Bezug auf die Ereignisse, welche ihm Anlaß zu jenen Hoffnungen wurden, besonnener hätte urtheilen sollen, so zeugt doch die Festigkeit selbst, womit er in tiefster Unterdrückung auf Sieg, im erbittertsten Kampfe auf endlichen Frieden hoffte, nur für die unerschütterliche Selbstgewißheit seines evangelischen Glaubens. Auch ist es weder den feinen Witzen des Spötters Bayle, noch der plumpen Geschmacklosigkeit, womit der nüchterne Adelung ihm eine Stelle in seiner Geschichte der menschlichen Narrheit angewiesen hat (I, S. 196—241), gelungen, durch Erinnerung an jene Täuschungen das reine Bild des Mannes zu trüben, zumal schließlich in seinem Unum necessarium (Amsterd. 1668) der „von den nicht nöthigen Dingen der Welt ermüdete und zu dem Einen, was noth ist, sich zurückziehende siebenundsiebenzigjährige Greis," von den Schlacken jener Menschlichkeiten gereinigt, in der rührenden Größe seiner ehrwürdigen Leidensgestalt uns wieder vor die Seele tritt. Wenige Jahre nach dem Erscheinen dieser Schrift starb C. Als Tag und Jahr seines Todes ist bisher allgemein der 15. November 1671 angegeben worden. Wir werden aber von Herrn F. S. Hark, Diakonus der Brüdergemeinde in Gnadau, freundlich auf folgende Thatsachen aufmerksam gemacht, welche zur Zeit wohl nur in böhmischen Zeitschriften Veröffentlichung gefunden haben. Vor mehreren Jahren ist in Naarden, östlich von Amsterdam am Zuydersee gelegen und mit Amsterdam durch einen vier Stunden langen Canal verbunden, das Grab des C. in der jetzt in eine Caserne verwandelten ehemaligen wallonischen Kirche aufgefunden worden und zugleich das Kirchenbuch. In diesem ist bei der Grabesnummer 8 verzeichnet: „Johannes Amos Commenius enterré le 22 novembre 1670" und die weitere Bemerkung hinzugefügt: „C'est apparement le fameux Autheur du Janua Linguarum." Auch durch das Kassenbuch, in welchem unter dem 23. November 1670 die Begräbniskosten notirt sind, wird jenes Datum bestätigt. C. wird also durch die Nachricht, daß im Juli 1671 seine Lux in tenebris mit dem Leichname des hingerichteten falschen Propheten Drabik auf kaiserlichen Befehl zu Preßburg unter dem Galgen verbrannt worden sei, nicht mehr betrübt worden sein. Gindely (a. a. S.) urtheilt über ihn: „Comenius hatte etwas wahrhaft patriarchalisches an sich; eine tiefe sittliche Würde, eine Einfachheit ohne gleichen, eine stete Dienstfertigkeit und ein gutes, das Elend der Armen mitfühlendes Herz beurkundet sich bei ihm. So zeigte der Letzte der Brüder die Eigenschaften an sich, die in einem wenn auch viel unvollkommeneren Maße sich stets bei der Menge vorfanden." Wenn er weiter hinzufügt: „Man kann wohl mit Recht die Frage aufwerfen, ob sie nicht viel besser für ihr Vaterland gesorgt, wenn sie den sittlichen Kern, der unbestritten in ihnen lag, im Verein mit der alten Kirche, die so Großes und Herrliches in Böhmen geleistet, hätten wirken lassen": so liegt eben so nahe, als dem Katholiken diese Frage, dem Protestanten die Antwort darauf. — Als mit Johann Amos Comenius der letzte Bischof der Brüdergemeinschaft starb, hatte diese als Gemeinschaft bereits zu bestehen aufgehört und lebte nur in zerstreuten Resten heimlich fort. C. aber trug die bischöfliche Weihe auf seinen Schwiegersohn Peter Jablonsky über, welcher jedoch noch vor C. im Jahre 1670 starb; 1699 folgte

jenem sein Sohn Daniel Ernst Jablonsky, später Hofprediger in Berlin, und dieser ist es, der „das Depositum der bischöflichen Ordination" (Cranz, S. 90) im Jahre 1737 an den Grafen Zinzendorf übergeben hat, in dessen Brüdergemeinde ein Theil des Samens aufgieng, für dessen Erhaltung C. bei seiner Flucht aus Böhmen gebetet hatte.

C. war ein ungemein fruchtbarer Schriftsteller; das vollständigste Verzeichnis seiner Schriften hat, nach Gindely, Palacky gegeben in den Jahrb. des böhm. Museums 1829, S. 255 f. 330 f. Adelung zählt deren über 90 auf. Abgesehen von den bei weitem zahlreichsten pädagogischen, sind sie philosophischen, theologischen, geographischen, historischen und physikalischen Inhaltes. Diejenigen, welche in seinem Leben, oder in der Geschichte der Erziehung Epoche gemacht haben, sind bereits gehörigen Ortes angeführt worden, von den theologischen sei wenigstens an die vielgenannte, aber wenig bedeutende Historiola ecclesiae Slavonicae Amst. 1660 erinnert, welche Buddeus unter dem Titel Historia fratrum Bohemorum Halae. 1702 neu herausgegeben hat, und von welcher (Schwabach 1739) eine mit Bemerkungen vermehrte deutsche Bearbeitung erschienen ist. Die pädagogischen Schriften sind fast sämmtlich in den opp. didactica zusammengestellt und zwar so, daß der 1. Theil die zwischen 1627 u. 1642; der 2. Thl. die bis 1650; der 3. Thl. die bis 1654; der 4. Thl. die bis 1657 verfaßten Schriften enthält; v. Raumer giebt (II, S. 483—486) das Verzeichnis sämmtlicher pädagogischen Schriften des C., worauf wir uns beziehen, um zu einigen allgemeinen Bemerkungen über die pädagogische Bedeutung des Mannes überzugehen.

Die Stellung, welche C. in der Geschichte der Pädagogik einnimmt, ist durchaus die eines Reformers, eines „Neuerers", wie Raumer ihn nennt. Die herrschende Pädagogik, welche er vorfand, kannte im ganzen kein Bildungsmittel, als die lateinische Sprache, kein Bildungsziel, als fertiges Sprechen und Schreiben dieser Sprache, kein Bildungsmaterial, als was die Lectüre der lateinischen Schriftsteller darbot, keine Unterrichtsmethode, als die mechanischen Auswendiglernens des Vorgesagten oder des Vorgelesenen. Zunächst hob C., wie es seit Luther nicht geschehen war, die Pflege, Kräftigung und Uebung des Leibes als ein sehr wesentliches Stück der Erziehung hervor, rief demgemäß bereits das „mens sana in corpore sano", welches nachher Locke zu seinem pädagogischen Symbolum machte, den Erziehern zu, während noch der wackere Trotzendorf als Dictator perpetuus seiner Schule zu Goldberg das Gesetz dictirt hatte: Nec aestate frigidis aquis lavantor, nec hyeme aut glaciei se credunto aut nivis globos jaculantor, und drang auf luftige Schulräume und lustige Spielplätze dabei. In Bezug auf den Unterricht forderte er vor allem neben und vor dem Lateinischen Berücksichtigung der Muttersprache, stellte als Bildungsziel die möglichst vollständige Bekanntschaft mit allem der menschlichen Erkenntnis sich Darbietenden (omne scibile) dar, namentlich auch mit den Realien, und drang auf eine naturgemäße, wahrhaft bildende Methode. Das gesammte Material, welches nach seiner Ansicht Gegenstand eines vollkommenen Unterrichts bilden müßte, umschreibt er am vollständigsten und bündigsten in dem Entwurf seiner pädagogischen Pläne, den er 1640, noch ehe er mit Ludwig von Geer bekannt geworden war, einem polnischen Großen mittheilte, von welchem er Unterstützung erwartete. (Bei Gindely, S. 488). Nachdem er die zum Behufe eines methodischen Sprachunterrichts zu verfassenden Lehrbücher aufgeführt, bezeichnet er als Grundbücher für den realen Unterricht: 1. Eine Pansophia, in welcher der gesammte Schatz menschlicher Weisheit, auf die Principien Gott, Welt und Vernunft zurückgeführt und aus ihnen abgeleitet, dargestellt werden müße. 2. Eine Panhistoria, eine Gesammtdarstellung des in der Außenwelt erfahrungsmäßig Vorliegenden. Nach sechs Classen wäre darin abzuhandeln 1) die biblische Geschichte, 2) die Naturgeschichte, 3) die Geschichte der Erfindungen, 4) ausgezeichnete Tugendbeispiele, 5) die Geschichte verschiedener Religionsgebräuche, 6) die Weltgeschichte. Endlich wäre 3. in einer allgemeinen Dogmatik das im Gebiete der innern Welt, der menschlichen Vorstellung, thatsächlich Vorgekommene darzustellen. Die Erkenntnis der Wichtigkeit der Realien

hatte C. besonders aus der Instauratio magna Bacons von Verulam geschöpft, und ganz in dem Sinne dieses seines Meisters fordert er auf, wie das Buch der Offenbarung, so auch das Buch der Natur von dem verhüllenden Wuste traditioneller Vorurtheile zu befreien, und ruft aus: „Wohnen wir nicht eben so gut als die Frühern im Garten der Natur? Warum sollen wir nicht eben so wohl wie sie Augen, Ohren, Nase brauchen; warum durch andere Lehrer als durch unsere Sinne die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollen wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen?" (Nach Raumer, S. 66). Das alles sind uns jetzt sehr geläufige Gedanken, aber sie waren das Ei des Columbus in einer Zeit, da man Mathematik nur aus Euklid, Geographie nur aus Mela, Naturgeschichte nur aus Plinius lernen zu können glaubte. Auch blieb es zunächst bei der Forderung: zur Ausführung fehlte noch das aus eigener, selbständiger Naturbetrachtung gewonnene wissenschaftliche Material, so daß C. selbst mit seinen pansophischen Realwerken nicht zu Stande kommen konnte und wieder auf Plinius, Vitruv, Cäsar als die Grundlagen des Realunterrichts hinweisen mußte. Was dagegen die Methode des Sprachunterrichts anlangt, so hat er nicht nur die systematische Darstellung seiner Principien, sondern auch ihre Ausführung in einer Reihe von Lehrbüchern vollendet. Seine bezügliche Theorie hat in der Didactica magna und in der Methodus linguarum novissima ihren vollständigsten Ausdruck gefunden. Als die drei Hauptstücke seiner Methode nennt er selbst in der letztgenannten Schrift: den Parallelismus der Dinge und Worte, die lückenlose Stufenfolge des Unterrichts und das leichte, angenehme, schnell fördernde Verfahren bei seinem Unterrichten, da der Schüler in steter Thätigkeit sei. Schon die Schuleinrichtung soll diesen Grundsätzen dienstbar sein. Zwar der Schulplan, welchen er 1650 in seiner Scholae pansophicae delineatio dargelegt hatte und während seines Aufenthaltes in Ungarn durchzuführen suchte, hieng gerade mit den weniger praktischen Seiten seiner Theorie zusammen und wollte daher auch nicht praktisch werden; dagegen hatte er bereits in der Didactica magna, an das Gegebene möglichst sich anschließend, Vortreffliches und stets Beherzigenswerthes gesagt, dessen Verdienst bei Berücksichtigung der damaligen Verhältnisse erst in seiner vollen Bedeutung erscheint. Für die Kinder bis zum 6. Jahre ist die Schola materna, die Mutterschule. Eine Mutterschule muß in jedem Hause sein. Sie hat die Aufgabe, in diesem so wichtigen Lebensalter, in welchem der Grund zu allem Künftigen gelegt wird, mit einer vernünftigen, von einem affectus simininus et asininus entfernten Pflege des Leibes zugleich die Sorge dafür zu verbinden, daß das Kind an den verschiedenen Gegenständen der Außenwelt seine Aufmerksamkeit und seine Sinne übe, die ersten Kenntnisse sich aneigne, auch, vor allem durch das Beispiel der Eltern, zur Zucht und Frömmigkeit angehalten werde, ohne jedoch irgendwie die kindliche Unbefangenheit zu verletzen, denn auch für Kinderreime und Kinderscherze hat, was in jener Zeit nicht wenig sagen will, der liebreiche Mann Sinn. Mit dem 6. Jahre nimmt die Schola vernacula, die deutsche Schule, den Zögling auf. Eine solche Schule sollte in jeder Gemeinde sich befinden, damit alle Kinder ohne Unterschied unterrichtet werden könnten und sich zeigte, welche von ihnen zu einem gelehrten Studium Beruf haben. Diese gehen dann mit dem 12. Jahre in die Schola latina über, bis vom 18. bis zum 24. Jahre die Academia die Bildung vollendet. Dem in der Schuleinrichtung schon angedeuteten stufenweisen Fortschritt muß denn auch die Methode entsprechen; für die lateinische Schule hat C. diese in seinem Vestibulum, in der Janua linguarum reserata und in dem Atrium bis in das Einzelste dargelegt. Hauptgrundsatz ist: Nicht ein unverstandenes Wort ohne die Sache, überhaupt kein unverstandenes Gedächtniswerk, sondern die Selbstthätigkeit des Schülers stets wach erhaltender Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren. Demgemäß beginnt das Vestibulum mit Benennung der verschiedenen Gegenstände kindlicher Anschauung, schließt dann an die so gewonnenen Substantiva, unter dem Begriffe der verschiedenen Modalitäten, unter welchen die Dinge existiren, die Lehre von den übrigen

Wörterclassen an, die sogleich zu stets sich erweiternden Sätzen verwandt werden. Jetzt erst folgt eine höchst einfache Grammatik, und ein Verzeichnis der vorgekommenen Wörter macht den Schluß. Die Janua beginnt, wenigstens in der dritten Umarbeitung vom Jahre 1650, umgekehrt mit einem Lexikon und zwar einem etymologischen, daran reiht sich eine erweiterte Grammatik und zuletzt der textus, jetzt bereits zu einer kleinen Encyklopädie des Wissenswürdigen erwachsen. Alles dies findet sich erweitert und den Ansprüchen reiferer Zöglinge entsprechend in dem Atrium, doch beginnt hier die Grammatik, darauf folgt der textus: ein Wörterbuch, das nach Naumer den Schluß macht, findet sich weder in der mir vorliegenden editio princeps (Norib. 1655), noch in dem Abdruck im 3. Theil der Opp. didactica. Nach Zurücklegung dieser drei Vorstufen ist der Schüler reif, in die „Palatia" der Classiker einzutreten. In allen diesen Lehrbüchern hatte C. darauf gesehen, daß der „Parallelismus der Dinge und Worte" festgehalten werde, das Wort allezeit dem klaren Begriff der Sache erst folge. Aber C.'s Realismus forderte, daß die Sache auch dem Schüler in unmittelbarer Anschaubarkeit vor Augen trete. Aus dieser Forderung ist der Orbis pictus hervorgegangen. Er ist eigentlich eine mit Bildern versehene Janua, nur daß die Grammatik fehlt und die Stelle des etymologischen Lexikons ein einfaches Wörterverzeichnis vertritt. Was Himmel und Erde, Mensch und Thier, das gesammte menschliche Leben und Treiben, Glauben und Hoffen der kindlichen Anschauung und Vorstellung darbietet, das ist bildlich dargestellt und durch beigefügte Beschreibung und Betrachtungen erläutert. In wie hohem Grade das Buch einem Zeitbedürfnis entgegenkam, beweist am besten die außerordentlich große Anzahl von Auflagen, welche es bis in die neueste Zeit, zuletzt freilich in stark modificirter Gestalt, erlebte. Niemeyer hat Basedows Elementarwerk, dessen Gedanke allerdings an den des Orbis pictus sich anschloß, einen veredelten Orbis pictus genannt. Mit Unrecht, wenn dies mehr sagen will, als daß die Chodowiecky'schen Kupfer besser sind, als die höchst anspruchslosen Producte der Endter'schen Officin zu Nürnberg. Der Orbis pictus beschränkt sich eben darauf, bildlich darzustellen, was sich für Kinder bildlich darstellen läßt, das einzelne, concrete, anschaubare Ding. Die ausgeführten Compositionen des Elementarwerks dagegen verwirren meist mehr, als sie aufklären, und wenn sie moralische Grundsätze und Reflexionen abbilden wollen, so versuchen sie vollends das Unmögliche und gerathen zuweilen geradezu in das Absurde. Vortrefflich bemerkt Goethe, der auch den Orbis pictus als Kind wohl hatte kennen lernen (Dichtung und Wahrheit, 1. Buch), in Bezug auf Basedows Elementarwerk (ebendas. 14. Buch): „Mir misfiel, daß die Zeichnungen seines Elementarwerkes noch mehr, als die Gegenstände selbst zerstreuten, da in der wirklichen Welt nur das Mögliche beisammen steht, und sie deshalb, ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbaren Verwirrung, immer noch in allen ihren Theilen etwas geregeltes hat. Jenes Elementarwerk zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen nebeneinander steht, weswegen es auch jener sinnlich methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müßen." Vgl. auch d. Art. Bilderbogen. Bilderbuch S. 696.

Was so sachgemäße und fruchtbare, wirklich pädagogische Gedanken, so scharfsinnige Beobachtungen und feine Winke und meist so taktvolle und zweckmäßige Ausführungen für jene Zeit bedeuten wollen, wird von selbst einleuchten. Einen ganz besonderen Werth aber erhalten des C. pädagogische Vorschläge dadurch, daß sie niemals als vereinzelte Einfälle auftreten, sondern Bestandtheile eines wohldurchdachten Systems bilden, und daß dieses System wiederum das Product einer umfassenden und im wesentlichen durchaus gesunden Gesammtanschauung der menschlichen Verhältnisse und pädagogischen Aufgaben ist, wie dieselbe unter dem Einflusse der realen pädagogischen Mächte sich bildet, welche im Evangelium, in der ernsten christlichen Zucht und Ordnung des Lebens in der Gemeinde und im eignen Hause wirksam sind. Dadurch unterscheidet sich C. sehr zu seinem Vortheile von seinem Zeitgenossen Ratich, und eben darauf

mochte die Aeußerung des großen schwedischen Reichskanzlers sich beziehen, daß das, was C. aufstelle, besser gegründet zu sein scheine. Wenn Ratich mit seiner alleinseligmachenden Methode und seinen didaktischen Geheimmitteln, die er nur um schweres Geld bekannt machen wollte, an neuere pädagogische Adepten, wie Jacotot, erinnert, so gemahnt C. mehr an Pestalozzi, dessen innerstes Wesen, wie manchmal er auch gegen das Dogma verstoßen haben mag, ebenfalls von tiefer Religiosität und hingebender Liebe getragen war, und dessen Gedanken von der Mutterschule, von dem hohen Werthe der häuslichen, namentlich mütterlichen Erziehung, von dem Anschauungsunterrichte, von dem in stufenweisem stetigem Fortschritte neben dem Wissen auszubildenden Können sämmtlich bei C. sich wiederfinden. Freilich konnte auch C. dem Einflusse seiner Zeit sich nicht völlig entziehen: trotz all des Schönen, was er über den Werth unmittelbarer Naturbeobachtung gesagt, substituirte er doch bei dem Unterrichte der lebendigen Natur ein bloßes Buch, und trotz seines Dringens auf Pflege der Muttersprache hinderte er diese Pflege durch die fortwährende vorzugsweise Werthlegung auf die lateinische Phraseologie, und indem er diese den von ihm zu Gegenständen des Unterrichts erhobenen mannigfaltigen Realien anpaßte, wurde er ein Hauptbeförderer jenes abenteuerlichen Küchenlateins und zog sich den nicht ungerechten Tadel zu, daß er die Reinheit des lateinischen Ausdrucks verderbe (so sagt z. B. Morhof, Polyhist. II, 4: „De Comenii Janua habendum est, illam plane e scholis illis, ubi Latinitatis genuinae, ut aequum est, cura habetur, eliminandam). Die drei didaktischen Grundforderungen des C. aber: Muttersprache, Realien und eine bildende Methode! blieben unvergessen, und, während sein ernster und tiefer Sinn an der späteren Abgötterei des pädagogischen Realismus unschuldig ist, dienten jene Forderungen dazu, ein allgemeineres Nachdenken über die pädagogischen Aufgaben anzuregen, wie es die seitherige gewohnheitsmäßige Praxis nicht gekannt hatte, und dessen Bewegung seitdem nicht wieder zum Stillstand gekommen ist.

Literatur. Beachtung verdienen vor allem als autobiographische Zeugnisse des C. Vorreden zu den vier Theilen seiner Opp. didactica. — Bayle, dict. hist. et crit. unter Comenius. — D. Cranz, alte und neue Brüderhistorie. 2. Aufl. Barby. 1772, S. 80 f. — Müller, Bekenntnisse merkwürdiger Männer. 2. Bd., S. 257 f. — Pillet in der Biographie universelle. IX. Paris. 1813, S. 340 f. — Zipser in Ersch und Grubers allg. Encykl. 18. Thl. 1828, S. 344 f. — Schwarz, Erziehungslehre. 2. Aufl. 1829. II, 2, S. 394 f. — Palacky, Jahrb. des Böhm. Mus. 1829, Sept. S. 255 f. Oct. S. 330 f. — Raumer, Geschichte der Pädag. 2. Aufl. II, S. 49—99. — Schmidt, Geschichte der Pädagogik. 2. Aufl. III, S. 364—394. — Leutbecher, Joh. Amos Comenius' Lehrkunst. Leipzig. 1853. — Diekhoff in Herzogs Realencyklopädie für prot. Theol. u. Kirche. 3. Bd. 1855, S. 1 f. — Gindely, über des Joh. Amos Comenius Leben und Wirksamkeit in der Fremde. Sitzungsberichte der philosophisch-hist. Classe der kaiserl. Akad. der Wissensch. Wien. 1855 S. 482—550. — Ziegler, Programm des Gymnasiums zu Lissa v. J. 1855. — Eugen Pappenheim, Amos Comenius, der Begründer der neuern Pädagogik. Berlin. 1871. — Seyffarth, Johann Amos Comenius. 2. Aufl. Leipzig. 1872. — Th. Lion, Johann Amos Comenius. Pädagogische Schriften. Uebersetzung mit Anmerkungen und des Comenius Biographie versehen. Erste Lieferung (die Biographie enthaltend). Langensalza. 1875. — Vgl. auch Herders Briefe zur Beförderung der Humanität. Nr. 41. — Obwohl Bayle nicht der Mann war, einer ihm so völlig heterogenen Persönlichkeit, wie die des C. war, gerecht zu werden, so stellt er doch dessen äußere Verhältnisse sehr gut dar; auch haben sich die nachfolgenden Biographen des C. in solchem Grade an ihn angeschlossen, daß eigentlich erst Gindely a. a. O., auf dem Grunde ungedruckter Originalbriefe des C., über sein äußeres Leben bedeutenderes Neue geboten und dadurch für seine Lebensbeschreibung eine neue Aera eröffnet hat. **G. Baur.**

Communalschulen, s. Confessionsschulen.

Complottiren, d. h. heimliches Sichverbinden zu einem verbotenen Zweck, insbesondere zum offenen oder hinterlistigen Widerstand gegen das Eingreifen der Disciplin, kommt sowohl in Schulen, als auch besonders unter den Zöglingen von Alumnaten der verschiedensten Art nicht selten vor. Durchbrechung drückender Schranken, Verschaffung untersagter Genüsse, Unterschleif bei Arbeiten sind die gewöhnlichsten Motive und Ableugnung der Mitwissenschaft, nebst Versprechen der Geheimhaltung das gewöhnlichste Band eines Complottes von Schülern. Die Gemeinsamkeit eines gewagten Unternehmens und die Uebung praktischer Talente, denen die Schule nur allzuwenig erlaubten Spielraum bieten kann, geben der Sache oft einen romantischen Reiz, dem auch edlere Naturen nicht widerstehen (vgl. Palmer, Päd. S. 547. 537). Heimliche Trinkgelage bilden wohl die häufigsten Veranlassungen; in einer Klosterschule sollen vor einigen Decennien die Primaner hiezu die Särge einer unterirdischen Gruft als Tische benützt haben. Ein Beispiel abscheulichen Complottirens in einem verkommenen Waisenhause wird mit belehrender Ausführlichkeit berichtet bei Vogt, pädag. Fragmente, Thun, 1856. — Bekannt sind die schlimmen Complotte, welche nicht selten der Controle bei Abiturientenprüfungen entgegenzuwirken unternehmen.

Die gefährlichsten Complotte, welche feindselige Demonstrationen gegen die Erzieher oder gar offenen Bruch des Gehorsams bezwecken, sind Gott Lob! in Deutschland fast unerhört, um so gewöhnlicher aber in den militärisch organisirten Alumnaten Frankreichs. Herzloser Mechanismus der Disciplin, enge Einseitigkeit und Oede des Schullebens, Massenbehandlung und Ignorirung der natürlichen Ansprüche verschiedener Altersstufen und Charaktere befördern das Entstehen von Complotten; liebevolles Eingehen auf die Persönlichkeit, Verstattung und Anregung ästhetisch und moralisch fördernder Privatbeschäftigungen, überhaupt individualisirende Behandlung wird am sichersten vorbeugen. Bei der Entdeckung eines Complottes ist große Strenge unvermeidlich. Sie treffe wo möglich die Anstifter, oder überhaupt einzelne, die sich durch Roheit, Trotz, Verletzung der Pietät kenntlich machen. Es ist nicht nur politisch, sondern auch moralisch richtig, dem Complot gegenüber vor allen Dingen den Gedanken der Solidarität, nach welchem die Schuld gleichsam dividirt wird, zu negiren und jeden einzelnen für die ganze Größe seines Vergehens so bestimmt verantwortlich zu machen, daß er sich nicht einmal darum zu kümmern hat, wenn gegen Mitschuldige aus anderweitigen Rücksichten Gnade geübt wird. Die Untersuchung sei daher auch nicht zu inquisitorisch; man ergänze lieber die Grundlage des Urtheils durch die Kenntnis des anderweitigen Betragens der Betheiligten und lasse den Gedanken nicht aufkommen, als könne die vorwiegende Bestrafung einzelner nur dann stattfinden, wenn diesen die Urheberschaft juristisch nachgewiesen werde. Anerkennung der Solidarität und uniforme Behandlung schwächt den moralischen Werth der Strafe selbst dann, wenn diese materiell genommen mit ihrem vollen Gewicht jeden einzelnen trifft. Solidarische Behandlung muß zwar ausnahmsweise z. B. für neue Lehrer, denen die Individualitäten noch unbekannt sind, trotz aller Uebelstände, selbst in Fällen, wo ein eigentliches Complott nicht vorliegt, gestattet werden; darf als Regel aber nur für so bösartige Fälle gelten, daß außer der Auflösung einer Classe oder Schule, oder massenhafter Verweisung kein Heil mehr zu finden ist. Auch hiefür ist Frankreich der classische Boden. (Ein Beispiel u. a. bei Holzapfel, Mitth. über Erz. und Unterr. in Frankr. S. 47 u. f. Anm.*) **A. Lange †.**

Composition. Unter Composition verstehen wir hier die Uebersetzung aus der Muttersprache in eine fremde, wie unter Exposition die Uebersetzung aus einer fremden in die Muttersprache.

Daß zur Erlernung einer fremden Sprache die Uebung in der Composition unerläßlich sei, hat man früher nirgends bezweifelt; man hat vielmehr ehemals des Guten zu viel gethan und insbesondere die lateinische Composition so behandelt, als wäre sie der Zweck, nicht das Mittel, und als hätte daher die Schule ihr höchstes Ziel erreicht,

*) Zweckmäßige Rathschläge giebt auch Schrader in „Erziehungs- und Unterrichtslehre". Bd. 2. S. 108 ff. D. Red.

wenn sie ihren Zögling zu einem Ciceronianer gebildet hätte. Das eine Extrem hat das andere herausgefordert. Die pädagogischen Neuerer, welche der lieben Jugend das Joch der Arbeit abnehmen wollten, haben bei schwachherzigen Eltern einen weitverbreiteten Widerwillen gegen diese kräftigende Geistesgymnastik angefacht und die öffentliche Meinung, das heißt in diesem Falle: die Meinung der urtheilslosen, das am lautesten Vorgesprochene nachsprechenden Menge, für eine lange, noch nicht ganz der Vergangenheit angehörige Periode gegen sie aufgeboten, nur mit dem Unterschied, daß man Composition in den neueren Sprachen um des praktischen Nutzens willen, mit so wenig Geschick man auch die Sache lange Zeit dort angriff, als unentbehrlich anerkannte, die in den alten Sprachen hingegen als unnütz verwarf. Aber die Opposition gegen das Herkommen hat, wie das zu geschehen pflegt, doch auch ihr Gutes gehabt: man hat das Recht des Bestehenden revidirt, faules Fleisch ausgeschnitten, das Wohlbegründete dagegen mit neuer Zuversicht ergriffen und mit klarem Bewußtsein festzuhalten angefangen.

Wenn wir im Folgenden versuchen, das Recht der Composition auf eine wichtige Stelle im Lehrplan unserer höhern Schulen zu begründen, so haben wir dabei nur die Schule als allgemeine Bildungsanstalt im Auge. Wer die lateinische Sprache als das Organ der wissenschaftlich Gebildeten aller Nationen oder als Kirchensprache, wer das Französische als das Organ der Diplomaten oder der höhern Gesellschaft und des Weltverkehrs erlernen will, mag zwar in der Schule auch durch Compositionsübungen den Grund dazu legen und die Begabteren müßen die Hauptsache auch für jenes Ziel schon hier erreichen; aber für die Schule wird nicht dieser materielle Nutzen, dem indessen sein gebührendes Theil nicht entgeht, sondern ein anderes das Hauptaugenmerk sein.

Wir gehen von dem Satze aus, daß zur Erlangung höherer Bildung nichts förderlicher ist als die Erlernung fremder Sprachen; hiezu aber, behaupten wir nun weiter, ist die Composition eines der wichtigsten Mittel, und berufen uns hiefür vor allem 1. auf das allgemeine Gesetz der Unterrichtslehre, daß sich der Geist des Schülers zu einem Unterrichtsgegenstand, den er sich wirklich aneignen soll, nicht nur receptiv, passiv, sondern auch reproductiv, activ, also selbstthätig verhalten müße, und daß dasjenige Fach zu der Frucht der Bildung am meisten beitrage, welches den Schüler am meisten zu geistiger Arbeit nöthige. Der Lehrer der Mathematik z. B. begnügt sich nicht damit, die Reihe der geometrischen Lehrsätze aufzustellen und zu beweisen; er ist auch nicht befriedigt, wenn die Schüler Sätze und Beweise genau zu wiederholen im Stande sind; erst dann, wenn sie dieselben zur selbstthätigen Lösung von Aufgaben frei und gewandt zu verwenden und als ihre Werkzeuge zu handhaben vermögen, ist er sicher, daß sie in den geistigen Besitz seiner Schüler übergegangen seien, erst dann sieht er diese auf dem Wege zu mathematischer Bildung. In Anwendung auf die Erlernung von Sprachen lautet das obige Gesetz: der Schüler, welcher es in seinen Sprachkenntnissen zur vollen Sicherheit und Bestimmtheit bringen und wirkliche sprachliche Bildung gewinnen soll, darf das in der fremden Sprache Gesprochene oder Geschriebene nicht bloß hören, lesen, verstehen —, sondern er muß die fremde Sprache auch selbstthätig gebrauchen, sprechen, schreiben lernen. Beide Thätigkeiten, die analytische und die synthetische, Exponiren und Componiren, gehören nothwendig zusammen und ergänzen sich gegenseitig. Dieses Gesetz ist in der Theorie und in der Praxis allgemein anerkannt. Niemand widerspricht dem Satze, daß, wer eine fremde Sprache schreibt und spricht, eine weit höhere und lebendigere Kenntnis derselben hat, als wer das darin Geschriebene und Gesprochene nur versteht. Wer nach Frankreich geht, um die Sprache zu lernen, hat, wenn er einmal das Gesprochene und Geschriebene versteht, die erste Stufe zu seinem Ziel erstiegen; aber der Sprache bemächtigt hat er sich erst nach Ersteigung der zweiten Stufe, indem er auch französisch spricht und schreibt. Was aber für die modernen Sprachen unwidersprochen gilt, das ist auch eine richtige und nothwendige Regel für die alten. Nur aus der Verschiedenheit der Zwecke ergiebt sich eine natürliche Modification: das Französische z. B. lernen sehr viele nicht bloß um der Literatur willen, sondern auch um die Sprache im persönlichem Ver-

kehr gebrauchen zu können, während bei der Erlernung der alten Sprachen der nächste Zweck nur in den Schätzen ihrer Literatur gelegen ist. Deshalb gilt es dort: lesen und hören, schreiben und sprechen, hier hingegen: lesen und schreiben, und wo etwa auch das Sprechen dazu genommen wird, da geschieht dies nur, um die Sprache vermittelst des Ohrs und der Zunge für das Bewußtsein lebendiger, für den Gebrauch geläufiger zu machen und sie infolge dessen um so leichter und sicherer zu beherrschen.

2. Für die unteren Stufen der Sprachenerlernung pflegt man das überhaupt nicht zu bezweifeln; nur hat man schon gesagt, im Sanscrit oder Chinesischen verlange man ja doch keine Componirübungen, doch kann das kaum ernstlich gemeint sein; denn diese Sprachen lernen bei uns nur wissenschaftliche Männer zu wissenschaftlichen Zwecken, wenn nicht etwa einer sich zum chinesischen Dolmetscher bilden will, in welchem Falle er allerdings auch das Sprechen lernen muß; bei einem Schulunterrichtsfach hingegen handelt es sich um Erlernung der Sprachen durch Knaben und Jünglinge, die sich dadurch allgemeine Bildung erwerben wollen. Für diese ist die Uebung im Schreiben der fremden Sprachen ein unerläßliches Mittel, um zum gründlichen und sicheren Besitz derselben zu gelangen. Der jüngste Anfänger weiß leichter auf die Frage: was heißt mensam, was heißt amas? als auf die Frage: was heißt den Tisch, was heißt du liebst? zu antworten, und demgemäß übersetzt er kleine lateinische Sätzchen schneller exponendo ins Deutsche, als kleine deutsche Sätzchen componendo ins Lateinische. Natürlich, denn wenn er die Bedeutung der lateinischen Wörter weiß, so kann er gewöhnlich schon daraus den Sinn des Satzes errathen und diesen dann in der ihm geläufigen Muttersprache ohne Schwierigkeit und Fehler ausdrücken; um aber das Deutsche richtig lateinisch wiederzugeben, muß er sich erst klar sein über das Verhältnis der einzelnen Worte zum Satz, was Subject, Prädicat, Object, was dann weiter Attribut, Adverbiale ist, und muß sich das mittelst der gewöhnlichen Fragen: wer, was, wen? was für einer, wie ꝛc.? klar machen; dann muß er sich erst auf die dadurch bedingte Form des lateinischen Wortes besinnen und diese richtig verwenden, wobei er leicht fehlgreifen kann. Um den Satz boni homines amant virtutem zu übersetzen brauchen die Anfänger bloß die Bedeutung der Wörter an sich zu wissen, mit der Bedeutung der Formen und mit der Construction dürfen sie fast unbekannt sein, sie errathen dennoch aus dem Inhalt der Worte den Sinn des Satzes und sprechen diesen, wenn sie ihre Muttersprache können, in richtigem Deutsch aus. Auch auf den späteren Stufen ist das Exponiren bei oberflächlich arbeitenden Schülern mehr ein Errathen aus dem Zusammenhang und ein mehr oder weniger glückliches Combiniren der aus der Bedeutung der einzelnen Wörter sich ergebenden Begriffe, als daß sie in erster Linie den Spuren der Sprachgesetze nachgiengen. Aber um den Satz: gute Menschen lieben die Tugend, ins Lateinische zu übersetzen, müßen die Schüler lateinisch decliniren und conjugiren gelernt haben und außerdem richtig construiren, Subject und Object mittelst jener Fragen, auch wo es im Deutschen weder am Artikel noch an der Casusendung zu erkennen ist, unterscheiden können, das heißt: die grammatischen und grammatisch-logischen Kategorieen kommen erst durch das Componiren zur gehörigen Entwicklung, so daß der Schüler sie sicher unterscheiden und gebrauchen kann. Denn was hier vom Subject, Object, Verbum gesagt wird, gilt ebenso von allen andern Kategorieen, von den Wörtergattungen, vom Casus, Numerus, Genus, Gradus, Verbalgenus, Modus, Tempus, Person, vom Attributiv, Adverbiale u. s. w.: das alles wird erst dadurch im Geiste recht lebendig, wenn man nicht bloß die fremden Klänge in die wohlbekannten heimischen überträgt, sondern auch das Bekannte in die fremde Form kleidet; denn eben um das Letztere zu können, muß man auf jene Kategorieen, ihre Bedeutung und ihren Bereich weit sorgfältiger achten und das Unterscheidende der verschiedenen Sprachen in diesen Rücksichten sich merken, als bei der umgekehrten Operation. Beim Exponiren bewegt sich der Schüler für die eigentliche Leistung, das Zustandebringen der Uebersetzung, auf heimischem Gebiete, wo ihn der durch seine gesammte bisherige Geistesentwicklung begründete Besitz der Muttersprache ohne besonderes Nachdenken vor falschen Tritten bewahrt; beim Componiren

wagt er den Schritt auf fremden Boden, wo er einstweilen nur erst wenige Pfähle eingeschlagen, nur einige Marksteine sich gemerkt hat und deswegen noch vielfach straucheln kann.

So wird denn auch das Exponiren des Schülers durch das Componiren ein ganz anderes als ohne dieses; er räth nicht mehr, er weiß; er ist nicht mehr an seine Einbildungskraft gewiesen, um sich aus den Bedeutungen der Wörter einen leidlichen Sinn zusammenzuphantasiren, sondern er sucht das ihm nun erst an sicheren Merkmalen erkennbare Subject, das durch die Formübereinstimmung unverkennbare Prädicat herauszufinden und sofort durch das Aeußere geleitet (aber nicht ohne den Beistand der oben angedeuteten Divination) in das Innere einzudringen, so daß man schon hier wird sagen dürfen: erst durch die Uebung im Componiren gewinnt der Schüler einen sicheren, methodisch gebahnten Weg auch für das Exponiren. Ebenso zeigt sich schon auf der untersten Stufe der weitere große Nutzen des Componirens, daß Lehrer und Schüler dadurch genau erfahren, was letztere wissen, was nicht; ein Lehrer, der ausschließlich exponiren und die Formen lernen ließe, würde bei der ersten Compositionsübung seiner Schüler mit Schrecken warnehmen, wie wenig von dem Gelernten sicheres Eigenthum derselben geworden ist, wie sie die verschiedenen Declinationen und Conjugationen unter einander verwechseln und die im Deutschen gleichlautenden Formen nicht unterscheiden, also nicht construiren können, daß sie also beim Exponiren mehr gerathen als verstanden und die Declinationen ꝛc. nur mechanisch gelernt, daß sie auch solche Regeln, welche sie genau herzusagen wissen, noch nicht völlig begriffen haben, da sie in der Subsumtion der einzelnen Fälle fehlen; daß sie hingegen das alles wirklich können, weiß er erst, wenn sie es im Componiren richtig anwenden; erst durch diese Uebung wird das Gelernte freier geistiger Besitz, daran der Schüler sich freuen mag, weil er jetzt nicht nur etwas weiß, sondern etwas kann; die dabei zu Tage kommenden Mängel aber zeigen beiden, Lehrern und Schülern, worauf sie im Lehren und Lernen noch besonders zu achten haben. Es wird daher auch der Lehrer der Elemente das Componiren nicht entbehren können und wohl daran thun, wenn er jeden Schritt, den der Schüler im Exponiren gethan hat, sogleich auch componendo nachthun läßt. Das wichtigste Mittel zur Erwerbung gründlicher Erkenntnis soll gleich auf der untersten Stufe nicht versäumt werden; für das Sprachgefühl bleibt noch genug zu thun übrig.

3. Reicher und mannigfaltiger, aber der Hauptsache nach dem Obigen gleichartig ist der Nutzen des Componirens auf den folgenden und späteren Stufen, wenn das Unterscheidende in der Satzlehre, im Gebrauch der Wörter und Redensarten, der Tropen und Figuren, in Wortstellung und Numerus, in dem, was die verschiedene Eigenthümlichkeit und Farbe der Sprachen ausmacht, einzuüben ist*). Die feineren Sprachgesetze werden auf demselben Wege, wie die handgreiflicheren, zum geläufigeren Verständnis gebracht und sind derselben Einübung bedürftig wie jene, nur kann es allmählich wegen des reiferen Alters in kürzerer Zeit geschehen. Ohne Zweifel trägt ein zweckmäßig

---

*) Zusammenhängende Aufgaben zum Componiren nennt man auch Stilübungen, Exercitia, Scripta, oder, wenn das deutsch Vorgesprochene sogleich, ex tempore, in der fremden Sprache niedergeschrieben, excipirt werden soll, Extemporalien, Extemporaneen, Exceptionen, Subita. Bei jenen kann der Schüler länger über die Wahl des Richtigen nachdenken und am Ausdruck feilen, aber auch leicht dahin kommen, daß er durch Künsteln und Düfteln die Sache verderbt. Bei der Exception muß er das Material schnell in Bereitschaft haben und die passenden Ausdrücke und Wendungen rasch wählen, wird aber auch leicht mit nur halb oder gar nicht passenden sich begnügen. Zum Einüben besprochener Regeln sind Exceptionen vorzugsweise zu empfehlen. Das Retrovertiren ist auch auf den höheren Stufen fördernd, da man dabei insbesondere den Sinn für Wortstellung und Numerus cultiviren kann; man wird aber wohl daran thun, sowohl die Ausdrücke des Originals immer wieder in veränderter Form anzuwenden, als auch mit der deutschen Uebersetzung zu wechseln, damit nicht das Gedächtnis in allzu überwiegender, das Urtheil erdrückender Weise in Anspruch genommen werde. Allen schriftlichen Uebungen aber muß das mündliche Componiren voran und zur Seite gehen als unerläßliche Hodegetik für den Schüler, bei der sich der Lehrer als Meister bewähren kann und soll.

geleitetes Exponiren ebenfalls zur Erkenntnis dieser Dinge sehr viel bei, aber auch hierin bringt erst die eigene Uebung die volle Sicherheit und das freie Eigenthumsrecht.

Je weiter der Schüler voranrückt, um so mehr müßen die Elemente mehr nur gelegentlich wiederholt als ausdrücklich eingeübt, um so mehr die schwereren Regeln der Grammatik angeeignet werden, um so mehr Stilistisches tritt dazu. Wenn Exposition und Composition sich unterstützen sollen, so müßen sie auch einander parallel voranschreiten, mit dem schwierigeren Expositionsstoff muß auch die Composition schwierigere Aufgaben bringen, die Betonung des Elementarischen muß bei beiden gleichermaßen zurücktreten. Das ergiebt sich aus der Forderung der gegenseitigen Ergänzung und empfiehlt sich zugleich durch das Bedürfnis der Abwechslung, der Vermeidung von Einförmigkeit. Auf der höheren Stufe handelt es sich um die Erkenntnis feinerer Eigenthümlichkeiten der lateinischen und der Muttersprache, um Latinismen, um Germanismen. Der exponirende Schüler wird, wenn ihn ein Latinismus vom rechten Weg ableiten will, durch sein Sprachgefühl, durch den Instinct der Muttersprache zurechtgewiesen, der componirende hat nur soweit sicheren Boden unter den Füßen und ist gegen Germanismen geschützt, als er den bei der Exposition wargenommenen Unterschied beider Sprachen sich zu deutlichem Bewußtsein gebracht, das vorher nur dunkel Gefühlte auf eine höhere Stufe der Erkenntnis erhoben hat; eben hierin aber empfängt er den Lohn für die auf die Ueberwindung der Schwierigkeiten gewandte Mühe. Infolge dieser erhöhten Sicherheit und Bestimmtheit in seiner Sprachkenntnis trifft er dann auch beim Uebersetzen des Classikers sicherer und schneller, nicht bloß tastend und rathend, das Richtige, erkennt leichter den Sinn des fremden Ausdrucks, überschaut rascher das Ganze eines Schriftwerks und würdigt besser die Angemessenheit und Schönheit seiner Darstellung, während derjenige, dem die gründliche Erkenntnis abgeht, ohne Steuer und Compaß dahinfährt, bald auch das Lesen des Grundtextes zu mühsam findet und lieber gleich zur gedruckten deutschen Uebersetzung greift. Wollte man also die Lectüre dadurch zu heben suchen, daß man ihr unter Verzichtleistung auf die Composition die freiwerdenden, bisher dieser gewidmeten Stunden zuwendete, so würde man sich täuschen, der quantitative Gewinn würde den qualitativen Verlust nicht decken.

4. Es läßt sich wenigstens in Andeutungen nachweisen, welchen Werth für die vorgerückteren Schüler das Componiren hat, um sie theils in die Erkenntnis der lateinischen Sprache und ihrer Eigenthümlichkeiten, theils in das Verständnis der Muttersprache und ihres Inhalts tiefer einzuführen.

Die Unterschiede der alten und der neueren Sprachen im Bau der einzelnen Sätze und der Perioden, welche in der gewöhnlichen Schulgrammatik gar nicht oder nur kurz berührt werden, treten beim Uebersetzen in die fremde Sprache noch deutlicher als beim Uebersetzen aus derselben ins Bewußtsein. Ich erinnere z. B. an die Verwandlung der Adverbia in Verba wie: gewöhnlich in soleo, nachgerade in coepi, zuvor in occupo etc., der Adverbialausdrücke in Subject oder Object, wie: silvae alunt feras, in den Wäldern giebt es ꝛc. an die Verbindung der Sätze durch Partikeln wie enim, quidem, autem etc. wo sie im Deutschen nur lose an einander gereiht werden, an den Aufbau kunstvoller Perioden, wo im Deutschen statt der Unterordnung die Beiordnung vorgezogen wird, und Aehnliches. Der Lehrer wird es bei der Lectüre nicht versäumen, die Schüler auf die bewunderungswürdige Architektonik der Sätze in den Geschichtsdarstellungen und Reden der Alten aufmerksam zu machen; aber sie wird den Schülern lebendiger vor das Auge treten, wenn der Lehrer sie zur Nachbildung solcher Perioden in den alten Sprachen anleitet, als wenn sie sie in die Muttersprache übertragen, gerade wie die eigenen metrischen Versuche dem Knaben und Jüngling wenigstens den Gewinn bringen, daß er die Kunst des antiken Dichters desto höher schätzen lernt.

5. Aehnlich verhält es sich mit dem Gebrauch der verschiedenen Tropen und Figuren. Man kann ja freilich keine Seite eines römischen Schriftstellers übersetzen, ohne auf mehrfache Metaphern, auf verschiedene synekdochische Ausdrücke u. dgl. zu stoßen; aber erst dann weiß man solche Dinge sicher, wenn man sie auch im Compo-

niren anwendet: die Synthese ist die Rechenprobe für die Analyse. Desgleichen auf dem Gebiete der Synonymik, die freilich für alle Stufen bedeutungsvoll ist. Der Schüler übersetzt pueri und liberi, gravis und difficilis, palam und publice ohne viel Besinnen richtig; aber um die deutschen Wörter: Kinder, schwer, öffentlich im gegebenen Fall richtig ins Lateinische zu übertragen, muß er sich des Unterschieds in der Bedeutung der betreffenden Ausdrücke klar bewußt sein. Wie also die Mathematik im richtigen Schließen übt (in der Syllogistik), so lehrt vorzugsweise das Componiren die Begriffe scharf und richtig auffassen (das Definiren).

6. Und welchen Werth für die Bildung, insbesondere für das Verständnis einer Menge von Ausdrücken die dem modernen Culturleben angehören, hat die Analyse aller der Bezeichnungen, welche für Begriffe des sittlichen, politischen, socialen Lebens, der Kunst und der Wissenschaft des Schönen in der Muttersprache im Gebrauche sind. Um sie richtig zu übersetzen, muß man sehr oft die Begriffe — vielleicht in ganz elementarer Weise — in ihre Merkmale zerlegen und sie nach Inhalt und Umfang prüfen, um unter den verwandten antiken Ausdrücken die richtige Wahl zu treffen. Das einemal findet man zu eigener Ueberraschung, daß die Verhältnisse vielfach im Leben der Alten wesentlich dieselben waren wie jetzt, und nur die Ausdrücke dafür in ihrer Identität nicht immer erkannt wurden; das anderemal hat das veränderte Leben die Anschauungen so modificirt, daß auch die Bezeichnung derselben umgeformt werden muß. Da tritt dann namentlich auch der Unterschied zwischen der antiken und der modernen Darstellungsweise hervor, daß jene das Concrete, diese das Abstracte vorzieht, daß man jetzt, seit dem Eindringen wissenschaftlicher Kenntnisse in das allgemeine Bewußtsein, auch einfache Sachen auf philosophische Grundbegriffe zurückzuführen und ihnen damit ein vornehmeres Gewand umzulegen liebt. Der Schüler übersetzt *φρονιμώτερον καὶ βελτίονα γίγνεσθαι*: verständiger und besser werden; beim Componiren lernt er daß „sich geistig und sittlich vervollkommnen" eben mit jenen griechischen Worten zu übersetzen ist; die gleiche Förderung im Verständnis des Deutschen gewinnt er, wenn er den Satz „Solon steht über Lykurg, weil er den Menschen vom Bürger schärfer sonderte und die Moral der Politik nicht aufopferte" übersetzen lernt . . . quod quid civis, quid hominis esset, accuratius distinxit neque quae e republica esse arbitraretur iis quae recta et honesta sunt praevertit. Man vergleiche weiter den Satz: Cajus sah sich vor die Alternative gestellt ꝛc. mit der einfachen Uebersetzung: Caius eo redactus erat ut aut . . aut . . . Indem der Schüler solche moderne Ausdrücke in die plastische Form der alten Sprachen gießen lernt, gewinnt er immer wieder an dem, was man allgemeine Bildung nennt, und an Ueberlegenheit über diejenigen, welche nicht geübt worden sind, die Sprache in solcher Weise durchzuarbeiten. Zweckmäßig geleitete Uebungen im Uebersetzen in die alten Sprachen helfen somit unsern Knaben und Jünglingen, einen großen Theil von den die Zeit erfüllenden Gedanken und Begriffen zu ihrem Eigenthum zu machen; ist es auch unmöglich, daß sie das ganze Wörterbuch der Zeit so durcharbeiten, so gewöhnen sie sich doch durch das Componiren, die vorkommenden Begriffe auf solche Weise anzufassen und zu analysiren. Wenn daher Mützell (Zeitsch. 1850 S. 874) mit Recht sagt, daß die Kenntnis des Alterthums zum Verständnis „unserer nationalen Literatur, unserer ganzen Anschauungs- und Denkweise unserer Gesittung unentbehrlich sei und zwar sowohl nach ihrer Uebereinstimmung mit dem Alterthum, als nach dem Gegensatz, in welchem sie zu demselben stehe," so wird es sich aus dem Gesagten ergeben, daß auch die Compositionsübungen zu diesem Verständnis einen nicht ganz geringen Beitrag leisten.

7. Stellen wir uns den Schüler bei dem Geschäft des Componirens vor Augen, so muß er vor allem das deutsche Original, den Inhalt des Ganzen, die Bedeutung der einzelnen Wörter, ihr Verhältnis zum Satz, das Verhältnis der Nebensätze zum Hauptsatz, der Perioden zu einander zu verstehen sich bemühen, genauer und allseitiger als beim bloßen Lesen, und er dringt dabei in die Geheimnisse seiner Muttersprache, ihren Reichthum und ihre Feinheiten so tief ein, wie dies ohne eine solche Nöthigung

und praktischen Zweck nicht leicht geschieht. Um sodann das also Erwogene in der fremden Sprache wiederzugeben, muß er alles, was ihm von ihren lexikalischen Schätzen und von sprachlichen Regeln und Beobachtungen zu Gebot steht, vor seine Seele rufen, die etwaigen Lücken nöthigenfalls mit Hülfe des Wörterbuchs ausfüllen, die entsprechenden Ausdrücke und Satzformen auswählen, bei Wörtern, die sich nicht völlig decken, das Fehlende ersetzen oder auch ein für den Zusammenhang unwesentliches Merkmal mit Bewußtsein fallen lassen und die beiderseitigen Wagschalen durch sorgsames Prüfen der Gewichte zum Stehen zu bringen suchen. So mag er das feine Gedankengewebe, das er in der einen Sprache in seine Bestandtheile zerlegt hat, in der andern ihren Gesetzen gemäß wieder entstehen lassen, indem er zuerst die Hauptfäden als Kette zieht und dann als Einschlag die Mittelglieder einfügt, die theils dem Ganzen Zusammenhang und Einheit geben, theils die feinen Schattirungen und zarten Bilder hineinweben, die das Ganze schön und lebendig machen. Durch solche Arbeit gewinnt er nicht nur an Sach- und an Sprachkenntnissen, sondern bildet insbesondere auch den Sinn für das Schöne und Eigenthümliche auf dem Gebiet beider Sprachen in sich aus und lernt die Formvollendung eines classischen Schriftstellers mit geübterem Auge würdigen.

8. Ein Gegner sagt vielleicht, das seien Ideale; in der Wirklichkeit sei das Componiren eine schwere Last, die man auf die Schultern der Schüler lege, für die meisten zu schwer, und um so mehr zur Abschaffung reif, weil das Ziel, eine befriedigende Leistung in der fremden Sprache, doch nicht erreicht werde. Wäre diese Einwendung begründet, so müßten mit dem gleichen Rechte gerade die fruchtbarsten Uebungen in der Schule abgeschafft werden, alle diejenigen, welche höhere Ansprüche an die Aufmerksamkeit und Anstrengung der Schüler, an Concentration der geistigen Kräfte machen, um welcher willen die Schule eine so wohlthätige Palästra für den jugendlichen Geist ist, also namentlich die Lesung der für die betreffende Stufe schwierigeren Schriftsteller und die mathematischen Aufgaben. Wir Lehrer dürfen uns durch Klagen, wie sie zuweilen in der Presse laut werden, nicht irren lassen; wir erweisen vielmehr den Schülern die größte Wohlthat, wenn wir sie daran gewöhnen, ihre Kräfte anzuspannen, und wir erfüllen unsere Pflicht gegen das Ganze nur dann, wenn wir das Unsrige thun, damit das nachwachsende Geschlecht sich auch angestrengter Arbeit freue. Ein Knabe und Jüngling von gesunder Art und ungeschwächter Willenskraft wird auch vor den Schwierigkeiten solcher ihm gestellten Aufgaben nicht zagen, sondern muthig mit ihnen ringen, sie werden ihm ein willkommener lusus ingenii sein, worin er gerne mit den Genossen wetteifert und seine geistige Gewandtheit erprobt, während freilich der Zärtling, der Blasirte sie im voraus für unüberwindlich erklärt und als unnöthige Quälerei verwünscht.

Allerdings aber gilt auch hier wie in den andern Unterrichtsfächern das allgemeine didaktische Gesetz, daß der Lehrer planmäßig vom Leichteren zum Schwereren fortschreite und das durchschnittliche Maß der Kraft seiner Schüler wohl im Auge behalte. Dieses vorausgesetzt können wir getrost festhalten an Uebungen, die sich nur zu ihrem Vortheil von andern Schulfächern, bei denen die Schüler überwiegend nur Stoff aufnehmen und sich vielleicht angenehm unterhalten fühlen, unterscheiden.

Das andere aber, die Entgegnung, die stilistischen Leistungen der Schüler seien doch im ganzen unbefriedigend, ist entweder nur bei ungeeigneten, allzuschweren Compositionsaufgaben gegründet, gilt also nur gegen den Misbrauch, nicht gegen den richtigen Gebrauch, oder sie begnügt sich nicht mit dem, was man bei andern Gegenständen für befriedigend hält. Es ist wahr, die Zahl der musterhaften Stilisten mag auch unter den Gelehrten Deutschlands nicht gar groß sein, und an den Arbeiten unserer für reif erklärten Abiturienten wird sich freilich noch manches bemängeln lassen; aber es war auch nicht der Zweck, vollendete Stilisten zu bilden; der Bildungszweck, den die Schule bei ihren Zöglingen verfolgte, kann recht wohl an ihnen erreicht sein, wenn man es jenen Arbeiten auch wohl ansieht, daß es Schülerarbeiten sind. Unsere Schüler, welche Zeichenunterricht nehmen, wollen nur zum allerkleinsten Theil Künstler werden; aber die Uebung von Auge, Hand, Schönheitssinn, die Empfänglichkeit für den

Genuß eines Kunstwerks ist ein hinreichender Lohn für die Mühe, welche sie aufwenden müßen. Nach denselben Grundsätzen verfährt man bei Musik und Gesang. Sie werden auf die Schreibübungen in einer fremden Sprache analoge Anwendung finden. Vgl. d. Art. Bildung S. 720 med.

9. Haben wir im Bisherigen nur von dem Bildungswerth der Compositionsübungen für die Schüler gesprochen, so muß andererseits auch hervorgehoben werden, welchen Werth sie für den Lehrer haben. Auch sein Geschäft erhält durch diese Uebungen ganz vorzugsweise sicheren Boden, weil er erst durch die Leistung des Schülers in diesem Fache klar erkennt, was sich derselbe wirklich angeeignet hat; den Sinn des fremden Schriftstellers kann er oft errathen, die richtige Uebersetzung ins Lateinische ꝛc. höchst selten. Auf solche Kenntnis von dem Stande seiner Schüler hin kann der Lehrer seinen weiteren Unterricht zweckmäßig einrichten und sicher vorwärts schreiten; er weiß, was bei den Schülern noch fehlt, und worin sie festen Boden haben; er hat daran einen zuverläßigen Maßstab für die Beurtheilung ihrer Gaben und ihrer Treue; auch die Fortschritte ihrer Entwicklung sind daran vorzugsweise meßbar.

Und gilt es dann, am Ende eines Abschnitts oder der ganzen Schullaufbahn durch eine Prüfung nachzuweisen, was bei den einzelnen Schülern erreicht ist, so erhellt aus dem Bisherigen, warum die Stilprobe vorzugsweise geeignet ist, ein Urtheil über die Sprachkenntnisse eines Jünglings zu begründen. Wie viel derselbe Latein versteht, erkennt man doch sicherer aus dem, wie er lateinisch, als aus dem, wie er deutsch schreibt; ungenügendes Verständnis des lateinischen Textes kann er je nach Umständen in der deutschen Uebersetzung eher verstecken, als ungenügende Bekanntschaft mit der lateinischen Sprache in der lateinischen Composition. Zu einer befriedigenden Leistung in einer fremden Sprache giebt es keine andere Vorbereitung, als gründliches, lange Zeit fortgesetztes, innerlich aneignendes Sprachstudium; deswegen ist sie der untrüglichste Prüfstein sprachlicher Bildung.

10. Die Bedingungen, unter denen solche Früchte vom Componiren zu erwarten sind, liegen zum Theil schon im Bisherigen ausgesprochen. Ich hebe noch einzelnes hervor. Vor allem ist dem Componiren genügende Zeit einzuräumen, in den unteren Classen etwa die Hälfte der einer fremden Sprache gewidmeten Zeit, in den mittleren Classen die kleinere Hälfte, in den oberen 3, zuletzt 2 Stunden. In Betreff des Stoffes soll der Inhalt der Aufgaben belehrend sein, mannigfaltig, bedeutend und der Anstrengung werth, die Sprache nicht so schwer, daß die Schüler überfordert, noch weniger so leicht, daß sie nicht zur Arbeit genöthigt und dadurch emporgezogen würden; zu leichte oder auch zu kurze Arbeiten findet der Schüler der Mühe, die er doch auf sie verwenden muß, nicht werth und wendet ihnen gewöhnlich weit weniger Fleiß zu, als den schwierigen. Auch auf den unteren Stufen, auch bei dem bloßen Einüben von Regeln hüte man sich vor inhaltlosen Sätzen, wie sie Lehrern und Schülern zum Ueberdruß besonders in manchen französischen, doch auch noch in lateinischen Uebungsbüchern sich finden, und gebe möglichst bald zusammenhängende Stücke. Den angemessenen Grad der Schwierigkeit trifft der Lehrer am sichersten, wenn er auf den unteren und mittleren Stufen die Aufgaben selbst entwirft und dabei sorgfältig berücksichtigt, was beim Exponiren und in der Grammatik jüngst vorgekommen und der Einübung gerade bei seinen jedesmaligen Schülern bedürftig ist; auch bei den oberen Classen ist dies zu empfehlen. Wissen die Schüler dann bei einer Composition, deren Ergebnis einen besonderen Werth für sie hat, im voraus, aus welchem Gebiet der Lectüre der lexikalische Stoff, aus welchem Abschnitt der Grammatik die Regeln vorzugsweise genommen sein werden, so arbeiten sie diese Dinge für sich gehörig durch. Mit den von ihm selbst bearbeiteten wird der Lehrer übrigens zweckmäßig anderweitige Aufgaben abwechseln lassen, schon um die Gefahr der Einförmigkeit in stofflicher und sprachlicher Hinsicht zu vermeiden, und zwar um so mehr, je älter die Schüler sind. Unerläßlich ist sodann, daß er selbst die gegebenen Aufgaben in gutes Latein, Französisch ꝛc. zu übertragen fähig sei; der Anfänger im Lehramt soll die altera versio immer selbst machen, wenn er sie auch nachher

nach der Arbeit eines Meisters verbessert; nur dann kann er die Schüler mit gutem Gewissen und sicherem Erfolg zu eifrigem Bemühen auffordern. Glaubt er in späteren Jahren im Drang der Geschäfte von dieser Regel abweichen zu dürfen, so darf er sich wenigstens das nicht erlassen, eine etwaige eigene Arbeit aus frühern Jahren vorher so zu durchdenken, daß sie in seinem Geiste neu wird und seinem jetzigen Standpunct entspricht. Den Gebrauch des Wörterbuchs beschränke er so viel als möglich, indem er namentlich bei allem, was unter seinen Augen componirt wird, gar keine Hülfsmittel gestattet und lieber die etwa unbekannten Wörter selbst angiebt.

11. Um endlich noch die Behandlung der schriftlichen Composition in der Schule zu berühren, so ist es in der Regel nur auf den unteren Stufen rathsam, die einzelne Aufgabe vor der Ausarbeitung zu besprechen, auf Steine des Anstoßes hinzuweisen und Winke zu deren Hinwegräumung zu geben, weil sonst das, was eine Denkarbeit sein soll, zur Gedächtnissache wird; ist die Aufgabe wohl gewählt, so kann sie der Schüler bald selbständig lösen, und der Lehrer soll ihm das zumuthen, sobald die Kraft soweit erstarkt ist. Ist die Arbeit fertig und sorgfältig, aber ohne Rücksicht auf orthographische und grammatische Haarspaltereien corrigirt (vgl. den Art. Aufgaben S. 289), so soll sich der Lehrer nicht begnügen, die Hefte zurückzugeben und dann seine altera versio zu dictiren, sondern eine Periode um die andere mit der ganzen Classe durchgehen und nach allen Richtungen, auch mit Rücksicht auf die in den Schülerarbeiten vorgekommenen Fehler besprechen, die in Frage kommenden Ausdrücke und Wendungen gegen einander abwägen und so unter der wetteifernden Mitwirkung und lebendigen Betheiligung wo möglich sämmtlicher Schüler die Musterübersetzung entstehen lassen, welche er nun erst dictirt; wir glauben nicht, daß irgend ein anderer Theil des Sprachunterrichts in der Hand eines guten Lehrers anregender, spannender, bildender wirken kann als dieser.

Aus den im Obigen entwickelten Gründen beziehen wir auf die Composition im allgemeinen, was Nägelsbach in seiner Zueignung der lateinischen Stilistik an seine Lehrer Roth und Held als seine Ueberzeugung ausspricht, daß „unsern Schulen in wissenschaftlicher Hinsicht kein empfindlicherer Schlag versetzt werden könnte, als wenn das Lateinschreiben läßig und in geringerer Ausdehnung betrieben würde.“ (Vgl. über die einzelnen Sprachen die betr. Art.)

Literatur. Deinhardt, der Gymnasialunterricht S. 226—8. Thaulow, Gymnasialpädagogik S. 144—9. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre ed. 2, § 105—112. Köchly, zur Gymnasialreform S. 80—99, Vermischte Blätter S. 22. Bäumlein, Progr. von Maulbronn 1851. Verhandlungen bei den Philologenversammlungen zu Jena, Erlangen, Altenburg, Hamburg. Schmid, das Recht der lateinischen und griechischen Schreibübungen. Gotha, R. Besser 1869. Vgl. d. Art. Bildung S. 704 f.

K. A. Schmid.

Concentration des Unterrichts*). Concentrisch nennt der Mathematiker Kreise von verschiedener Größe, welche einen gemeinschaftlichen Mittelpunct haben, von denen also der kleinere gleichsam den Kern bildet, um welchen sich die größeren, soweit sie ihn und einander an Ausdehnung überragen mögen, rings in gleicher Breite herum erstrecken. Das Gegentheil davon sind zwei Kreise, deren Mittelpuncte so von einander entfernt sind, daß die Fläche des einen keinen Punct gemeinschaftlich hat mit der des andern. Concentration ist somit eine solche Beziehung verschiedener Gegenstände zu einander, daß sie einen gemeinschaftlichen Mittelpunct haben. Spricht man daher von Concentration des Unterrichts, so kann darunter nur, und zwar in bildlichem Sinne,

---

*) Obwohl die Besprechung dieser Tagesfrage nothwendig darauf führt, manches, was in die Artikel Volksschule, Realschule, Gymnasium, Lesebuch, lateinische, deutsche Sprache, Geschichte, Mathematik, Physik, Chemie u. s. f. gehört, vorwegzunehmen, so konnte die Redaction doch den Artikel Concentration nicht übergehen, behält sich aber vor, in Beziehung auf einzelne Puncte auch andere Ansichten sich aussprechen zu lassen. D. Red.

eine solche Unterrichtsweise verstanden werden, nach welcher die Schule einen Kern hat, um den sich der Unterrichtsstoff extensiv so anlagere, daß er nie seine Beziehungen zu diesem Kerne verliere. Soweit ist auch in der That das Bild und seine Anwendung vollkommen berechtigt. Denn wie es in der Natur des organischen Körpers liegt, alle ihm zugeführten Stoffe sich zu assimiliren, und was nicht assimilirbar ist wieder auszustoßen, so ist auch im Geiste das Streben nach Einheit durchaus die Grundlage aller seiner Thätigkeit, und jede Zerfahrenheit, jede Zersplitterung seiner Thätigkeit rächt sich durch die Folgen in der Schwächung der geistigen Kraft selbst. Jede Schule muß daher nach Einheit im Zwecke sowohl, als soviel möglich in den Mitteln zur Erreichung dieses Zweckes streben, und die Verschiedenheit der Schulen beruht bloß auf der Verschiedenheit ihrer Zwecke, ihr Organismus aber ist — diesen Zweck vorausgesetzt — wesentlich auf dasselbe Princip gegründet, auf das genannte Streben nach Einheit. Aber omne simile claudicat. Das Verkennen dieser Wahrheit, und die Meinung, in dem Ausdrucke: Concentration des Unterrichts, habe man nicht ein Bild, sondern einen Begriff, hat nicht selten zu den gröbsten Verirrungen geführt. Man hat Lesebücher geschaffen, durch welche im deutschen Sprachunterrichte, oder im Unterrichte in einer fremden Sprache, zugleich Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, selbst Landwirthschaft gelehrt werden sollte, so daß der Schüler am Schlusse einer Lection kaum wußte, ob er in derselben Deutsch, Französisch, Geographie oder den Bau der Zuckerrübe gelernt habe, in der That der beste Weg zur Zersplitterung des Unterrichts statt zu seiner Concentration. Man hat, um den Religionsunterricht als Kern alles Unterrichts consequent erscheinen zu lassen, verlangt, der Rechenunterricht solle seinen Stoff aus der Bibel wählen, und dadurch den Zweck dem Mittel zum Opfer gebracht. Beispiele dieser Art ließen sich noch manche aufzählen. Es soll damit nicht gesagt werden, daß ein Lesebuch keine der obengenannten Stoffe enthalten dürfe, daß der Rechenunterricht nicht auch aus der biblischen Geschichte einzelne Aufgaben wählen dürfe u. s. w. Allein jene Lesestoffe sollen um ihrer sprachlichen, insbesondere stilistischen Bedeutung willen da sein, nicht aber, damit durch das Lesen der Sprachunterricht in einen Sachunterricht umgewandelt werde, und durch letztere Rechenaufgaben sollen nicht die für das praktische Leben erforderlichen Uebungen beeinträchtigt oder gar verdrängt werden.

Bei der Wichtigkeit der Sache für den ganzen Organismus ist es daher von Werth, daß wir genau ins Auge fassen, wie weit das Bild der Concentration zur Anwendung auf die Schule im allgemeinen berechtigt ist, wobei die specielle Art der Anwendung auf die besondern Gattungen von Schulen der besondern nachfolgenden Ausführung überlassen bleiben möge.

Concentration findet zunächst bei der Schule statt in Beziehung auf ihren Zweck. Gerade das Bewußtsein, daß die Verfolgung verschiedener Zwecke nur zur Zersplitterung führen könne, hat eine Trennung der verschiedenen Schulen nach ihren Zwecken hervorgerufen. Wir haben die humanistische, die realistische und die Volksschule. Wo diese organische Trennung vor sich gegangen ist, da haben dies somit sämmtliche Schulen als einen Vortheil für sich zu betrachten, da sie ihren Zweck um so schärfer ins Auge fassen, und um so consequenter die richtige Wahl der Mittel erstreben können. Es ist daher eine Versündigung an der Jugend, nicht selten hervorgerufen durch Eitelkeit und das Streben, einen lästigen Rivalen in der Jugendbildung zu beseitigen, wenn man selbst auf der Stufe noch, wo nach pädagogisch festgestellten Grundsätzen die Vorbereitung auf die künftige Berufsart in ihre Rechte eintreten soll, den Plan einer Schule so einrichtet, daß alle Schüler, welches auch ihr künftiger Beruf sein möge, in ihr die erforderliche Vorbildung finden sollen, und es entstehen dadurch Lectionsplane, die so bunt aussehen, wie die Speisekarte von einem Gasthofe ersten Rangs. So wenig selbst der geistig reife Mann auch bei hervorragenden Talenten ein diesen Talenten entsprechendes Resultat gewinnt, wenn er statt ein bestimmtes Lebensziel sich vorzustecken und demgemäß sich auf einen Zweig des Wissens zu concentriren, in allen Gebieten des Geistes heimisch zu werden strebt, so wenig vermag eine Schule zu leisten, welche statt einen einzigen Zweck

zu verfolgen, allen gerecht werden will, und es muß daher entschieden ausgesprochen werden, daß das Streben nach allseitiger Schulausbildung nur soweit berechtigt ist, als dies nicht auf Kosten des besondern Zweckes geschieht, durch welchen jede Gattung von Schulen zu einer von andern specifisch verschiedenen wird.

Die Concentration bezieht sich aber nicht bloß auf den Zweck der Schule, sondern auch auf die Mittel zu demselben. Diese sind zunächst die Unterrichtsstoffe. Da die Aufgabe jeder Schule zunächst Vorbereitung ist — nicht auf einen besondern Beruf, aber auf eine besondere Berufsgattung, dann aber Ausstattung des Schülers mit den nöthigen Mitteln, um sich allgemeine Bildung erwerben zu können, soweit dies mit den Ansprüchen vereinbar ist, welche die besondere Berufsbildung auf Kraft und Zeit machen muß, so müßen die Unterrichtsstoffe so für diesen Zweck gewählt werden, daß diejenigen vor allem berücksichtigt werden und gleichsam den obenerwähnten Kern des Unterrichts bilden, welche für den Zweck der Schule am nöthigsten und unentbehrlichsten erscheinen, während die andern nur Ergänzungsfächer sind; diejenigen aber gänzlich ausgeschlossen bleiben, welche dem Zwecke der besondern Schule ferne bleiben, wenn sie auch an sich nützlich sind, und vielleicht in einer andern Schule in den Vordergrund treten. Denn nur Vereinfachung der Lectionsplane führt zur wahren Concentration des Unterrichts; wer alles schon in der Schule lehren will, was dem Menschen zu wissen nützlich ist, zersplittert die Kräfte und möge als Motto über seinen Lectionsplan nur das bekannte Sprüchlein schreiben: in omnibus aliquid, in toto nihil. Dabei darf aber obiges Bild nicht so zum Begriff erhoben werden, als müße ein Unterrichtsstoff so den Kern des Ganzen bilden, daß jeder andere so viel als möglich Beziehungen auf ihn hervorsuche, daß z. B. Geometrie an Euklid gelehrt werde, nicht etwa weil sein Lehrbuch als Schulbuch zweckmäßig sei, sondern weil er zu den alten Griechen gehöre, ja daß sogar den Schülern der Euklid griechisch in die Hand gegeben wird, damit auch dadurch zugleich der griechische Unterricht, als zu jenem Kerne des Unterrichts gehörig, gefördert werde. Eine solche Concentration ist Zersplitterung und theilt die Aufmerksamkeit des Schülers, häuft also die Schwierigkeiten, anstatt zur Vereinfachung zu führen. Was seiner Natur nach nur durch Zwang zusammengebracht werden kann, wird besser auseinander gehalten. So z. B. Sprachen und Mathematik. Damit ist nicht ausgeschlossen, vielmehr durch das Wesen der Concentration ausdrücklich bedingt, daß die natürlichen Beziehungen der Unterrichtsstoffe auf einander, besonders der Nebenstoffe auf den Hauptstoff so entschieden als möglich hervortreten, um in dem Geiste des Schülers sich zu assimiliren und einander gegenseitig zu festerer Begründung zu dienen. In solchen natürlichen Beziehungen stehen z. B. Geschichte und Geographie, Lectüre der alten Classiker mit der Geschichte der alten Welt, der Unterricht in der fremden Sprache mit dem Unterrichte im Deutschen u. s. w.

Die Concentration zeigt sich aber außerdem bei jedem einzelnen Stoffe an und für sich. Jeder Stoff selbst hat wieder einen Kern, um welchen sich in immer weitern Kreisen seine einzelnen Theile anlagern. Es ist die Aufgabe der Mittelschule, den Unterricht so zu concentriren, daß er sich nicht in die Peripherie verliere, sondern nach Erfassung des Mittelpunctes strebe, oder mit andern Worten, der Unterricht jedes Lehrfaches hat nicht darnach zu streben, daß er möglichst extensiv, vielmehr daß er intensiv werde. Wenn ein Unterrichtsstoff nur dadurch wahrhaftes geistiges Eigenthum wird, daß er nicht bloß Wissen, sondern vorzugsweise Können ist, allerdings kein mechanisches Können, sondern ein auf Wissen basirtes Können, wenn also der Schüler nicht bloß receptiv werden soll, sondern reproductiv und endlich wo möglich productiv, so kann der Ruhm und die Aufgabe der Schule nicht darin liegen, daß dem Schüler möglichst viel Stoff gegeben werde, sondern daß der gegebene Stoff ihm zu eigen und gleichsam zu einem Werkzeuge werde, mit dem er etwas verrichten kann; nicht darin z. B. daß im lateinischen und griechischen Unterrichte möglichst viele Schriftsteller gelesen, sondern daß einige Hauptschriftsteller zum geistigen Eigenthum des Schülers werden, in die er sich versenke und an denen er seinen eigenen Stil und seine eigene Darstellungsgabe heran-

bilde; nicht darin, daß er in der Mathematik zu den höchsten Höhen geführt werde, sondern daß er den Kreis, in welchem er sich für seine künftige anderweitige Berufsbildung bewegen muß, nicht überschreite, innerhalb desselben aber so heimisch sich fühlen lerne, daß ihm bei keinem Lehrsatze die praktische Anwendbarkeit fremd bleibe. Diesen Kreis selbst aber wird er erst dann zu überschreiten haben, wenn für ihn die Mathematik selbst zum Berufe wird, also wenn er die Mittelschule überschritten hat. Eine richtige Anwendung der Concentration fordert allerdings gerade hier von manchem Lehrer eine nicht geringe Selbstverleugnung, da mancher so gar geneigt ist, seinen Ruhm darin zu finden, daß er seine Schüler möglichst weit gebracht habe, und da zuweilen selbst Behörden, wie ohnehin das Publicum den Stand einer Schule mehr nach der Extensität als der Intensität des Unterrichts beurtheilen, indem die Anlegung eines sichern Maßstabes für letztere ganz andere Schwierigkeiten darbietet als für jene.

Concentration oder Zersplitterung ist aber auch noch möglich in der Anordnung und Aufeinanderfolge der Stoffe, und wie sehr in dieser Beziehung in vielen Anstalten gesündigt wird, zeigt ein einfacher Blick auf die Stundenplane derselben. Welches Resultat würde wohl der Gelehrte oder der Industrielle zu Tage fördern, wenn er von Stunde zu Stunde das begonnene Geschäft verlassen und zu einem neuen oft ganz heterogenen überspringen wollte? Solchen desultorischen Unterricht aber muthet man dem Knaben in der Schule gar häufig zu. Er, der in den einzelnen Unterrichtsfächern noch nicht heimisch ist, wie der Lehrer, sondern erst heimisch werden soll, hat z. B. an dem nämlichen Tage Vormittags zuerst Lateinisch, dann Geometrie, dann Griechisch, hierauf Rechnen; Nachmittags folgt Französisch, dann Geographie; an einem andern Tage schiebt sich vielleicht zwischen Lateinisch und Griechisch Geschichte oder Zeichnen hinein u. dgl. Ist es da ein Wunder, wenn kein Unterrichtsfach zur rechten Wirksamkeit gelangen kann? Muß da nicht die Hälfte der Unterrichtszeit verloren gehen, bis nur die vorher gebrauchten Schulmittel beseitigt, die neuen zurechtgelegt sind, bis der Knabe den frühern Ideengang vergessen und sich in den neuen hineingefunden hat? Und wenn vollends der vorangegangene Lehrer den Schüler für seinen Unterricht zu begeistern wußte, wenn die angeschlagenen Saiten in Seele und Gemüth nachklingen, so vermag wohl kein folgender Unterricht bei der Kürze seiner Dauer den Knaben soweit zu fixiren, daß er auch nur das geringste bleibende Resultat davon mitnimmt. Wenn es daher gleich nicht zu verkennen ist, daß die Thätigkeit des Geistes einer Abwechslung bedarf, und daß ein allzulanges Verweilen bei dem nämlichen Stoffe endlich eine Abstumpfung bewirken muß, während die wahre Erholung und das wahre Ausruhen von einer anstrengenden Thätigkeit nicht im Nichtsthun, sondern in dem Wechsel der Arbeit beruht, so darf dieser Wechsel doch nicht soweit gehen, daß keine Vertiefung in einen Unterrichtsstoff mehr möglich ist. Ja manche Unterrichtsfächer vertragen einen raschen Wechsel ihrer ganzen Natur nach durchaus nicht. Zeichnungsunterricht z. B., insbesondere da, wo er in der gewöhnlichen Form nach Vorlagen gelehrt wird, nur je eine Stunde lang ertheilt, ist beinahe so viel wie gar keiner. Bis der Lehrer sämmtlichen Schülern die Vorlagen gegeben, bis er jeden einzelnen auf die Hauptpuncte, die zu beachten sind, aufmerksam gemacht hat, darf er bei etwas größern Classen, wenn er am letzten angelangt ist, beim ersten wieder mit dem Einsammeln der Vorlagen beginnen. Vor allem aber sollten die Hauptfächer, die den oben bezeichneten Kern des Unterrichts bilden, so gelehrt werden, daß der Schüler sich in den Stoff vertiefen kann. Ein zweistündiges Lesen eines Schriftstellers, zweistündige Uebungen in der Composition, so daß dem Schüler zu ruhiger und besonnener Abwägung der verschiedenen Ausdrucksweisen und der Auswahl des Bessern Zeit gestattet ist, und Aehnliches gehören wesentlich zur Concentration des Unterrichts, ja selbst zweistündige mathematische Lectionen sind nicht bloß möglich, sondern zweckmäßig in solchen Anstalten und bei solchen Altersstufen, bei denen die Mathematik Hauptfach geworden ist. An sie dürfen sich die Nebenfächer in einstündigen Pensen wohl anreihen um neben jenem dauernden Verweilen auf einem Puncte durch Abwechslung des Stoffs vor Ermüdung und Abstumpfung zu schützen.

Endlich aber muß noch auf einen Hauptpunct für die Concentration des Unterrichts hingewiesen werden, nämlich die Concentration in der Person des Lehrers, worüber hier wenigstens die aus unserem Gesichtspuncte sich ergebenden Folgerungen zur Sprache kommen müßen. Die oben geforderten innigen Beziehungen der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander können unmöglich, wenigstens nicht in ihrem vollen Maße verwirklicht werden, wenn sie in den Händen verschiedener Lehrer sind, selbst wenn diese, wie dies nicht immer der Fall ist, mit einander in ein genaueres Vernehmen treten. Wie isolirt z. B. stehen in manchen Anstalten Geographie und Geschichte da, wenn sie von zwei verschiedenen Lehrern gelehrt werden, während sie in der Hand des nämlichen Lehrers einander ergänzen und daher gegenseitig fördern würden. Welche Schlaglichter vermag ferner der Lehrer der Geschichte auf den einen oder andern Schriftsteller zu werfen, der im sprachlichen Unterricht gelesen wird, sobald die Fäden beider Unterrichtsstoffe in der Person des nämlichen Lehrers zusammenlaufen. Statt dessen findet man nicht selten, daß selbst der nämliche Lehrstoff in zwei verschiedene Zweige sich spaltet, daß ein Lehrer die Prosaisten, ein anderer die Dichter erklärt, daß ein Lehrer Arithmetik, ein zweiter Geometrie lehrt u. dgl. Allerdings giebt es Rücksichten, die hier manchmal modificirend einwirken müßen, die z. B. in den gegebenen unabänderlichen Persönlichkeiten von Lehrern beruhen, deren Wirksamkeit man auf solchen Wegen einerseits möglichst unschädlich, andererseits wieder möglichst für die Schule nutzbar zu machen sich veranlaßt findet. Aber es sind Uebelstände, die am besten als solche wirklich erkannt, nicht aber als Vortheile zu rechtfertigen versucht werden. Die principielle Durchführung der Concentration des Unterrichts fordert zunächst vorherrschend Classen- nicht Fachlehrersystem, soweit die Fächer wirklich zusammenhängen, also möglichste Vereinigung der sogenannten ethischen Fächer in einer einzigen Person, und ebenso wieder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Sie fordert aber ebenso Vermeidung des öftern Wechsels der Person des Lehrers für das gleiche Fach, also möglichste Vermeidung des Uebelstandes, daß der Schüler mit dem Vorrücken in einen höheren Jahrescurs für das bisher getriebene Lehrfach einen neuen Lehrer bekomme, was manchmal ziemlich gleichwirkend ist mit der Uebersiedlung in eine ganz neue Schule. Es muß jedoch dem Artikel über das Classen- und Fachlehrersystem überlassen bleiben, zu untersuchen, ob und wie die gerade hier theilweise sich durchkreuzenden Interessen der Schule sich in Frieden vereinigen lassen*).

Nagel.

Concentration des Unterrichts in der Volksschule. In der Entwicklung des Volksschulunterrichts im Laufe dieses Jahrhunderts bemerken wir zwei einander entgegengesetzte Strömungen. Je mehr sich die Anforderungen steigerten, welche man an die Leistungen der Volksschule stellen zu können glaubte und je mehr der Umfang der Unterrichtsfächer wuchs, um so mehr trat auch das Bedürfnis heraus, unter der wachsenden Zahl der Gegenstände und der extensiven Steigerung der Ziele die intensive Durchbildung der Schüler nicht beschädigen zu lassen, sie vielmehr mit aller Sorgfalt zu pflegen und dem entsprechend den Umfang des Unterrichts auf das richtige Maß zurückzuführen. In dieser Hinsicht verdient ein Wort Diesterwegs Beachtung, welcher in der Schrift: die Lebensfrage der Civilisation, 1. Heft. S. 51 (Essen 1836) sagt: „Man mag die Methode verbessern, wie man will; es geht über den Kinderunterricht nicht hinaus. Bis zum 12., 15. Jahre ist und bleibt der Mensch Kind an Verstand, wie an Jahren. Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Katechismus und einige Bruchstücke sogenannter gemeinnütziger Kenntnisse: voilà tout, und wenn auch noch hundert Pestalozzi auftreten."

Epochemachend wurden in dieser Hinsicht bekanntlich zwei Schriften von Curtman: 1. die Schule und das Leben, eine gekrönte Preisschrift, 1842, und 2. die

*) Ueber einige andere damit zusammenhängende Puncte s. die Art. Lehrercollegium, Classenprüfungen unter „Schulprüfungen", Schulbücher. D. Red.

Reform der Volksschule, 1851. Drei Gesichtspuncte sind es, welche in diesen Schriften besonders hervorgehoben werden:

1. daß der Unterricht einer durchgreifenden Umgestaltung bedürfe, damit nicht das Gelernte zum größten Theile bald wieder verloren gehe,

2. daß daher wahre geistige Durchbildung, Pflege des Gemüthes und sittlichen Lebens, also der erziehende Einfluß des Unterrichts, sowie

3. seine Bewährung im praktischen Leben, die für Gestaltung, Umfang und Ziel desselben in Anwendung zu bringenden Normen seien.

Hiemit war der Anstoß zu dem gegeben, was sich nachher weiter unter dem Namen der Concentration auf dem Gebiete des Volksschulwesens entwickelt hat. Maßgebend sind dafür besonders folgende Schriften gewesen: 1. Schnell, die Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts, Berlin 1850. 2. Von demselben, der organische Unterricht mit zwei Aufsätzen als Beilagen: Günther, die zweckmäßigste anwendbare Concentration des Unterrichts in der Volksschule, und Hörnig, Centralisation oder Concentration des Unterrichts. 3. Völter, Concentration, Süddeutscher Schulbote, 1852.

Der Ausdruck Concentration enthält drei Momente: 1. Er bedeutet zusammenziehen, räumlich beschränken. Ein Feldherr concentrirt seine Truppen, um sie mit verstärkter Kraft für einen bestimmten Zweck zu verwenden; so soll auch die Beschränkung des Unterrichtsstoffes die Wirkung des Inhaltes erhöhen, die Fertigkeit in der praktischen Verwerthung und die erziehliche Einwirkung desselben befördern. 2. Der Ausdruck „concentriren" wird ferner in der Chemie in dem Sinne gebraucht, Ungleichartiges ausscheiden und die Wirkung eines Stoffes dadurch verstärken. Auf den Unterricht angewandt, bezeichnet Concentration Ausscheidung des ungleichartigen Stoffes, Auswahl des gleichartigen Stoffes, um ihn für den betreffenden Zweck wirksamer zu machen, einheitliche Gestaltung des Unterrichts und Vereinfachung der Gegenstände nach Zahl, Anordnung und Behandlung. 3. Die dritte Bedeutung ist einer Vergleichung mit concentrischen Kreisen entlehnt. Wie diese einen gemeinsamen Mittelpunct haben, so soll auch der Unterricht derartig abgerundet werden, daß alle Lehrfächer auf einen Punct hinarbeiten, nämlich auf die centrale Fassung der Persönlichkeit, und daß zu diesem Zwecke alle so ineinander greifen, daß sie von den verschiedenen Seiten auf das Individuum einheitlich einwirken (Bock, Wegweiser für Volksschullehrer. 5. Aufl. Breslau 1871. S. 46 ff.).

Die hier dargelegten Gesichtspuncte faßt Kramer zusammen, indem er sagt, die Aufgabe alles Unterrichts sei „die Ausgestaltung des ganzen Menschen, der Persönlichkeit," und noch hinzufügt: „Es ist wichtig darauf hinzuweisen, daß Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Können, wiewohl die Bildung wesentlich darauf beruht, keineswegs dieselbe bereits ausmachen, daß sie diese auch keineswegs nothwendig erzeugen, ja ihrer Entwicklung unter Umständen hinderlich sein können. Die Bildung erzeugt sich und hat ihren Sitz im innersten Lebenscentrum der Persönlichkeit, in welchem Denken und Wollen zusammenfließen; sie manifestirt sich in der lebendigen Verbindung und Beherrschung des angeeigneten geistigen Stoffes, in der freien, urtheilsvollen Verwendung des gewonnenen geistigen Eigenthums; sie ist um so tiefer, je mehr dies mit den innersten Grundlagen und Bedürfnissen des Geistes verknüpft ist, um so wahrer, je mehr es mit dem eigensten Wesen desselben im Einklange steht." Für die Beantwortung der Frage, wie demgemäß der Unterricht zu ertheilen ist, schließen wir uns an ein Wort Pestalozzi's in „Lienhard und Gertrud" an. Er sagt: „Alle Kenntnisse und Fertigkeiten, die nicht auf einer genugsamen Entfaltung der Grundkräfte der Menschennatur ruhen, die sie selbst voraussetzen, können durchaus nicht auf das Ganze unserer Bildung einwirken. Um also einen wahren Fortschritt der Volkscultur zu erzielen, muß man die Unterrichtsmittel der Kinder möglichst vereinfachen und sie auf die psychologische Entfaltung des ganzen Umfanges unserer Kräfte und Anlagen zurückführen."

Zweierlei fordert Pestalozzi hienach: 1. daß die Unterrichtsmittel überall

auf die psychologische Entfaltung des ganzen Umfanges der Kräfte und Anlagen zurückgeführt, 2. daß sie möglichst vereinfacht werden.

Unter Unterrichtsmitteln kann Pestalozzi nach dem Sinne der ganzen Forderung nicht bloß die Lehr- und Lernmittel verstehen, sondern muß damit alles das gemeint haben, was dem Unterricht als Mittel dient, also den Inhalt, der benutzt, die technischen Fertigkeiten, die gelehrt werden, das Lehrverfahren, dessen man sich dabei bedient, die verschiedenen erforderlichen Ordnungen, als: Classeneintheilung, Lehrplan, Stundenplan, Vertheilung des Stoffes u. s. w.

I. Alles dies soll auf die psychologische Entfaltung der Kräfte und Anlagen des Kindes zurückgeführt werden.

Dazu gehört zweierlei: 1. Nicht gewiße Stoffgebiete und Fertigkeiten an sich sind der Gegenstand und Zweck des Unterrichts, sondern das Kind selbst. Die Schule verfehlt ihre eigentliche, wichtigste und heiligste Aufgabe, wenn sie darin ihr Ziel erkennt, daß der Schüler möglichst viel und umfassendes Wissen in einer Reihe von Unterrichtsgegenständen und gewiße Fertigkeiten sich erwirbt, und wenn man darin einen besonderen Vorzug und eine Hebung ihrer Leistungen zu finden wähnt, daß Zahl und Umfang der Fächer sich erweitern. Es ist daher verkehrt, wenn man bei dem in die Schule eingetretenen Kinde sich lediglich von dem Gesichtspuncte leiten läßt, daß es gewiße Kenntnisse und Fertigkeiten sich erwerbe, anstatt mit der Arbeit an ihm selbst anzufangen, es gerade stehen und sitzen, sich anständig halten zu lassen, Augen, Ohren und Hand im speciellen Dienste des Unterrichts zu üben, es richtig sehen und hören, recht aufmerken, lautrichtig sprechen zu lehren und dadurch zur Auffassung und zum Verständnisse des Unterrichts zu befähigen.

Es muß der Grundzug für die gesammte Schulthätigkeit auf ihren verschiedenen Stufen bis zum Abschlusse derselben sein, daß dem Kinde nichts andocirt, sondern daß seine Auffassungskraft und sein geistiges Leben stetig geweckt und entwickelt und es dadurch immer mehr befähigt wird, selbständig in das Verständnis der Dinge einzudringen. Kein Gegenstand, wie wichtig er auch an sich sei, kann darauf Anspruch machen, Lehrobject zu werden, wenn und soweit er über den geistigen Standpunct der Schüler hinausgeht. Es ist z. B. ein grober Misgriff, wenn man Lieder, wie: „O Durchbrecher aller Bande", „Es glänzet der Christen inwendiges Leben" von 6 bis 8jährigen Kindern lernen läßt; denn sie sind noch nicht fähig, sie zu verstehen. Ebenso ist es eine Versündigung gegen die Sache und gegen die Kinder, wenn man von 9 bis 10jährigen Kindern das Evangelium Johannis lesen und das 2. und 3. Hauptstück des lutherischen Katechismus lernen läßt. Daß die Kinder Worte ohne Inhalt und Beachtung des Sinnes, darum monoton und gedankenlos lesen, daß sie das Gelernte ausdruckslos und ohne Verständnis hersagen, ist die natürliche Folge solcher Verfrühung. Nicht minder ist es ein Misgriff, wenn den Kindern geographische Kenntnisse, natürlich lückenhaft und äußerlich andocirt werden, ohne daß sie geübt sind, ein Kartenbild zu verstehen, und ehe sie überhaupt dazu reif sind, geographische Verhältnisse zu fassen.

Nicht minder muß der naturkundliche Unterricht auf die psychologische Entfaltung der Kräfte zurückgehen, indem gerade bei ihm richtiges Sehen und Beobachten, Weckung des Sinnes für Auffassung der Dinge und Vorgänge allein ein sicheres und weiterer fruchtbarer Entwicklung fähiges Ergebnis liefert, während die aus Büchern gedächtnismäßig angeeigneten Notizen und Beschreibungen bald spurlos vergessen werden.

Während in den angedeuteten Gesichtspuncten besonders die Entfaltung des Auffassungs- und Denkvermögens in das Auge gefaßt wurde, sei noch besonders darauf hingewiesen, daß die Erzählungen aus der biblischen und vaterländischen Geschichte, die naturkundlichen Beschreibungen sammt den Liedern und Gedichten, die man mit ihnen verbinden kann, ganz besonders darauf berechnet und dazu benutzt werden müßen, um die gemüthliche Seite der Kindesnatur zu entfalten und die Empfindungen des Dankes und der Freude, des Vertrauens und Stilleseins, der Liebe zu Gott und den Menschen zu erwecken und zu pflegen. Daher ist bei der Auswahl z. B. der biblischen Geschichten

mit Vorsicht zu verfahren. Erzählungen, wie von der Samariterin und Nikodemus sind für das mittlere Kindesalter nicht zu wählen; ebenso wird man Gedichte, wie des Sängers Fluch von Uhland, Kindern unserer gewöhnlichen Dorfschulen in der Regel nicht zumuthen dürfen.

2. Auch insofern hat man die psychologische Entfaltung der Kräfte und Anlagen ins Auge zu fassen, als fortgehend durch Verarbeitung des Gewonnenen Zucht im Denken und Sprechen zu üben ist.

Wenn man vielfach die Grenzen des Stoffes über das Maß des Zuläßigen hinaus erweitert, so hat dies seinen Grund meist darin, daß man die Verarbeitung des Gelesenen und Gelehrten verabsäumt und die Schüler im klaren Auffassen, in der durchsichtigen Darlegung des Verständnisses, im selbständigen Zusammenfassen und in der übersichtlichen Angabe des Gewonnenen gar nicht, oder nicht ausreichend übt. Es muß von Anfang an in allen Stunden und Lehrgegenständen in durchgreifender Weise energische Zucht im Denken und Sprechen gehandhabt und eine mit der wachsenden geistigen Reife zunehmende Selbständigkeit in zusammenhängender Darlegung geübt werden, weil diese ebenso zur Klarheit im Verständnisse, wie zur sprachlichen Behandlung nothwendig ist. Nur wenn diese zweifache Uebung planmäßig gefördert wird, kann der Unterricht ein Mittel zur Entfaltung der Kräfte des Kindes werden, indem Auffassen, Denken, Sprechen nicht minder als die Pflege des Gemüthes und die Kräftigung des Willens zu ihrem Rechte kommen: die gemüthliche Seite, indem der darauf berechnete Inhalt der biblischen Geschichten und Stücke des Lesebuches seine volle Wirkung erhält; die Kräftigung des Willens aber, indem der Unterricht fortgehend eine Zucht im Aufmerken, Auffassen, Folgern, Entwickeln und sprachlichem Ausdrucke ausübt. Also kurz gesagt: Es soll der Grundzug des Unterrichts sein, daß sich das Verstehen im Können verkörpert, das Können aber sich im Verstehen vergeistigt. Wird dies festgehalten, so bietet es die sicherste Norm für das richtige Verhältnis des Umfanges des Stoffes zu der geistigen Durchdringung.

II. Sodann fordert Pestalozzi, daß die Unterrichtsmittel möglichst vereinfacht werden sollen.

Dazu gehört Folgendes: 1. Jeder einzelne Unterrichtsgegenstand ist so einfach zu gestalten, daß die einzelnen Zweige und Fächer, welche zu ihm gehören, einheitlich einem Zwecke dienen. Jedes organische Gebilde gewinnt mit seiner weiteren Entwicklung und der fortschreitenden Ausgestaltung an Mannigfaltigkeit der Gliederung und Verzweigung. Es kann dies auch bei den Gegenständen des Unterrichts nicht anders sein. Auf der Unterstufe ist derselbe darum leichter einheitlich zu gestalten, weil er noch wenig sich entwickelt hat. In dem Maße als dies auf der Mittel- und noch mehr auf der Oberstufe geschieht, bilden sich auch seine Glieder selbständig aus. Wie aber bei einer Pflanze der Saft von der Wurzel aus durch das Ganze bis zu den äußersten Theilen hinaufdringt, so muß es auch bei den Zweigen jedes Unterrichtsgegenstandes sein: Eine gemeinsame Lebenskraft muß sie erzeugen und durchdringen. Nur so weit dies geschieht, sind sie lebendige Glieder des Ganzen; alles andere was nur mechanisch mit ihm verbunden ist, gleicht todten, abgestorbenen Zweigen.

Wie der Unterricht zu vereinfachen ist, möge an folgenden Gegenständen gezeigt werden:

Im Religionsunterricht liegt der treibende Keim und die anschauliche Gedanken- und Lebensfülle besonders in der biblischen Geschichte. Sie muß daher den Kern bilden, um welchen sich die übrigen Zweige: Kirchenlied, Katechismus, Bibellesen anschließen und durch welchen sie für das Kind recht wirksam werden. In den Geschichten kommt dem Kinde das concrete Leben in seinen mannigfachsten Aeußerungen zur Erscheinung; in ihnen kann und soll es sich und sein eigenes Leben recht erkennen lernen, darin soll sein Glauben, Lieben, Hoffen Wurzel schlagen. Es ist daher die Aufgabe des Unterrichts, daß jede Geschichte, jeder Spruch, jeder Liedervers und jedes Katechismuswort dem Kinde recht eindringlich gemacht werde.

Im deutschen Sprachunterrichte kann besonders leicht eine Zersplitterung eintreten,

wenn das Lesen im Lesebuche seinen eigenen Weg geht, das Schön- und das Dictirschreiben auf die Stoffe, die im Unterricht zur Verarbeitung gekommen sind, keine Rücksicht nehmen; wenn für die Aufsätze die Aufgaben nicht aus dem reichen Vorrathe, den der sachliche Unterricht dafür bietet, gewählt werden, wenn auch die Wahl der zu lernenden Gedichte nicht von dem Bedürfnisse des übrigen Unterrichts, namentlich im Gesange, in der Geschichte u. s. w. abhängig gemacht wird, und wenn so eine Auflösung und Zersplitterung des Stoffes entsteht. Die natürlichste Vereinfachung des Sprachunterrichts wird dadurch erreicht, daß man für ihn mit allen seinen Theilen und Zweigen das Lesebuch zur Grundlage macht. Verarbeitung des in ihm gebotenen Inhalts bildet den Kern für die Veredlung des Gemüths- und sittlichen Lebens, wie für die sprachliche Bildung. Es haben daher Lesen, orthographische und Dictirübungen, stilistische Aufgaben und Sprachlehre sich in einer geordneten und planmäßigen Weise an das Lesebuch anzuschließen.

In der Naturkunde hat man, um mit Pestalozzi zu reden, nicht das Buch, nicht ein systematisches Schema, sondern die Natur selbst zum Ausgangspuncte und zur Grundlage zu machen. Man folgt also nicht der Eintheilung wissenschaftlicher Leitfäden, behandelt nicht Zoologie, Botanik, Mineralogie als getrennte Fächer, überfüllt die Köpfe der Kinder nicht mit Massen unfruchtbaren Gedächtniswerkes, mit dem sie nichts anfangen können, sondern macht den Unterricht zu einem, wenn auch immerhin begrenzten, Bilde des wirklichen Lebens in Wald und Feld, im Garten und auf der Wiese. Darum lasse man die Dinge so gruppirt auftreten, wie es das Bedürfnis des Kindes fordert. Dagegen bleibt alles fort, was für dasselbe untergeordnete Bedeutung hat.

2. Mit Recht hat Schnell in den oben erwähnten Schriften darauf hingewiesen, daß mit dem sachlichen Unterrichte, also mit dem in Religion, deutscher Sprache, Vaterlands- und Naturkunde diejenigen Gegenstände, welche die Aneignung von Fertigkeiten zum Zwecke haben, also Lesen, Schreiben, Singen, Zeichnen und Rechnen zweckmäßig zu verbinden sein. Es trägt schon sehr zur Vereinfachung des Unterrichts bei, wenn die behandelten biblischen Geschichten, die in Naturkunde, Geographie, Geschichte besprochenen Beschreibungen und Erzählungen in einer geordneten Weise in den betreffenden Lesestunden zum Lesen benutzt werden. Einerseits wird dadurch Sicherheit im Verstehen und Wissen gefördert, anderseits wird das Verständnis des Inhaltes und dem Sinne entsprechende Auffassung und Betonung erleichtert. Nicht minder angemessen ist es, wenn der Stoff aus den bezeichneten Gebieten auch zu schriftlichen Darstellungen benutzt wird.

Der Gesangunterricht ist naturgemäß darauf angewiesen, einen Anschluß an das Kirchenlied und die im Lesebuche enthaltenen Lieder und Gedichte zu suchen. Es trägt in der That wesentlich zur Vereinfachung des Unterrichts und zur Hebung seiner Erfolge bei, wenn die Auswahl der Choralmelodien sich nach den im Religionsunterrichte zu lernenden Kirchenliedern richtet, so daß, wenn diese erklärt und gelernt sind, auch die Melodien geübt werden. Es wäre dagegen Zersplitterung, wenn man bei der Auswahl der Volkslieder die für die Zwecke des Sprachunterrichts zu lernenden Gedichte für den Gesang unberücksichtigt lassen wollte.

Das Zeichnen hat die Raumlehre zu seinem natürlichen Verbündeten, und man wird gut thun, wenn man die Formenlehre zeichnend lehrt, während man die erlangte Zeichenfertigkeit mit Erfolg für Naturgeschichtliches und für die Naturlehre zur Versinnlichung gewißer Formen und Vorgänge verwerthen kann.

3. Hält man diese Gesichtspuncte fest, so wird man den weiteren Vorschlägen Schnells seine Zustimmung nicht versagen können, indem er es als wünschenswerth bezeichnet, die erwähnten Gegenstände der Uebung auch der Zeit nach an den sachlichen Unterricht anzuschließen, so daß z. B. auf eine Stunde für Religion, Sprache, oder Realien je eine Stunde für Lesen und Aufschreiben oder Gesang folgt, in welcher der behandelte Stoff Verwendung findet. Wird dieser Gesichtspunct für die

Entwerfung des Stundenplans maßgebend, wie Schnell es will, so gewinnt derselbe allerdings eine einfache Gestalt dadurch, daß die verschiedenen Gegenstände nicht bunt auf einander folgen, sondern die sachlichen Fächer sich auf die verschiedenen Tage vertheilen, und an sie die Gegenstände der Uebung sich anschließen. Außerdem ist für den Lehr- und Stundenplan ein beachtenswerther Punct, daß die Gegenstände, soweit andere Rücksichten es gestatten, nicht neben einander, sondern nach einander behandelt werden. Es ist dies besonders bei den Realien zu berücksichtigen. Anstatt für Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre je eine wöchentliche Stunde anzusetzen, empfiehlt es sich, die Gegenstände so zu theilen, daß im Sommer nur zwei Gegenstände, etwa Naturgeschichte und Naturlehre, im Winter die beiden anderen gelehrt werden.

4. Die unter 1. bezeichnete nothwendige Vereinfachung des Unterrichtsstoffes läßt sich nur dann vollständig und ohne Schwierigkeit durchführen, wenn auch die Lehr- und Lernmittel darauf berechnet sind. Das biblische Historienbuch muß, wie dies bei den neueren meist der Fall ist, bei den Geschichten eine zweckmäßige Auswahl von Sprüchen und Liederversen und die erforderlichen Hinweise auf den Katechismus enthalten. Namentlich ist dem Lesebuche eine solche Einrichtung zu geben, daß es, wie die „Allgemeinen Bestimmungen des preußischen Cultus-Ministeriums vom 15. Oct. 1872" sagen „in den Realien zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes" benutzt werden kann. Hienach wird es an geschichtlichen Erzählungen, naturkundlichen Beschreibungen und geographischen Landschaftsbildern eine sorgfältig getroffene und wohl geordnete Auswahl zu geben haben, so daß ein planmäßiger Anschluß des Lesebuches an den Unterricht möglich ist. Daher ist es für jede Schule ein unerläßliches Erfordernis ein derartiges Lesebuch einzuführen. Mit den Grundsätzen der nothwendigen Einfachheit der Lehrmittel verträgt es sich aber nicht, wenn außer einem zweckentsprechenden Lesebuche noch besondere Leitfäden für Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre benutzt werden sollen. Der Schwerpunct der Verarbeitung des Stoffes liegt für die Volksschule in den Unterrichtsstunden. Der Lehrer hat das Gelehrte tüchtig zu üben, zu befestigen, zu wiederholen und nach dem Maße des hienach Erreichbaren den Stoffumfang zu begrenzen. Haben die Kinder dagegen besondere Leitfäden in den Händen, so liegt die Gefahr nahe, daß man ihnen zu viel überläßt, und dadurch leidet nicht bloß die Sicherheit im Wissen, sondern noch mehr die intensive Durchbildung.

5. Zur Einfachheit der Unterrichtsmittel gehört auch, daß nicht das Fach- sondern das Classensystem in der Volksschule überall zur Anwendung kommen muß, wo nicht zwingende äußere Verhältnisse ein anderes bedingen.

Nur wenn ein und derselbe Lehrer in allen Gegenständen unterrichtet, kann er den einzelnen Fächern in der gesammten Schulthätigkeit eine solche einheitliche und gleichmäßige Gestalt geben, daß dadurch die Bildung der Kinder in harmonisch fortschreitender Weise sich entwickelt.

6. Es ist deshalb für eine Volksschule keineswegs ein Gewinn, wenn sie über die normal sich theilenden Altersstufen der Schüler hinaus Zuwachs an Classen erhält. Die Ansicht ist unrichtig, daß eine Volksschule ohne weiteres dadurch in ihren Leistungen gehoben werde, daß die Zahl ihrer Classen wächst, daß also eine sechsclassige Schule höhere Ziele, als eine fünfclassige erreichen müße. In Wirklichkeit kann das kurze Verbleiben in einer Classe und bei demselben Lehrer leicht dazu beitragen, daß selbst die Leistungen im Lesen, Rechnen, Schreiben, die Sicherheit des Wissens in den wichtigsten Dingen und die formelle, wie sprachliche und intellectuelle Bildung der Schüler empfindliche Beeinträchtigung erleiden.

III. Außer den beiden von Pestalozzi angeführten Gesichtspuncten ist für die Concentration noch der von Kramer oben bezeichnete wichtig, nämlich daß die Schüler fortgehend und in geordneter Weise: 1. in der lebendigen Verbindung und Beherrschung des angeeigneten geistigen Stoffes, 2. in der freien und

urtheilsvollen Verwendung des gewonnenen geistigen Eigenthums geübt werden.

1. Was die Verbindung und Beherrschung des Stoffes anlangt, so ist diese auf allen Gebieten und nicht bloß bei Wiederholungen, sondern auch bei dem eigentlichen Unterrichte selbst zu üben.

Wie dies geschehen kann, mögen folgende Beispiele zeigen: Bei den biblischen und anderweitigen Erzählungen, sowie bei den Kirchenliedern und Gedichten, beim Katechismus und beim Lesen in der Schrift z. B. von Psalmen, prophetischen und epistolischen Abschnitten lasse man die einzelnen Gedanken, die sich ergeben haben, zusammenfassen, den Hauptgedanken daraus feststellen, ihn aus dem Gesammtinhalte nachweisen u. s. w. Man verbinde zwei biblische Geschichten mit einander, oder lasse einen Spruch, einen Liedervers, ein Stück des Katechismus darauf beziehen, um das eine durch das andere zu erklären. Man verbinde mehrere biblische Geschichten z. B. vom Auszuge der Kinder Israel bis zur Ankunft am Sinai, um daran Gottes wunderbare Führung zu veranschaulichen oder eine Charakteristik des Volkes daraus abzuleiten, oder fasse die Passionsgeschichten zusammen, um die Tiefe und Schwere des Leidens Christi dem Kindesgemüthe recht eindringlich zu machen. Man lasse die Geschichten über eine bestimmte Persönlichkeit zusammenfassen, z. B. Abrahams, um dadurch ein Lebensbild zu gewinnen. Man lasse z. B. die Geschichte von dem Königischen und vom Hauptmann zu Capernaum vergleichen, um durch scharfe Auffassung der Unterschiede jede einzelne um so richtiger zu verstehen. Man lasse im Katechismusunterrichte, z. B. bei der 2. Bitte dasjenige, was vom Reiche Christi bereits im 2. und 3. Artikel gesagt und behandelt ist, zur Erklärung anführen oder die 1. Bitte unter Benutzung des 2. Gebots auslegen. Man verbinde Erzählungen des Lesebuchs und aus der Geschichte mit biblischen und mit dem Katechismus, um dadurch gewiße Beziehungen oder Gedanken klarzulegen.

Naturkundliche Beschreibungen benutze man, um Gleichartiges zusammenzustellen und Uebersichten für Thier-, Pflanzen- und Steinarten ablekten zu lassen. Man verbinde in der Geographie das Einzelne, um zusammenhängende Beschreibungen von Flüssen, Provinzen, Gebirgen, Reisewegen u. s. w. zu gewinnen. Man lasse in der Geschichte Personen, Thatsachen und bestimmte Zeitabschnitte mit einander vergleichen und Gruppen geschichtlicher Ereignisse überblicken, um dadurch tabellarische Uebersichten festzustellen. Man verbinde mit der Geschichte Gedichte z. B. bei Rudolf von Habsburg: „Graf von Habsburg" von Schiller, „Kaiser Rudolfs Ritt zum Grabe" von Justinus Kerner. Bei der Geographie und Naturkunde wird man ebenfalls an geeigneter Stelle poetische Stücke verbinden können, um gewiße Beziehungen dadurch zur Geltung zu bringen.

Was ist ferner natürlicher, ja nothwendiger, als dem Verständnisse geschichtlicher Ereignisse durch die erforderlichen geographischen Erläuterungen unter Benutzung der Karte einen festen Boden zu gewähren! Umgekehrt wird man oft gar nicht umhin können, bei geographischen Beschreibungen, z. B. des Rheines, der Gegend von Leipzig, geschichtliche Thatsachen anzuführen.

Die Verbindung soll immer eine lebendige sein, d. h. es sollen dadurch neue Anschauungen, lichtvolle Blicke, eindringliche, fruchtbare Anregungen gegeben werden. Das würde aber nicht der Fall sein, wenn man sich begnügen wollte, z. B. einen Liedervers zu einer biblischen Geschichte anführen zu lassen, ohne die innere Beziehung zu erschließen. Dagegen wird es vielfach zur Belebung und Erhebung beitragen, wenn im Religionsunterrichte ein passender Liedervers und in der Natur- und Vaterlandskunde ein frisches Lied an der rechten Stelle angestimmt wird.

2. Mit diesem ersten Puncte hängt der andere, von Kramer angeführte, eng zusammen, nämlich daß man die Schüler in der freien, urtheilsvollen Verwendung des gewonnenen geistigen Eigenthums zu üben hat. Auch dies hat nicht bloß bei Wiederholungen seine Beachtung zu finden. Es kann für ein selbst-

thätiges Eindringen in den Inhalt und für eine selbständige Beherrschung des Gelernten kein wirksameres Mittel geben, als das Zulehrende oder Zulernende in ausgiebigster Weise durch Verwendung des bereits Bekannten und Verstandenen entwickeln, erklären, aneignen zu lassen.

Man hat daher in jedem Unterrichtsgegenstande den Stoff auf den verschiedenen Stufen und in den einzelnen Classen so zu ordnen, daß alles Neue in dem bereits erworbenen Alten einen festen und fruchtbaren Boden findet, aus dem es Nahrung und Kraft nimmt, und daß das Alte dadurch sich mit dem geistigen Wesen des Kindes immer mehr und erfolgreicher assimilirt. Die Lehrpläne sind daher so einzurichten, daß das auf den früheren Stufen Behandelte auf den höheren, soweit nöthig und zulässig, seine Wiederholung und Verwendung findet. — Es muß außerdem ein feststehender Grundsatz sein, z. B. bei jeder biblischen Geschichte alles das zu verwerthen, was die Kinder durch die vorausgegangenen Geschichten an Verständnis und Kenntnissen gewonnen haben.

Unerschöpflich sind die Aufgaben, die sich auf jedem Gebiete durch Verwendung des Gelernten ergeben. Um nur einiges anzuführen — welche Fülle von Material bietet sich für die schriftlichen Arbeiten und die Aufsätze dar, wenn man den Inhalt des Lesebuchs, Literarisches, Geschichtliches, Geographisches, Naturkundliches zweckmäßig verwendet! Wie mannigfaltig läßt sich die Selbständigkeit der Schüler im zusammenhängenden Darlegen gewonnener Resultate, im Vergleichen, Abstrahiren, Entwickeln üben, wenn man Aufgaben stellt, durch welche der Schüler angeleitet wird, das Bekannte und Verstandene zu verwenden, um selbst Combinationen, Folgerungen zu machen und Wahrheiten abzuleiten.

Auch für das Rechnen ist hier ein reiches Feld geboten, indem jede Stufe der erworbenen Fertigkeit zu verwenden ist, um sie den Verhältnissen des praktischen Lebens dienstbar zu machen. Dabei kann auch vielfache Verwendung geographischen, geschichtlichen und naturkundlichen Materials eintreten.

Das Ineinandergreifen der Gegenstände bezweckt einheitliches Durchdringen und Uebung im Verständnisse, sowie eine tiefergehende Wirkung des Inhaltes und eine dadurch sich concentrirende kernhafte und kräftige Gesinnung.

Alle diese Verbindungen und Verwendungen dienen nur dazu, um Einheit in der geistigen Auffassung zu erzeugen. Sie können daher, wenn man sie demgemäß handhabt, nicht in ein Zusammenwürfeln von allerlei und verschiedenartigen Dingen ausarten, oder ein Conglomerat heterogener Gegenstände zur Folge haben. Auch ist wohl zu beachten, daß das Ineinandergreifen der verschiedenen Gegenstände und Gebiete auf einer festen, organischen Gliederung des Unterrichts beruht, welche jedem Gebiete seine wohlverwahrten Grenzen und die Continuität in der Behandlung sichert. (Einzelnes beachtenswerthe findet sich in Richter, die Concentration des Unterrichts in der Volksschule. Gekrönte Preisschrift. Leipzig 1865, sowie in Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, Leipzig 1865, in dem Abschnitt über die Concentration.)

Bock.

Concentration des Unterrichts in der Realschule*). — Die Art ihrer Entstehung mußte es den Realschulen außerordentlich schwierig machen, zur Concentration zu gelangen. Nicht aus einem Principe heraus, sondern aus einem mehr nur gefühlten als zum klaren Bewußtsein gekommenen Bedürfnisse wurden sie geschaffen, und da dieses Gefühl jeden Ortes wieder anders sich gestaltete, erhielten diese Anstalten anfangs die verschiedensten Modificationen nach den Ansichten der jeweiligen Stimmführer. Es ist unglaublich, was man sich von ihnen für Heil versprach, und was man demgemäß auch von ihnen verlangte. Der Wirth wollte aus der Schule einen Kellnerlehrling erhalten, der schon gewandt sollte französisch parliren können, der Kaufmann erwartete mit dem 14ten Jahre einen Zögling, dem er mit Ruhe seine kaufmännischen Rechnungen, ja selbst

*) Vgl. d. Anm. zu S. 960.

seine Buchführung übertragen dürfe, und den er sogleich von der Schule weg zur englischen und französischen Correspondenz verwenden könne, der Freund des öffentlichen Lebens meinte, die Schule müße Volksredner heranbilden und die 12—13jährigen Knaben mit den Rechten und Pflichten der Gemeinde- und Staatsbürger bekannt machen. Praktisch und auf das allerunmittelbarste Bedürfnis berechnet sollte alles werden, und daher wären in der Schule selbst Hobel- und Drehbänke aufgestellt worden, wenn nicht die Räumlichkeiten derselben Schwierigkeiten dargeboten hätten. Daß unter solchen Auspicien von Concentration keine Rede sein konnte, liegt offen da. Vielmehr zeigte sich die größte Zersplitterung des Unterrichts, indem alles, was irgend wünschenswerth zu sein schien, in den Lectionsplan aufgenommen wurde.

Aber die Schule hatte Gegner, theils principielle vom wissenschaftlichen und pädagogischen Standpuncte aus, theils concurrirende, denen sie durch Entziehung von Schülern die Einnahmen schmälerte oder die Existenz gefährdete. Die Blößen, welche die Schule bei dem historischen Gange ihrer Entstehung und Entwicklung darbot, wurden von diesen Gegnern aufs schonungsloseste aufgedeckt, und sie selbst dadurch zur Erkenntnis gebracht, daß nur auf dem Wege für sie ein Heil erblühen könne, auf welchem auch andere Schulgattungen das ihrige gefunden, indem sie nämlich nicht grundsatzlos verfahre, sondern principiell für ein bestimmtes Ziel die zweckdienlichen Mittel ergreife. Auf diesem Stadium der Entwicklung ist die Realschule jetzt angekommen, und wenn auch noch nicht alle stimmführenden Pädagogen der Realschule in den Hauptpuncten jetzt schon übereinstimmen, so hat sich doch die Realschulfrage insoweit wenigstens abgeklärt, daß Concentration des Unterrichts das Schiboleth für sie geworden ist, und nur in der Art der Ausführung desselben noch divergirende Ansichten bestehen.

Folgen wir den allgemeinen Grundsätzen, wie sie im Artikel über Concentration des Unterrichts überhaupt ausgesprochen wurden, so müssen wir ausgehen vom Zwecke der Realschule. In dem allgemeinen Artikel über Concentration des Unterrichts ist nachgewiesen, daß jede Schule neben der Aufgabe, den Knaben zum Menschen zu bilden, d. h. ihn mit den Mitteln auszurüsten, durch welche es ihm möglich wird, allgemeine Bildung anzustreben, noch die besondere Aufgabe habe, denselben für die künftige Berufsgattung mit den nöthigen Kenntnissen auszustatten. Ohne der Ansicht zu huldigen, daß die Schule einseitig auf diese Berufsbildung hinarbeiten solle, welche so gar leicht zur Berufsdressur werden kann, muß doch anerkannt werden, daß eben in dieser Berufsbildung das die Anstalten in verschiedene Arten scheidende Moment liegt, und daß jede Anstalt von der Aufgabe, allgemeine Bildung anzubahnen, so viel zum Opfer bringen muß, als nöthig ist, für die Berufsgattung tüchtig heranzubilden, und dies um so mehr, je näher die Schule an der Schwelle des Uebergangs zum gewählten Berufe steht. Während nun das Gymnasium die besondere Aufgabe hat, seine Zöglinge in den Stand zu setzen, daß sie mit Erfolg in das Studium der Wissenschaften auf der Universität eintreten können, ist der Realschule die Aufgabe zugetheilt, sie der industriellen Laufbahn im weiteren Sinne zuzuweisen, oder mit andern Worten: das Gymnasium bereitet vor für die gelehrten, die Realschule für die praktischen Berufsarten. Dadurch sind die Unterrichtsstoffe beider Anstalten in ihrer wesentlichen Verschiedenheit bedingt. Während nämlich ein gelehrtes Wissen ohne Kenntnis der historischen Entwicklung der Wissenschaft nicht gedacht werden kann, und daher das Studium des classischen Alterthums als die Ausgangsquelle aller unserer Geschichte und die Wurzel alles unseres Wissens den Kern des Gymnasialunterrichtes bilden muß, fallen der Realschule als Unterrichtsstoff die anderen Bildungselemente anheim. Alle Versuche mancher Philologen der alten Schule, auch hier für den Unterricht eine historische Grundlage zu schaffen und zum Verständnis der Gegenwart auf die Vergangenheit zurückzugreifen, z. B. dem Verständnis des Französischen die lateinische Sprache zur Unterlage zu geben, u. dgl., scheiterten an dem gesunden Sinne der Gegenwart, welche wohl erkannte, daß der Stoff der Neuzeit allzu umfassend sei, als daß bei den Zwecken der Realschule eine historische Begründung desselben ohne Beeinträchtigung des Hauptzweckes erreicht werden könne.

Wo daher auch noch in Realschulen Latein gelehrt wird, wird dessen Einführung in den Schulplan in der Regel durch andere Gründe motivirt, als dadurch, daß man leichter Französisch lerne, wenn man vorher Lateinisch gelernt habe.

Welcher Stoff nun aber soll den eigentlichen Kern des Realschulunterrichts bilden? Auch hier hat das Utilitätsprincip, dem die Schule bei ihrer ersten Entwicklung huldigte, alles mögliche, zum Theil curiose Dinge zu Tage gefördert. Bald sollte Naturgeschichte, bald Physik, bald sogar Chemie, ferner Sprache oder Mathematik diesen Kern bilden, ja es giebt Freunde der Industrie, welche die anerkannte Wichtigkeit des Zeichnens für dieselbe so überschätzen, daß sie alle andern Unterrichtsfächer diesem Fache so weit nur möglich zum Opfer bringen, und aus den Schülern Zeichenautomaten machen würden, wenn man sie gewähren ließe. Es muß der Geschichte der Realschule vorbehalten bleiben, das hier Berührte weiter auszuführen. Die geschichtliche Entwicklung hat unter Ausscheidung der übrigen genannten Fächer zweien den nur noch von wenigen bestrittenen Vorrang gesichert, nämlich der Sprache und der Mathematik, ohne daß über beide in ihrer vergleichungsweisen Bedeutung ebenso schon entschieden wäre.

Würde man nur den besondern Zweck der Realschule als Vorbereitung für die industrielle Laufbahn ins Auge fassen, so könnte die Entscheidung über beide genannte Fächer keine Schwierigkeit haben. Die Grundbegriffe der Mathematik, Zahl, Maß und Kraft sind auch die Fundamente der Industrie, und so kann auch kein Zweifel darüber sein, daß von diesem alleinigen Standpuncte aus den Kern des Realunterrichtsstoffes die Mathematik bilden muß, ohne welche auch die praktische Anwendung der Physik, insbesondere desjenigen für die Industrie wichtigsten Theils derselben, den man Statik und Mechanik nennt, sowie der Chemie nicht wohl denkbar ist. Nimmt man aber als Ziel der Schule allgemeine Bildung, modificirt durch die besondere Berufsgattung des Schülers, und geht man dabei zugleich von dem Ausgangspuncte alles Unterrichts überhaupt aus, so muß auch die Realschule wie die lateinische die Sprache zunächst zum Kerne ihres Unterrichts machen. Denn die Sprachthätigkeit ist die erste geistige Thätigkeit des Menschen, von ihr muß also auch aller Unterricht ausgehen, und an sie als die Vermittlerin aller Mittheilung an andere jeder Unterricht anknüpfen. Auch kann nur der für wirklich gebildet gelten, welcher Herr seiner Muttersprache ist, und dieselbe nicht infolge bewußtloser Uebung, sondern in freier bewußter Thätigkeit behandelt, und er wird für um so gebildeter gelten, je klarer dieses Bewußtsein in ihm geworden ist. Der Ausgangspunct alles Unterrichts bleibt also überall die Sprache, und für die Realschule, die keine historische Begründung ihres Unterrichtsstoffes verlangt, die Muttersprache. Es ist aber unbestritten und braucht hier nicht weiter auseinandergesetzt zu werden, daß eine wirklich bewußte Kenntnis der eigenen Muttersprache, also wahre Sprachbildung nur möglich ist durch Vergleichung mit einer fremden Sprache, an welcher die Kategorien der Sprache, das Wesentliche und Unwesentliche, das Allgemeine und Besondere der einzelnen Sprache allein sich klar herauszustellen vermögen. Die Realschule wird also zu diesem Zwecke zunächst eine fremde Sprache zum Kern ihres Unterrichts machen, und zwar ihrer Hauptaufgabe entsprechend eine moderne, unter diesen aber diejenige, welche am meisten der Aufgabe entspricht, wegen welcher überhaupt die fremde Sprache gelehrt wird; es ist dies das Französische. Denn wenn auch das Englische mehr den Namen einer Weltsprache verdient, da es die Sprache des größten Handelsvolks ist, dessen Thätigkeit sich über die ganze Erde verbreitet, dessen Comptoire sich in allen Winkeln der Erdtheile finden, wenn ferner England der Hauptsitz der Industrie ist, und daher auch eine große Zahl industrieller Benennungen englischen Ursprungs sind, und wenn auch seine Literatur höher und edler ist, als die französische, so ist doch gerade das, was hier maßgebend ist, die Entwicklung des Grammatischen und der logische Bau der Sprache im Französischen viel vollkommener als im Englischen, die erstere also zur Erlernung der allgemeinen Kategorien der Sprache viel geeigneter. Dazu kommt, daß in Europa — und dies ist doch der Boden, auf welchem in der Regel der Realschüler künftig sich bewegen soll — das Französische die allgemeine Verkehrssprache der Gebil-

deten ist, während in dieser praktischen Bedeutung der Werth des Englischen sich vorzugsweise auf die übrigen Erdtheile erstreckt.

Es ergiebt sich daraus, daß der Kern des Realschulunterrichts zunächst wenigstens in den untern Klassen das Französische sein wird, neben welchem das Englische nur als ergänzend, und zwar erst später und vorzugsweise in praktischer Richtung auftreten wird. Ja, man könnte dem Englischen in der Realschule ganz dieselbe Stellung neben dem Französischen einräumen, wie in der lateinischen Schule dem Griechischen neben dem Lateinischen, wenn nicht der Mathematik und dem, was mit ihr zusammenhängt, dort eine ganz andere Ausdehnung gewährt werden müßte, als hier. Es haben daher vielleicht diejenigen Realschulen das Zweckmäßigste getroffen, welche das Englische für die obern Classen facultativ einführen, d. h. den fähigern Schülern Gelegenheit geben, es zu erlernen, während für die schwächeren alle sprachliche Thätigkeit auf das Französische concentrirt bleibt.

Der Unterricht im Französischen selbst aber hat sich als nothwendige Folgerung aus dem Bisherigen vorzugsweise auf das Grammatische zu concentriren, und die Schule hat alle Insinuationen einer praktischen Richtung, d. h. des sogenannten Parlirens entschieden zurückzuweisen, wenn gleich ein großer Theil des Publicums ihren Werth vor allem nach den Phrasen beurtheilen wird, welche der Schüler im gewöhnlichen Leben anzubringen vermag. Die Realschule kann hier nichts besseres thun als die auf Jahrhunderte alten und erprobten Erfahrungen fortbauende lateinische Schule sich zum Muster nehmen. Je mehr das Lehrbuch der französischen Grammatik — natürlich mit Berücksichtigung des verschiedenen Genius der Sprache — sich dem Lateinischen nähert, je mehr der Lehrer des Französischen dem tüchtigen Präceptor der lateinischen Schule ähnlich wird, um so mehr hat die Realschule auch Anspruch auf gleichberechtigte Stellung neben der lateinischen Schule; denn dann hat das Herumsuchen nach einer festen Richtung und das Schwanken zwischen den praktischen Forderungen des Publicums und den wissenschaftlichen Ansprüchen einer gesunden Pädagogik der Concentration auf einen Mittelpunct Platz gemacht. Aber eben deswegen bedarf es auch für die Realschule keiner französischen Sprachmeister, die man etwa wegen der schönen Aussprache wählt, nicht selten roués, die zu uns kommen, weil sie in der Heimat Schiffbruch gelitten haben, sondern wissenschaftlich gebildeter Deutscher, welche durch längeren Aufenthalt in Frankreich oder der französischen Schweiz zugleich die Sprache praktisch erlernt haben.

Es ist dabei natürlich nicht ausgeschlossen, daß bei dem Französischen als einer lebenden Sprache auch der praktische Zweck verfolgt werde, soweit dadurch der Hauptzweck des grammatikalischen Unterrichts nicht beeinträchtigt wird, so daß das Französische etwa gelehrt würde, wie das Lateinische zu der Zeit, als es noch gewißermaßen lebende Sprache, d. h. die Sprache der Gelehrten war, in welcher diese mit einander disputirten, conversirten und ihre gelehrten Arbeiten der Welt mittheilten. Nur verweise man solche Uebungen mehr in die obern Classen und lege keinen zu großen Werth darauf, indem da, wo nicht das Familienleben nachhilft, jahrelange Uebungen der Schule nicht so viel zu leisten vermögen, als der Aufenthalt eines einzigen Vierteljahrs in Frankreich, wenn die Schule eine tüchtige grammatisch-logische Grundlage gelegt hat. Diese letztere aber kann nicht hoch genug angeschlagen werden, und die Schule darf entschieden, besonders in den frühern Schuljahren, ihren ganzen Schwerpunct auf diesen Unterricht legen. Denn woher die Erscheinung, daß in Frankreich selbst auf den Comptoiren der deutsche Commis, sobald er der Sprache mächtig geworden, dem französischen vorgezogen wird und häufig die Correspondenz zu führen hat, weil er allein einen orthographisch richtigen Brief zu schreiben vermag? Hier ist doch gewiß jenes Parliren nicht Schuld, auf welches der Unverständige in Deutschland so großen Werth zu legen geneigt ist, und worin ihm der eingeborne Franzose schon nach seiner Nationalität stets überlegen bleiben wird, sondern jene solide grammatische Schule, wie wir sie in Deutschland durchzumachen gewohnt sind, und wie wir sie uns daher als ein wahres Kleinod unseres deutschen Schulwesens, als den Kern unseres Unterrichts, erhalten wollen.

Wo aber die Realschule auch diesen Kern aufgiebt, den Unterricht in der Muttersprache zum Mittelpunct macht, und das Französische etwa nur facultativ und um seines praktischen Nutzens willen aufnimmt, da hört die Realschule auf, eine solche zu sein, und wird zur Stadtschule, wenn sie auch gleich aus Eitelkeit jenen Namen beibehält. Damit soll nicht verkannt werden, daß namentlich kleine Städtchen auf dem eben angeführten Wege häufig für ihr wahres Bedürfnis besser sorgen, als durch eine wirkliche Realschule, die bei beschränkten Mitteln immer nur eine Halbheit bleiben kann.

Es muß hier noch zum Schlusse die Frage kurz berührt werden, ob die Realschule das Lateinische aufnehmen soll, oder nicht? Ueber die Nützlichkeit dieser Sprache braucht nichts gesagt zu werden; ist überhaupt jeder Unterrichtsstoff in seiner Art irgendwie vom Nützlichkeitsstandpunct aus zur Einführung berechtigt, so gilt dies vor manchem andern vom Lateinischen, das durch die historische Entwicklung unseres Volkes und seines Wissens eine besondere Berücksichtigung auch in praktischer Richtung verdient, und die Vertheidiger des Lateinischen in der Realschule haben die hieraus zu entnehmenden Gründe scharf herausgehoben. Ohne uns hier auf Einzelnheiten einzulassen, müßen wir uns vom Standpuncte der Concentration des Unterrichts entschieden gegen die Aufnahme des Lateinischen überall da erklären, wo die Realschule sich ungehindert durch äußere Einflüsse frei nach einem Principe entwickeln darf, und wo ihr nicht das Lateinische von außen octroyirt wird. Will die Realschule sich ebenbürtig der Schwesteranstalt, der lateinischen Schule anreihen, so hat sie vor allem den nicht ganz ungegründeten Vorwurf, daß sie die Kräfte ihrer Schüler zersplittere, durch jedes ihr zu Gebot stehende Mittel zu paralysiren und daher aus ihrem Stundenplan zu streichen, was nicht für ihren Zweck als nöthig erscheint, mag es auch sonst noch so nützlich sein.

Die Realschule hat aber neben der Sprache noch einen zweiten Kern des Unterrichts, nämlich die Mathematik. Wenn schon das Gymnasium auf die Mathematik als wesentliche Ergänzung des durch den Sprachunterricht Erreichbaren von formalem Standpuncte aus großen Werth legt, neben der praktischen Bedeutung des Rechenunterrichtes für das Leben, so wird dieser Werth für die Realschule noch ein ganz anderer und ausgedehnterer, da neben der gleichen formalen Bildungskraft hier die praktische Bedeutung nicht bloß des Rechnens, sondern auch der Geometrie für die Industrie unabweisbar erscheint, wie dies die einzelnen betreffenden Artikel nachzuweisen haben. Während daher die Mathematik in dem Gymnasium mehr nur ergänzendes Element des Sprachunterrichts ist, erscheint sie in der Realschule ihrer Tendenz nach als gleichberechtigt. Dabei darf aber freilich nicht vergessen werden, daß diese Wissenschaft durch ihre strenge Logik und die lange Kettenreihe ihrer Beweise viel abstracter ist als die Sprache, und daher mehr dem reiferen Lebensalter des Schülers, wenigstens gerade in ihren abstracteren Partien, zugewiesen werden muß. Während daher die untere Stufe des Realunterrichts ihren Schwerpunct ganz im Sprachunterrichte findet und daneben ergänzend nur den Rechenunterricht, und diesen kaum in viel ausgedehnterer Weise als die lateinische Schule auftreten läßt, wird später, etwa vom 11ten Jahre an, der Schüler an den Gebrauch von Zirkel und Lineal durch das geometrische Zeichnen zu gewöhnen, und dann etwa mit dem 12ten Jahre die ebene Geometrie zu beginnen sein, über welche der Unterricht bis zur Confirmation (Schluß des 14ten Lebensjahrs) nicht wohl hinausgehen dürfte, während daneben der Rechenunterricht außer dem, was auch die lateinische Schule giebt, höchstens noch die Ausziehung der Quadratwurzel aufnehmen dürfte, da hier weniger größere Extensität als vielmehr größere Intensität und umfassendere Uebung von der Realschule verlangt werden muß, als von der lateinischen. Je mehr sich daher in diesen letzten Altersclassen der untern Stufe allmählich der mathematische Unterricht ausdehnt, um so mehr muß der sprachliche Zeit an jenen abgeben, bis endlich in der höheren Realschule bei reiferem Geiste des Schülers die Industrie mit ihren Ansprüchen in voller Berechtigung auftritt, und allmählich Sprache und Mathematik ihre Rollen wechseln, letztere die Hauptstelle einnimmt, und erstere mehr ergänzend erscheint. Es versteht sich von selbst, daß sich hier eine Menge von Modificationen denken lassen, die

sich nach Localverhältnissen richten und daher auch an verschiedenen Orten verschieden entwickeln werden, wie denn überhaupt für die gesunde Entwicklung des Schulwesens keine Bestrebung gefährlicher sein würde, als alles nach der gleichen Schablone zuschneiden zu wollen. Aber Eines muß wohl allerwärts als maßgebend betrachtet werden, daß man mehr auf feste Begründung und Einübung des Gegebenen, als auf Ausdehnung des Stoffes sein Augenmerk richte, und auch der Zukunft, d. h. dem Fortlernen des Schülers nach der Schule, gehörig Rechnung trage.

An diese beiden, den Kern des Realschulunterrichts bildende Fächer reiht sich als ein weiteres, unentbehrliches Fach, das in seiner Art ebenfalls von der größten Wichtigkeit ist, das Zeichnen an. Auch hier bedarf es wohl nicht vieler Worte zur Begründung seiner Unentbehrlichkeit, da der Schüler für die praktische Laufbahn erzogen werden soll. Von der mechanischen Seite der Industrie ergiebt sich dies von selbst, indem diese Darstellung von Formen ist, für deren erstes Erfordernis Richtigkeit und Geschmack gilt; aber auch ebenso von der chemischen; denn ein nicht kleiner Theil der chemischen Producte sollen nicht bloß bestimmte Stoffe, sondern auch bestimmte oder geschmackvolle Formen dieser Stoffe sein, und auch wo letzteres nicht der Fall ist, handelt sich's oft um die Versinnlichung eines zur Darstellung dieser Producte neu einzurichtenden Apparats, u. dgl. Ja selbst der Kaufmann, wenn er wirklich im Dienste der Industrie wirken und nicht bloß dem Passiv-, sondern dem allein einem Lande wahren Nutzen gewährenden Activ-Handel sich widmen will, muß fähig sein, seine Ideen dem Industriellen bildlich darzulegen. Es wird daher wenig künftige Berufsarten des Realschülers geben, welche des Zeichnens entbehren könnten. Für die Schule ist es also ein Hauptfach, das zu beginnen ist, sobald der Knabe durch andere Uebungen gehörig sehen und seine Hände mit Sicherheit gebrauchen gelernt hat. Es möchte dies etwa mit dem 10—11ten Jahre der Fall sein. Es liegt im Wesen der Concentration (s. d. allgemeinen Artikel), daß die Schule bei diesem Fache vorzugsweise die Bedürfnisse der Industrie und nicht einseitig die der Kunst ins Auge fassen muß, d. h. der Zeichenlehrer darf nicht zu Werke gehen, wie dies so häufig geschieht, als wolle er Künstler bilden, und seine Zeit auf die minutiöseste Nachbildung von Vorlegeblättern und die äußerste Reinheit und Geleckheit der Zeichnung verwenden, sondern indem er einerseits dem Schüler allmählich Geschmack und die nöthigen Begriffe von den Erfordernissen eines bestimmten Stiles beibringt, hat er andererseits zu sorgen, daß derselbe im Raume Gesehenes zu Papier bringen und so zeichnen lernt, daß er darnach arbeiten kann. Zeichnen nach Körpern und Linearzeichnen sind also Zweige dieses Unterrichts, auf welche vielleicht wohl das Gymnasium (? d. Red.), nicht aber die Realschule verzichten darf. Wenn sie dabei nicht vergißt, daß sie nur die allgemeine Grundlage zu geben, die Detailanwendungen auf besondere Berufszweige aber der spätern Fachbildung und den Fortbildungsschulen zu überlassen hat, so wird die hier gestellte Forderung nicht zu groß erscheinen, um nicht in drei bis vier Jahrescursen in etwa vier wöchentlichen Stunden gelöst werden zu können. Mehr zu verwenden wäre wünschenswerth, ist aber wegen des Uebrigen kaum erreichbar.

Dies sind die Fächer, auf welche die Hauptkraft des Schülers concentrirt werden muß, und es ist die Tüchtigkeit der Schule vor allem nach den Resultaten zu würdigen, welche sie in diesen Fächern erzielt. Wenn daneben noch weitere Fächer, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Geschichte, Geographie, Singen, Schönschreiben, aufgenommen werden, so können diese nur als Ergänzungen erscheinen, welche aufgenommen werden, theils als Bedingungen zur Erreichung allgemeiner Bildung, theils um ihrer praktischen Bedeutung willen für den künftigen Beruf des Realschülers. Indem wir ihre allgemeine Würdigung den einzelnen Artikeln anheim geben, ist hier vom Standpuncte der Concentration nur dreierlei im allgemeinen zu bemerken: 1) keines dieser Fächer darf solche Ausdehnung an Zeit erhalten, daß dadurch die Hauptfächer wesentlich beeinträchtigt würden, und bei keinem darf die Schule weiter gehen, wenn sie ihren wahren Vortheil versteht, als daß sie den Grund lege, auf welchem der Schüler je nach den Bedürfnissen seines erwählten

Berufes weiter bauen kann; 2) nicht alle diese Nebenfächer dürfen gleichzeitig auftreten, wenn nicht die heilloseste Zersplitterung und gegenseitiges Vernichten der Wirksamkeit des einen durch das andere eintreten soll. So wird z. B. Naturgeschichte wohl den untern Classen als praktischer Anschauungsunterricht, Geschichte und Geographie den oberen Classen, Physik und Chemie nur den obersten zuzuweisen sein; 3) ob überhaupt sämmtliche Nebenfächer, und wo nicht, welche derselben vorzugsweise in den Unterrichtsplan aufgenommen werden sollen, dies hängt viel von den Localverhältnissen der Schule ab. Daß z. B. eine Hamburger oder Leipziger Realschule größeren Werth auf den Schönschreibunterricht legen muß, als manche andere, liegt in der Aufgabe der Schule, vorzugsweise Handelszöglinge zu bilden. Eine Stadt, in welcher die Industrie mehr eine chemische geworden ist, wird der Chemie ein Uebergewicht gestatten über die Physik im engern Sinne, während eine andere vielleicht das Umgekehrte zweckmäßig findet.

Wenn endlich Religionsunterricht im Bisherigen nicht erwähnt wurde, so ist dies nicht deswegen unterlassen worden, weil etwa die Schule desselben nicht bedürfte, sondern weil desselben alle Schulen gleichermaßen bedürfen, ohne daß ein specifischer Unterschied der verschiedenen Schulgattungen hierin läge. Seine Ausdehnung an der einzelnen Schule aber ist theilweise von dem Verhältnisse abhängig, in welchem die Schule zur kirchlichen Thätigkeit des Geistlichen steht. Wenn aber der Unterricht in der Religion auch nicht überwiegt, so muß in einer christlichen Schule, welcher Art sie sein möge, doch der Geist derselben das Ganze durchdringen, auch wenn nicht bei jeder Gelegenheit ihr Wort sich geltend macht. **Nagel.**

Concentration des Unterrichts in den Gymnasien hat man in neuerer Zeit oft das Mittel genannt, durch welches man diesen Anstalten die ihnen eigenthümlich zukommende Wirksamkeit geben und sichern zu können glaubt. Man giebt damit zu erkennen, daß man diese Wirksamkeit jetzt nicht befriedigend und ihrer Aufgabe entsprechend findet und daß man die erwünschten und erforderlichen Erfolge derselben, welche man vermißt, herbeizuführen bemüht ist. Es ist deshalb in den mannigfaltigen Bestrebungen diese Concentration des Unterrichts zu verwirklichen, das erfreuliche Zeichen sichtbar, daß man in dem Organismus der Gymnasien eine Krankheit erkannt hat und sie zu heilen allen Scharfsinn und alle Kunst aufbietet.

Freilich ist noch zu fragen, wo des Uebels Wurzel steckt, wenn die Heilung eine gründliche und nachhaltige sein soll. Nicht alle finden sie an derselben Stelle und darum sind die Heilmittel und Heilmethoden, welche in Vorschlag gebracht werden, sehr verschieden. Die Gegner der Gymnasien finden die Leistungen derselben für die gegenwärtige Zeit überhaupt unzulänglich und sehen alles Heil nur darin, daß Realschulen an ihre Stelle treten. Mit ihnen haben wir hier nicht weiter zu reden. Die Staatsbehörden, die nicht unmittelbar in die Thätigkeit der Gymnasien hineinblicken und denen nur die Ergebnisse derselben in den einzelnen Individuen vor Augen treten, sind leicht geneigt die Mängel, welche sie an diesen immer von neuem warnehmen, einer Verschuldung der jeweiligen Lehrer zuzuschreiben und fühlen sich von ihrem Standpuncte aus mit Recht berufen zur Abstellung solcher Uebelstände die ihnen dienlich scheinenden Schritte zu thun, d. h. rügende oder ermahnende Rescripte zu erlassen. Mag durch diese mancher Lehrer mit Recht getroffen werden, das Uebel selbst, das man beseitigen will, wird vielleicht nur zum geringsten Theile getroffen und noch weniger gehoben. Die Lehrer selbst, welche unmittelbar fühlen, was ihre Wirksamkeit hemmt und drückt, stimmen in ihren Ansichten und Forderungen nicht überein; manche, namentlich Fachlehrer möchten tiefer gehende Kenntnisse geben und beklagen es, daß ihnen dazu die Zeit zu kärglich zugemessen sei. Diesen Klagen gegenüber finden andere es weit bedenklicher, daß die Lernenden nicht die nöthige Reife und Selbständigkeit des Urtheils erlangen und es nicht zu dem Abschluß der formellen Bildung bringen, in welchem die Bürgschaft für den glücklichen Erfolg weiterer wissenschaftlichen Studien und einstiger praktischen Thätigkeit gegeben ist. Den Grund hievon finden sie in der Belastung der Gymnasien mit vielerlei Unterrichtsgegenständen, deren nothdürftige Aneignung die receptive Thätigkeit der Lernenden

so sehr in Anspruch nehme, daß für die productive kein Raum bleibe. Die einseitige Thätigkeit des Sammelns und Aufnehmens ist Schuld, sagen sie, daß so viele in unsern Gymnasien allerlei gehört haben, auch dies und jenes wissen, aber nichts recht wissen und noch weniger können, daß sie nirgends sich heimisch und sicher fühlen, sondern, geistig wie sittlich, haltlos hin und her schwanken und unfähig sind eine Sache selbst anzugreifen oder auch nur zu der strengen und ernsten Arbeit sich aufzuraffen. Um diesem, gewiß vielfach von den Gymnasien verschuldeten, Gebrechen abzuhelfen, wollen sie die productive (reproductive) Thätigkeit der Lernenden besonders in Anspruch nehmen und auf die für wirkliche Bildung wesentlichen Gegenstände, d. h. die lateinische und griechische Sprache, beschränken, dagegen die Unterrichtszweige, welche vorzugsweise die Receptivität fordern, entweder ganz beseitigen oder auf das möglich geringste Maß zurückführen. Dies ist die Concentration des Unterrichts in den Gymnasien, in deren näherer Bestimmung und Begrenzung die Stimmen derer, welche über die Nothwendigkeit derselben völlig einverstanden sind, mehr oder weniger auseinander gehen.

Vielleicht kann man dem allerdings strengen und demüthigenden Urtheile über die gegenwärtigen Leistungen der Gymnasien im allgemeinen nicht widersprechen und muß gewiß eine baldige Besserung angelegentlich wünschen; doch wird es, bevor wir die dazu dienlichen Mittel in Erwägung ziehen, nothwendig sein, die eine und andere Ansicht und Forderung, die in dieser Frage oft laut wird, nach ihrer Berechtigung zu fragen und auf ihr richtiges Maß zurückzuführen.

Zunächst fällt es auf, daß unter denen, welche Concentration des Unterrichts fordern, noch gar manche die Norm für dieselbe in der „guten alten" Zeit finden. Sprechen sie es auch nicht geradezu aus, so ist es doch unzweifelhaft ihre Meinung, daß es eine Zeit gegeben, in welcher die Gymnasien alles das gehabt und geleistet hätten, was sie jetzt wünschen. Das ist jedenfalls ein Irrthum. Begünstigte die frühere Zeit bis in den Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts auch einseitig das Studium der lateinischen Sprache, so waren dessenungeachtet der Unterrichtsgegenstände in den Gymnasien wenigstens eben so viele wie jetzt, freilich nicht dieselben, sondern vielfach andere und weniger angemessene. Die Uebungen, bei denen die Lernenden ihre eignen Kräfte versuchen mußten, beschränkten sich fast nur auf die lateinische Composition, prosaische wie metrische. Diese kosteten allerdings Arbeit, theils weil die reichen Hülfsmittel der Gegenwart fehlten, theils auch weil die Lehrer weniger methodische Anleitung gaben, als wir es jetzt für recht halten. Und was die Ergebnisse der frühern Bildung betrifft, so müßen dieselben doch auch nicht so befriedigend gewesen sein, wie sie jetzt manchem erscheinen, weil wir fast zu allen Zeiten Klagen darüber hören. Richtet man seinen Blick aber vorzugsweise auf die sächsischen Fürstenschulen und andere ähnliche Anstalten, so erwäge man, daß man bei seinem Urtheile immer die berühmten Namen der Männer, welche aus denselben hervorgegangen sind, vor Augen hat und dagegen die größere Zahl der Mittelmäßigen, welche auch da waren, übersieht. Gesetzt aber auch, man wollte annehmen, was man anzunehmen keinen Grund hat, die Gymnasien der frühern Zeit hätten in ihrer Weise überall Vortreffliches geleistet, so würde es weder räthlich noch möglich sein, sie wieder herzustellen; nicht räthlich, weil die Bildung, welche sie gaben, darum noch nicht für die Gegenwart in aller Weise genügend oder gar preiswürdig sein würde, weil sie es für eine frühere Zeit war; nicht möglich, weil ebensowohl der Zustand der Wissenschaften als auch die Bildung der Lehrer eine andere geworden. Mag man dies bedauern oder nicht, die Thatsache selbst ist anzuerkennen, daß man menschliche Einrichtungen, die gewesen, nicht ohne weiteres ungestraft repristiniren kann. Damit kommen wir dann auf eine zweite Ansicht, der man in den einschlagenden Verhandlungen öfter begegnet, als wären die vielen und vielerlei Gegenstände willkürlich in die Gymnasien hineingetragen, nur um der Jugend eine möglichst vielseitige Beschäftigung und dadurch eine allseitige Bildung zu geben. Diese Ansicht ergiebt sich, soweit sie sich nicht geradezu ausspricht, aus der Willkür, mit der man hie und da die beliebte Concentration glaubt vollziehen zu können. Willkür muß man es doch nennen, wenn der

eine und der andere Gegenstand äußerlich mechanisch aus dem Organismus des Gymnasiums herausgerissen wird. Es möchte in der That schwer halten, auch nur einen Unterrichtszweig zu nennen, wenn man von den neuern Sprachen absieht, welcher in unsern Gymnasien nicht schon viele Menschenalter hindurch sein Bürgerrecht hätte. Um so mehr aber wird es nothwendig sein bei der Bannerklärung Vorsicht anzuwenden und namentlich sich die Frage vorzulegen, ob das, was eine frühere Zeit für die Bildung der Jugend nothwendig erachtete, für die Gegenwart etwa überflüßig geworden ist.

Endlich darf auch noch gefragt werden, ob die fast zu einem unverbrüchlichen Dogma gewordene Ansicht, daß nämlich die große Zahl der Unterrichtsgegenstände die Wurzel des Uebels sei, das man bekämpft, so unwidersprechlich sei, als man ziemlich allgemein anzunehmen scheint. Ist diese früher nicht geringer gewesen als jetzt und hat sie damals nicht geschadet, so kann man nicht glauben, daß sie für sich betrachtet es sei, die uns so viel Noth mache. Wir werden dies vielmehr in einem Gedoppelten zu suchen haben, einmal in der gegenwärtigen Beschaffenheit der einzelnen Unterrichtszweige und sodann in ihrer Behandlung. Was das Erste betrifft, so darf nicht erst nachgewiesen werden, wie jede Disciplin entsprechend den wissenschaftlichen Fortschritten der neuern Zeit an Ausdehnung, Umfang und Vertiefung bedeutend zugenommen hat; man darf nur kurz darauf hinweisen, wie diese Zunahme sich schon äußerlich mehr als billig in dem Umfange der für den Gebrauch der Schüler berechneten Lehrbücher kund giebt. Es ist natürlich, daß der Verfasser eines solchen Lehrbuches, wenn er sich in seinem Gegenstande gründlich umgesehen hat, die festen und sichern Resultate seiner Studien, soweit es ihm irgend thunlich scheint, den Lernenden zugänglich zu machen sucht; es ist aber auch verzeihlich, wenn er bei dem besten Wollen und Streben das der Jugend dienliche Maß in der Mittheilung des Stoffes überschreitet und in der Form nicht den Ton überall trifft, den die Knaben verstehen. So geschieht es seit langem und geschieht noch, daß uns nicht die große Zahl der Unterrichtsgegenstände an sich, sondern der in jedem einzelnen dargebotene Reichthum und Ueberfluß drückt und beschwert; und was uns sonst im Gebiete der Wissenschaft ein Anlaß berechtigter Freude ist und sein muß, das wird uns im Kreise der Schule ein Gegenstand steter Klage. Dazu kommt dann, daß die Behandlung des reichen Stoffes in dem Unterrichte selbst noch nicht überall dazu angethan ist, den Lernenden die nothwendige oder nur wünschenswerthe Erleichterung zu schaffen. Nur zu viele Erscheinungen führen zu der Ueberzeugung, daß der öfter schon bloßgelegte und gerügte Fehler der modernen Pädagogik, mehr das Object des Unterrichts als das lernende Subject im Auge zu haben, noch keineswegs überwunden ist; immer noch berechtigen so manche Warnehmungen und Erfahrungen zu dem Urtheile, daß man es vielfach noch für wichtiger hält die einzelnen Disciplinen von Anfang bis zum Ende regelrecht, vermeintlich wissenschaftlich, mit der größten Gründlichkeit im Detail durchzuarbeiten und mitzutheilen, als das den Kräften und Fähigkeiten der Lernenden Entsprechende klar und bündig zu geben und Sorge zu tragen, daß diese durch eine tüchtige Verarbeitung desselben und einen gesunden Verdauungsproceß an geistiger Substanz gewinnen und etwas werden. Ist dieses Verfahren in gewißem Maße verzeihlich, namentlich bei dem jüngern Lehrer, insofern es zum Theil wenigstens eine nur zu natürliche Folge der weiten Ausdehnung aller wissenschaftlichen Gebiete ist, so darf man dagegen nicht verschweigen, daß es die in der gegenwärtigen Bildung beklagten Mängel zu einem guten Theile mitverschuldet. Abgesehen davon, daß es vorzugsweise nur das Gedächtnis der Lernenden beschwerend in Anspruch nimmt, nährt es die an sich natürliche und in der Gegenwart besonders starke Neigung der Jugend, ihren Blick immer nach außen zu richten und das, was sie mit ihren Gedanken thun sollten, mit den Augen abzumachen. Unmöglich kann man, wenn man, statt die wesentlichen Puncte jeder Sache klar und bündig mit ihr zu behandeln, einen massenhaften Stoff vor ihr ausschüttet, in dem sie das Wesentliche von dem weniger Wichtigen kaum zu unterscheiden vermag, erwarten, daß sie bei den eignen Productionen mit rechtem Nachdenken zu Werke gehen, den erforderlichen Stoff zu sammeln, richtig zu ordnen und in an-

sprechender Darstellung auszuführen suchen werde. Zu dem geordneten, denkenden Arbeiten muß die Jugend auch durch den Unterricht gewöhnt werden, zumal in unserer Zeit, wo sie auf so vielfache Weise nach außen hingezogen und bei sich zu sein gehindert wird.

Die bisherige Ausführung drängt zu der Ueberzeugung, daß eine Concentration des Unterrichts in den Gymnasien nothwendig geworden, eben so sehr aber auch, daß diese nicht äußerlich durch Hinwegnahme des einen oder andern Unterrichtszweiges herbeigeführt werden könne. Dies letzte würde in der That und Wahrheit die jetzt empfundenen Uebelstände wenig mindern, wenn in den übrig bleibenden Fächern keine Beschränkung des Stoffes und keine vielfach angemessenere Behandlung einträte, wenn nicht das lernende Subject in den Vordergrund gerückt würde und das Object des Unterrichts in die gebührenden Schranken eines Mittels zum Zweck zurückträte. Es wird deshalb die Concentration des Unterrichts weit mehr eine innere, innerhalb der einzelnen Unterrichtszweige und ihrer Beziehung auf die Lernenden vollzogene, als eine äußere, in der Verminderung der Zahl der Gegenstände bestehende, sein müßen. Und in dieser Weise werden wir auch den Sinn und die Bedeutung des Ausdrucks „Concentration" des Unterrichts richtig auffassen und anwenden. Es deutet derselbe darauf hin, daß der Unterricht sein Centrum, seinen Mittelpunct habe, dessen er eingedenk bleiben, auf den er alle seine Mittel und Kräfte richten solle, mit Beiseitsetzung aller andern Zielpuncte und Zwecke. Nur diese andern Centra, Zielpuncte und Zwecke außer dem einen sind durch das Wort selbst ausgeschlossen, nicht aber irgend welche Mittel und Kräfte, welche auf das Centrum hinwirken können. Es würde also die Frage entstehen, welches dieses Centrum sei; das heißt mit andern Worten, welches die Aufgabe, welches das Endziel der Gymnasien sei. Wir werden diese darin sehen, daß die „Gymnasien in die höhere Cultur der Gegenwart, wie sich dieselbe von ihrem Mittelpuncte, dem Christenthume, aus auf dem Grunde des griechischen und römischen Alterthums durch die Arbeit des eignen Volkes entwickelt hat, so weit einführen und einweihen, daß ihre Zöglinge vermöge ihrer allgemeinen, intellectuellen wie sittlichen, Bildung im Stande sind, mit Erfolg in das Studium der Wissenschaften auf der Universität einzutreten" *). Wird hiezu nun ein Dreifaches gefordert, eine Summe positiver Kenntnisse, formale Fertigkeit und Gewandtheit des Geistes und die auf religiösem Grunde ruhende Charakterreife, so kommen nun weiter die Mittel in Betracht, durch welche dieser Aufgabe genügt werden kann.

Bei der Frage nach der Concentration des Unterrichts ist vor allem daran zu erinnern, daß nicht alle Unterrichtsgegenstände gleich bildende Kraft und gleichen Werth haben, daß, während einige unerläßlich sind und von Seiten der Lehrenden und Lernenden das Interesse vorzugsweise in Anspruch nehmen, andere nur unter günstigen Bedingungen für die Zwecke der Bildung wirken, wieder andere für diese Zwecke wenig erheblich sind und zum Theil ganz entbehrt werden können. Kaum wird es der Bemerkung bedürfen, daß der Maßstab für die Werthbestimmung eines Unterrichtsgegenstandes nicht hergenommen wird von der Bedeutung der Wissenschaft an sich oder ihrer Wichtigkeit für die Bedürfnisse des praktischen Leben — in welchem Falle die Physik und Chemie jetzt den ersten Platz in den Gymnasien einnehmen müßten — sondern von ihrer Brauchbarkeit und Anwendbarkeit für die Erziehung und Bildung der Jugend. Hiefür kommen zwei Dinge in Frage, einmal inwiefern ein Unterrichtsgegenstand geeignet ist, dem Knaben gleich die Richtung zu geben, in welcher fortschreitend er seiner menschlichen Bestimmung immer näher rückt, sowie auch einen festen Grund der Erkenntnis zu legen, und zweitens inwiefern derselbe dem jugendlichen Geiste von seiner ersten Entwicklung an auf jeder Stufe eine fördernde Thätigkeit möglich macht, d. h. die Receptivität des Geistes und die Spontaneität in gleichem Maße in Anspruch nimmt. Demnach werden Religion und die beiden alten Sprachen als die unerläßlichen Unterrichtsgegenstände in erster Linie stehen; bei ihnen trifft die pädagogische Wichtigkeit so sehr mit ihrer culturhistorischen Bedeutung zusammen und ist so anerkannt, daß es überflüßig

*) Das Alterthum und das Christenthum in den Gymnasien. Progr. Göttingen 1857.

sein würde darüber weiter zu reden. Hieran müßen wir gleich den Unterricht im Deutschen schließen. Die Muttersprache nur darin, daß sie Organ alles Unterrichts ist, ihre Pflege finden zu lassen, wird doch nicht zu rechtfertigen sein; richtiger und angemessener erscheint es, ihr gerade aus diesem Grunde besondere Aufmerksamkeit in der für sie bestimmten Zeit zu widmen. Die Elemente der Grammatik werden zwar am Lateinischen erlernt; doch ist es an sich natürlicher dazu die Muttersprache zu benützen, womit nicht entfernt dem Einüben irgend eines grammatischen Schematismus z. E. von Becker oder gar anderen weniger Achtung verdienenden Systematikern das Wort geredet sein soll. Denn das Material, an dem die ersten Begriffe, z. E. die Redetheile, die Flexion, Ableitung, Zusammensetzung der Worte u. a., die Elemente des Satzes erlernt werden können, ist bekannt und geläufig und läßt gleich für die untersten Stufen angemessene Uebungen zu. Eine nicht geringe Erfahrung lehrt, wie förderlich es dem lateinischen Unterrichte ist, wenn der deutsche in der angedeuteten Weise ihm immer einige Schritte voraus ist. Eines besondern Lehrbuchs für diesen Unterricht wird es kaum bedürfen oder hält der Lehrer es für nöthig, so bietet die Neuhochdeutsche Elementargrammatik von Hoffmann alles, was hier gefordert wird. Denn es ist nicht die Meinung, daß ein besonderer, grammatischer Unterricht durch alle Classen fortgehe, sondern daß er sich auf die beiden untern Classen beschränke. Was weiterhin nöthig scheint, kann gelegentlich bei dem übrigen Unterrichte im Deutschen, Lateinischen und Griechischen gegeben werden. Daneben wird es eine wichtige Aufgabe sein, mit den Erzeugnissen der deutschen Literatur selbst bekannt zu machen. Je weniger es angemessen erscheint, in dem Gymnasium Geschichte der deutschen Literatur vorzutragen, um so mehr ist es Pflicht, gelegentlich auf die vorhandenen Schätze hinzuweisen und zu einer fruchtbaren Benutzung Anleitung zu geben. Der Weg dazu ist für die untern Classen durch die Lesebücher von Ph. Wackernagel und auch andere gewiesen. Das Lesen der gegebenen Stücke, um „lesen zu lehren", bildet einen wesentlichen Bestandtheil des Unterrichts, woran sich die weitern Uebungen, Wiedererzählen, Memoriren u. a. anschließen. Die Erklärung des Lehrers wird, abgesehen von den sprachlichen und grammatischen Bemerkungen im Anschluß an das, was sonst in der Grammatik vorgekommen, darauf zu sehen haben, inwiefern der Inhalt geeignet ist, den kindlichen Geist zu wecken und die demselben angemessene Erkenntnis zu vermitteln sowie auch andererseits auf Herz und Gemüth heilsam zu wirken. Die Vergegenwärtigung und richtige Anwendung des obersten Grundsatzes der Interpretation, nämlich eine möglichst entsprechende Reproduction des Gelesenen zu erwirken, wird auch hier die besten Früchte tragen. Nach demselben Grundsatze wird auch in den mittlern und den obern Classen die Lectüre von Musterstücken in Prosa und Poesie in einer dem jedesmaligen Standpuncte entsprechenden Weise zu leiten sein, damit die Jugend das Beste, was die vaterländische Literatur hat, kennen und verstehen lerne, lieb gewinne und sich dadurch sichere und bewahre vor allen schlechten Producten. In den obern beiden Classen jedoch darf der Unterricht hierin sich etwas beschränken; es wird schon genügen, daß die Schüler im voraus bestimmte Stücke für sich lesen und der Lehrer sich überzeugt, ob sie ein genügendes Verständnis erlangt, und wo dies nicht der Fall ist, nachhilft. Dagegen wird es kaum erläßlich sein, in beiden Classen in das Mittelhochdeutsche einzuführen, theils um die Kenntnis der Sprache zu erweitern und zu begründen, theils um die Schätze der Literatur zugänglich zu machen, welche die empfänglichen Gemüther so außerordentlich fesseln und einen so heilsamen Einfluß auf dieselben auszuüben geeignet sind. Kommen dazu gelegentlich in jeder Classe biographische Bemerkungen über die Schriftsteller, welche gerade vorliegen, und an angemessener Stelle einige Hinweisungen über die Entwicklungsperioden unserer Literatur, so hat der deutsche Unterricht nach dieser Seite hin gethan, was man von den Gymnasien erwarten darf. Die Stilübungen, welche noch zu erwähnen wären, sollen nachher berührt werden.

Wir wollen zunächst die übrigen Unterrichtsgegenstände für unsern Zweck kurz in Betracht ziehen. Unter diesen ist kaum einer, der zu so vielen Beschwerden Anlaß giebt

und bei dem so laut und energisch auf Beschränkung gedrungen wird, als die Mathematik. Den „Prätensionen", „der Tyrannei" der Mathematiker, welche auf den gesammten Organismus des Gymnasiums störend wirken, verlangt man ein Ziel zu setzen; die „unbestreitbare Erfahrung, daß die geistvollsten Schüler für die Mathematik keinen Sinn haben, daß selbst die Fleißigsten sie nur aus Pflicht und ohne Interesse treiben, so wie die nicht minder wirkliche Thatsache, daß die beschränktesten Köpfe oft ganz vorzügliche Mathematiker sind, zeigen, sagt man, zur Genüge, daß die Lehrplane und Prüfungsgesetze diese Wissenschaft unverhältnismäßig bevorzugen." Solche Aeußerungen, denen man nur zu oft begegnet, sind ohne Zweifel nicht ganz ohne Grund; dennoch kann man die angeführte Erfahrung nicht als unbestreitbar gelten lassen. Denn es kann von anderer Seite die entgegengesetzte bezeugt werden, daß nämlich in der Regel die begabtesten und strebsamsten, gerade auch durch ihre Leistungen in den alten Sprachen vorzugsweise hervorragenden Schüler in der Mathematik sich auszeichnen und sich in allen dem Unterrichte anheimfallenden Theilen derselben mit einer Leichtigkeit bewegen, zu der es beschränkte Köpfe trotz vorwaltender Neigung und Befähigung für dies Fach niemals bringen. Nicht weniger erfordert es die Wahrheit, auch das zu bemerken, daß die Abneigung gegen die Mathematik nicht so allgemein ist, als behauptet wird. Sie hat vielmehr, sobald nur einmal der Zugang geöffnet, für die Jugend eine große Anziehungskraft. Ob sie diese wirklich üben werde, hängt vorzugsweise von dem Geschick des Lehrers ab. Dieses wird, von besondern Ausnahmen, die sich hie und da finden mögen, abgesehen, als die günstige Bedingung gelten müßen, unter der diese Disciplin für die Bildung überhaupt wirksam werden kann und zwar ungleich mehr als in den meisten andern Unterrichtszweigen. Denn das darf man sich nicht verhehlen, daß der bildende Einfluß, den die Mathematik auf die Schüler übt, in der Schulzeit nur theilweise bemerkbar wird. Zum Beweise dafür braucht man nur an die Erfahrung zu erinnern, daß manchmal mittelmäßige Köpfe, während sie in der Auffassung mathematischer Sätze und in der Auflösung von Aufgaben bis zu einem gewißen Grade sehr befriedigende Klarheit und folgerichtige Sicherheit des Denkens zeigen, gar nicht im Stande sind dem Gedankengange einer Rede oder einer philosophischen Schrift nachzukommen und noch weniger in den eigenen Productionen etwas in geordnetem und übersichtlichem Zusammenhange darzustellen. Und diese Forderung, daß das dort geübte Vermögen der Abstraction und des constanten und consequenten Denkens hier, in den übrigen Gebieten, sich offenbare und geltend mache, ist doch die einfachste und nächste. Aber auch bei den bessern und besten Talenten muß ihre Erfüllung zweifelhaft erscheinen. Man sieht, wie oft in den Leistungen von Individuen von gleicher Begabung und sonst gleichem Streben, namentlich in den lateinischen und deutschen Aufsätzen, hinsichtlich der Ordnung und geschickten Gruppirung der Gedanken — um bei diesem Puncte stehen zu bleiben — kein Unterschied sich findet, mag der eine in der Mathematik sich auszeichnen und der andere darin wenig leisten. Doch wird man anerkennen müßen, daß dies in der Verschiedenheit der Gebiete, in denen sich das Denken bewegt, seinen Grund hat und daß man dasjenige, was jeder Unterrichtszweig zu der Bildung beiträgt, nicht genau zu berechnen und zu messen vermag. Es würde deshalb sehr thöricht sein, um solcher Thatsachen willen der Mathematik ihre Bedeutung in den Gymnasien absprechen zu wollen; der schroffste Gegner derselben müßte zugestehen, daß durch sie ein Schatz von Kenntnissen gewonnen wird, die an sich, ohne ihre Beziehung auf die im Gymnasium erstrebte Gesammtbildung, bedeutenden Werth haben und ihren wirksamen Einfluß erst nach der Schulzeit äußern werden, vielleicht auch erst dann äußern können.

Wenn es sich aber fragt, wie sich der Zweck, den die Mathematik als Mittel allgemeiner Bildung in dem Gymnasium hat, erreichen lasse, so scheint eine Beschränkung der Ausdehnung, die dieser Unterricht gegenwärtig meist noch hat, eben so zuläßig als nothwendig. In einer Anstalt von 6 Classen, die wir immer voraussetzen, werden die beiden untern sich lediglich auf das Rechnen und die geometrische Anschauungslehre be-

schränken; in 4 Stunden wöchentlich werden sie füglich ihre Aufgabe durchführen können. Werden in jeder der folgenden Classen wöchentlich 3 Stunden der eigentlichen Mathematik gewidmet, so wird auch darin sich alles erreichen lassen, was das Gymnasium bedarf. Wie weit der Unterricht gehen, ob er die jetzt gewöhnlich eingehaltenen Grenzen der Arithmetik und das Gebiet der Geometrie überschreiten und auch die Trigonometrie behandeln solle, läßt sich im allgemeinen kaum bestimmen; denn sehr viel hängt hier von der Capacität der Mehrzahl der jedesmaligen Generation der Schüler, sehr viel von dem Geschicke der Lehrer ab. Der eine braucht zu demselben Pensum mehr Zeit als der andere; in einem Cursus, wo gute Befähigung der Lernenden entgegenkommt, wird rascher vorwärts zu kommen sein, als in einem andern, wo die günstige Bedingung fehlt. Dennoch wird es gerathen sein, nur die tüchtige Durcharbeitung der bestimmt begrenzten Gebiete der Arithmetik und Geometrie zu fordern, die Trigonometrie aber von der Maturitätsprüfung auszuschließen*).

Dem Verlangen nach Concentration des Unterrichts wird nun ferner in der Geschichte Befriedigung werden müßen. Dies fordert, ganz abgesehen von dem Ueberschreiten alles Maßes, das in diesem Unterrichte noch vielfach zum großen Schaden der Jugend vorkommt, theils der Gegenstand an sich, theils der Zweck, welcher in dem Gymnasium darin zu verfolgen ist. Das Gebiet der Geschichte ist so groß, daß es nicht ganz mit der lernenden Jugend durchwandert werden kann, sondern eine Auswahl nöthig wird. Diese ist so zu treffen, daß der dabei leitende Gedanke durch den Zweck dieses Unterrichtszweiges und seine Beziehung auf die Aufgabe des Gymnasiums bedingt ist, und nicht durch die Vorliebe der Lehrer für den Gegenstand oder durch den täglich sich mehrenden Reichthum der historischen Literatur bestimmt wird. Das versteht sich eigentlich so von selbst, daß es nicht erst gesagt werden sollte; und doch muß es gesagt werden den Forderungen derer gegenüber, welche so ziemlich das ganze Feld der Geschichte zuerst von dem biographischen, danach von dem ethnographischen und endlich gar von dem universalhistorischen Standpuncte aus bearbeiten möchten. Kann man sich des Strebens, das sich in solchen Forderungen ausspricht und des Verlangens, der Jugend das was man für das Beste hält mitzutheilen auch freuen, so wird man doch den Mangel an didaktischer Umsicht rügen müßen, der keine andere Wirkung haben wird, als daß man gerade das Gegentheil von dem, was man anstrebt, hervorbringt. Alles geben wollen heißt hier so viel als nichts geben; der Stoff ist so massenhaft, daß die jungen Kräfte ihn nicht forttragen, geschweige denn sich aneignen und seiner froh werden können. Also eine Auswahl muß statt finden; daß sie sich, um den Kreis, in dem sie sich zu halten habe, äußerlich festzusetzen, einerseits auf die Geschichte des Alterthums und andererseits auf die des deutschen Volkes beschränken müße, wird kaum eines besondern Beweises bedürfen, die Aufgabe des Gymnasiums bringt dies mit sich. Allein auch dazu wird noch eine nähere Bestimmung gegeben werden müßen. In der alten Geschichte werden die orientalischen Völker nur übersichtlich betrachtet, um ihre Stellung und Bedeutung klar zu machen; die Griechen und Römer nehmen vorzugsweise Zeit und Fleiß in Anspruch; die Geschichte jener ist bis auf Alexander den Gr., die der letzten bis auf die Kaiserzeit ausführlich zu behandeln; die spätere Zeit verlangt nur einen übersichtlichen Vortrag, der sich die Aufgabe stellen wird, in geeigneter Weise den Zielpunct alles Lebens und Strebens erkennen zu lassen. Auch die deutsche Geschichte ist nicht in allen ihren Theilen zur Behandlung im Gymnasium gleich geeignet. Wie

*) Hiegegen erheben neuerer Zeit viele Lehrer der Mathematik entschiedenen Protest und behaupten vielmehr, wenn sich der Lehrer hinsichtlich des Stoffs auf das wirklich Nothwendige beschränke, in der Mittheilung desselben nach richtigen methodischen Grundsätzen verfahre und auf den höheren Stufen den eleganteren und darum auch anziehenderen Methoden und Sätzen der neuern Mathematik, soweit dies auf dem Gebiet der Schule sein kann, Rechnung trage, so lasse sich eine lebhafte Betheiligung der Schüler und in Betreff des Umfangs ein weit höheres Ziel erreichen, als das oben angegebene. D. Red.

nun im allgemeinen jede bedeutendere Zeit ein längeres Verweilen und eine eingehendere Betrachtung fordert, so wird insbesondere erinnert werden dürfen, daß nach der Reformation manche Abschnitte, wo die Verhältnisse immer trüber und verwirrter werden, ebenfalls summarisch zu behandeln sind. In die Geschichte der übrigen neuern Völker wird nur da eingegangen, wo diese mit den Deutschen in nähere Berührung treten. — Das so begrenzte Pensum ist der Art, daß es in den vier obern Classen — die beiden untern, die von dem eigentlich historischen Unterrichte ausgeschlossen sind, erhalten eine Vorbereitung für denselben in der Sagengeschichte der Griechen und Römer — in zwei Stunden wöchentlich durchgeführt werden kann und die Lernenden bei richtiger Behandlung der Sache in dem Gebiete heimisch werden, an dem Gegenstande Freude finden und, was die Hauptsache ist, die Lust an historischen Studien aus dem Gymnasium auf die Universität mitnehmen.

Wie der Geschichtsunterricht in den beiden untern Classen noch nicht ist, so wird der geographische für die beiden obern aufhören dürfen; wie in jenen für den historischen Unterricht vorbereitet wird, so wird in diesen was nöthig ist aus dem Gebiete der Geographie in den Geschichtsstunden beiläufig gegeben oder nur wieder in Erinnerung gebracht. In den vier untern Classen, auf welche sich demnach der geographische Unterricht zu beschränken hat, wird in je 2 Stunden eine ausreichende und wohl begründete Kenntnis erworben werden können. In der mathematischen Geographie wird man sich auf dasjenige beschränken, was sich in populärer Weise darlegen läßt und keine tiefere Kenntnis der Mathematik bedarf; dagegen wird das Hauptgewicht auf die physische zu legen sein, so daß eine anschauliche Kenntnis der Oberfläche der Erde im allgemeinen und eine nähere Bekanntschaft mit denjenigen Ländern gewonnen wird, welche der Schauplatz der hervorragenden culturhistorischen Völker gewesen sind oder noch sind. Dabei wird denn auch das politische Element die Berücksichtigung finden, die ihm gebührt.

Bei dem Aufschwunge, den die Naturwissenschaften in der neuern Zeit gewonnen haben, und bei der Bedeutung, die man ihnen beizulegen nicht umhin kann, darf das Gymnasium trotz der Nothwendigkeit seine Thätigkeit zu concentriren, dieselben nicht ganz außer Rechnung lassen. Damit ist nicht gesagt, es müßten dieselben gelehrt werden, weil eine nähere Kenntnis derselben ein integrirender Theil der gewöhnlich sogenannten „Bildung" sei, — denn so oft man diese Rede hört, wie viele von denen, die doch für „gebildet" gelten wollen, wissen oder verstehen etwas von den Naturwissenschaften? — sondern das nur kann die Meinung sein, daß diese Disciplinen, weil sie die Entwicklung erfahren und die Bearbeitung gefunden haben, daß sie einen guten Beitrag zu dem, was das Gymnasium erstrebt, zu liefern geeignet sind, Beachtung in Anspruch nehmen. Die Naturgegenstände, welche dem Knaben überall entgegentreten, sind in hohem Grade dazu angethan, seine Aufmerksamkeit im Unterrichte zu fesseln und seine Wißbegierde zu reizen; die Wirkung, welche ein kundiger Lehrer hervorzubringen vermag, ist für das Werk der Bildung überhaupt oft recht bedeutend. Schon dadurch, daß das Auge für die nächste Umgebung im Garten, in Feld und Wald geöffnet und des unaufmerksamen und gedankenlosen Vorübergehens entwöhnt wird, ist für manchen Knaben viel gewonnen und eben so viel dadurch, daß er lernt die Erholungsstunden mit nützlicher Thätigkeit, dem Sammeln von Pflanzen und Steinen, auszufüllen und auch durch diese seine Beschäftigung Ordnung und Gestalt in der Natur mehr und mehr zu erkennen. Deshalb muß man die Naturgeschichte als einen geeigneten Unterrichtsstoff für die untern Classen anerkennen und jeden Zweig derselben um so mehr, als er zur Selbstthätigkeit anregt, vor allem die Botanik. Man darf es nicht bedauern, daß die davon in Anspruch genommene Zeit andern Zweigen, etwa den Sprachen, entzogen wird, einmal, weil, wie bemerkt, der Unterricht in der Hand des kundigen Lehrers sehr anregt, dann aber auch, weil die untern Classen noch viele Knaben besuchen, welche nicht beabsichtigen in die obern einzutreten, sondern nur ihre Vorbildung für einen praktischen Lebensberuf zu suchen. Und auf diese hat die Lehranstalt, soweit ihre erste Aufgabe nicht dadurch beeinträchtigt wird, ebenfalls Rücksicht zu nehmen. Uebrigens

werden je 2 Stunden in jeder Classe genügen, für diese Disciplinen das Nöthige zu thun. Eine Fortsetzung dieses Unterrichts in den folgenden ist nicht nöthig; doch bleibt es wünschenswerth, auch dem gereiften Alter das früher Vorgetragene dem gegenwärtigen Standpuncte der Bildung gemäß in Erinnerung zu bringen und andere, welche erst hier in das Gymnasium eingetreten sind, in diese Wissenszweige einzuführen. Dies wird sehr wohl möglich sein, wenn in dem Cursus jeder Classe ein Semester lang die dem geographischen Unterricht bestimmten Stunden dafür verwendet werden.

Für die obern oder die oberste Classe verbleibt dann herkömmlicherweise die Physik. Die Berechtigung ihrer Behandlung in dem Gymnasium scheint begründet. Indes ist dies nicht doch nur eine scheinbare Berechtigung? Kann der Wissenschaft in dem Gymnasium die Behandlung zutheil werden, durch die sie allein ihre Wirkung zu üben vermag? Männer, welche ein vollgültiges Urtheil zu fällen fähig sind, bezweifeln es und sie haben gewiß Grund dazu. Es könnte deshalb nur erwünscht sein, diese Disciplin ganz und gar der Universität zu überlassen, von den Realschulen, mit denen wir es hier nicht zu thun haben, abgesehen*).

Am räthselhaftesten erscheint die Einführung der philosophischen Propädeutik in die Gymnasien. Genau genommen erklärt man damit: wir lehren zwar im allgemeinen schon solche Propädeutik, wir lehren sie auch im besondern, aber wir wollen sie nun auch unter diesem besondern Namen lehren. Denn in der That geben doch Grammatik und Mathematik, die Stilübungen im Lateinischen und Deutschen theoretisch und praktisch die eine wesentliche Seite jener Propädeutik, das logische Element, die Lectüre der Schriftsteller, die Religionslehre und die Geschichte das andere, das ethische Element. Nimmt man dazu, daß doch wohl in allen Gymnasien Platon und die philosophischen Schriften des Cicero gelesen werden, so muß man darin eine Propädeutik für das Studium der Philosophie erkennen, wie sie besser nicht gefunden werden kann. Denn der historische Weg, auf dem ein concreter Inhalt zu erkennen und zu verarbeiten gegeben wird, wird am sichersten zum Ziele führen. Aber abgesehen davon, daß eine besondere Propädeutik als überflüßig erscheinen muß, ist sie eine für das Gymnasium fast unausführbare Aufgabe. Der Lehrer, welcher sie übernehmen soll, muß, wenn er seiner Aufgabe nachkommen will, selbst tief eindringende Studien gemacht haben, er muß selbst Philosoph sein — und ein solcher findet sich nicht gerade an jeder Anstalt. Dann aber entsteht die Frage, was er lehren soll, nach welchem Lehrbuche, welchem Systeme folgend. Und sind alle diese Fragen erledigt, so erhebt sich die letzte und schwierigste — wie wird den Schülern, von denen die Mehrzahl an den übrigen Gegenständen des Unterrichts noch genug Arbeit hat, dies und jenes Problem zum Verständnisse gebracht? Diese so nahe liegenden Erwägungen haben denn auch in der neuern Zeit die Wirkung gehabt, daß man diese Propädeutik, wie sie es verdient, vieler Orten schon aus dem Gymnasium verwiesen hat**).

Zu den Unterrichtsgegenständen, welche in der neuern Zeit viele Angriffe erlitten haben, gehören die französische und englische Sprache. Und wenn man sich erinnert, daß die erste namentlich früher von routinirten Sprachmeistern gelehrt zu werden pflegte, so kann man eine gewiße Berechtigung der Angriffe nicht eben in Abrede stellen. Doch ist dem Uebel durch Heranziehung wissenschaftlich gebildeter Lehrer abzuhelfen. Geschieht dies aber und greift der Unterricht in den Organismus der Anstalt ein, so wird nichts dagegen zu erinnern sein. Und eine Erwägung namentlich ist es, welche demselben seine Stellung in dem Gymnasium sichern muß, die nämlich, daß die Franzosen und Eng-

*) Auch die Physik kann im Gymnasium in zweckmäßiger Auswahl durch einen guten Lehrer mit gutem Erfolg für die Bildung der Schüler behandelt werden. D. Red.

**) In Betreff dieses Faches wechseln manchmal an einem und demselben Gymnasium die Ansichten zugleich mit den betreffenden Lehrern. Nach unsern Erfahrungen weiß ein geschickter Lehrer aus diesem Unterrichtsgegenstand etwas zu machen und leistet dann einen nicht verächtlichen Beitrag zur Vorbereitung der Schüler auf die Betreibung wissenschaftlicher Studien. D. Red.

länder neben den Deutschen diejenigen Culturvölker sind, die in der neuern Zeit allein eine hervorragende Stelle einnehmen. Diese bringt zwischen ihnen und den Deutschen einen so lebendigen Verkehr und Gedankenaustausch mit sich, daß für diejenigen, welche durch ihre höhere Bildung in diesen Verkehr hineingezogen werden, die Kenntnis der Sprache jener Völker fast unumgänglich erforderlich wird. Diesem Bedürfnisse aber kann das Gymnasium entgegenkommen, ohne sonstige wesentliche Interessen zu gefährden. Wenn mit dem Französischen in der Tertia mit 3 Stunden angefangen und in den beiden obern mit 2 fortgefahren wird, so wird an der Hand eines kundigen Lehrers eine genügende Sicherheit in dem Verständnisse der Schriftsteller und selbst im schriftlichen Gebrauche der Sprache erlangt werden. Dasselbe darf von dem Studium der englischen Sprache erwartet werden, wenn es in den beiden obern Classen in je 2 Stunden ernstlich getrieben wird. Auf die Fertigkeit im mündlichen Gebrauch dieser Sprachen wird in der Regel verzichtet werden müßen.

Endlich wird auch das Hebräische für diejenigen, welche dessen bedürfen oder begehren, seinen Platz in dem Gymnasium behaupten und den auf dasselbe gemachten Angriffen nicht weichen. Die Behauptung, daß es, weil es kein eigentliches Bildungsmoment enthalte, zu verweisen sei, wird schwerlich an entscheidender Stelle Eindruck machen. Denn abgesehen davon, daß sie doch gar zu wenig Grund hat, insofern schon das Studium der Sprache als solches theils an sich, theils aber auch im Gegensatz und in Vergleichung mit den bis dahin erlernten Sprachen für die Schüler in hohem Grade lehrreich und bildend ist, sind die Gymnasien verpflichtet, den Bedürfnissen derer, welche eine höhere Bildung suchen, entgegenzukommen; sie sind nicht da, irgend welchen Abstractionen zu dienen, sondern reale Interessen zu fördern. In diesem Falle liegt nun auch noch obendrein eine historisch begründete Verpflichtung vor, in dem Ausgangspuncte der Gymnasien aus und von der Kirche, insofern sie erst seminaria ecclesiae und dann noch seminaria reipubl. waren. Es wird also auch von dieser Seite das Hebräische ein Recht haben, Pflege in dem Gymnasium zu fordern. Diese kann in den beiden obern Classen, selbst wenn man, um das Zusammenfallen des Anfangs dieses Unterrichts mit dem des Englischen zu vermeiden, erst im zweiten Jahrescurse der Secunda beginnen will. in drei Jahren genügend und so weit gegeben werden, daß die abgehenden Schüler im Stande sind, die historischen Schriften des A. T. ohne erhebliche Vorbereitung zu übersetzen und zu verstehen.

Aus der bisherigen Darstellung leuchtet ein, daß eine erhebliche Verminderung der Unterrichtsgegenstände nicht eintreten kann, vielleicht aber auch schon, daß sie nicht einzutreten braucht, wenn man sich in jedem einzelnen zu beschänken weiß, und es wichtiger achtet, einen nach den Kräften der Lernenden bemessenen Stoff tüchtig durchzuarbeiten, als erdrückende Massen zu überliefern. Um in kurzem anschaulich zu machen, wie der ganze Unterrichtsstoff unter die Classen zu vertheilen sei, mag das nachstehende Schema eines Stundenplans hier Platz finden (s. S. 987).

Läßt man den Unterricht im Zeichnen, welcher facultativ sein muß, und den naturhistorischen in Quarta und Tertia, welcher zeitweilig mit dem geographischen abwechseln darf, außer Rechnung, so bleibt das Maß der Stunden unter dem bis jetzt fast überall angenommenen. Doch so viel Gewicht man hierauf legen mag, es wird durch solche Reduction der Stundenzahl, selbst wenn man damit bis auf 24—20 herabgehen wollte, an sich keine Concentration des Unterrichts geschaffen, welche die vielfach empfundenen Mängel beseitigte. Denn ohne Zweifel würde man sich verrechnen, wollte man annehmen, die durch die Verminderung der Unterrichtsstunden vermehrte Arbeitszeit der Schüler würde von diesen oder auch nur von der Mehrzahl derselben in der gewünschten Weise als solche benutzt werden. Man darf mit ziemlicher Gewißheit voraussetzen, daß dies nicht geschehen, und daß die Folgen viel schlimmere sein würden als die der gegenwärtigen Unterrichtsweise, mindestens für eine Uebergangsperiode, die sich sehr weit ausdehnen möchte. Wie aber soll die gesuchte und versuchte Concentration fruchtbar werden? einzig und allein durch den Lehrer selbst; er ist oder

Unterrichtsgegenstände.	Prima	Secunda	Tertia	Quarta	Quinta	Sexta
1. Lateinisch	10	10	10	10	10	10
2. Griechisch	6	6	6	6		
3. Deutsch	3	3	3	3	4	4
4. Französisch	2	2	3			
5. Englisch	2	2				
6. Hebräisch	(2)	(2)				
7. Religion	2	2	2	2	3	3
8. Geschichte	2	2	2	2		
9. Geographie			2	2	2	2
10. Mathematik u. Rechnen	3	3	3	3	4	4
11. Naturgeschichte . . .			(2)	(2)	2	2
12. Schreiben				2	3	3
Zeichnen — facultativ . .	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
Summe der Stunden	30 (34)	30 (34)	31 (33,35)	30 (32,34)	28 (30)	28 (30)

er sei die lebendige Concentration des Unterrichts. Dieser an sich klare Satz möge noch eine kurze Erläuterung finden, deren er für den Kundigen nicht bedarf.

Es hat derselbe eine praktische Anwendung längst darin gefunden, daß jeder Classe ihr Hauptlehrer gegeben ist, dessen Aufgabe eben darin besteht, allen Bestrebungen derselben ihre rechte Richtung zu geben, sie auf ihr Centrum und ihren Zielpunct hinzulenken; dies ist eine außerordentlich heilsame Einrichtung, insofern die Sorge für die intellectuelle wie sittliche Bildung in einer Person ihren Mittelpunct hat. Damit aber aus derselben heilsame Früchte erwachsen, ist zweierlei erforderlich, einmal, daß der Hauptlehrer seiner Aufgabe gewachsen sei, d. h. daß er die nöthige wissenschaftliche Tüchtigkeit und die pädagogische Einsicht und Kenntnis besitze und sich es eine heilige Angelegenheit sein lasse, der Förderung seiner Zöglinge seine ganze Kraft zu widmen, und zweitens daß ihm durch den Umfang seiner Wirksamkeit die Gelegenheit gegeben werde, seiner Aufgabe nachzukommen. Dazu muß er in den untern Classen über die Hälfte der wichtigsten Unterrichtszweige, in den mittlern und obern mindestens die Hälfte in seiner Hand vereinigen*). Der neben ihm stehenden Lehrer sollten in den untern Classen — von Schreiben und Zeichnen abgesehen — höchstens zwei, in den folgenden höchstens drei sein, den Mathematiker eingeschlossen, um die verderblichen Folgen, die das Verzetteln des Unterrichts hat, so viel wie möglich fern zu halten. Zu demselben Zwecke sei aber auch die möglichste Uebereinstimmung zunächst unter den Lehrern jeder Classe, weiter der sämmtlichen Classen, in den Lehrbüchern, im Gebrauch derselben (man vergegenwärtige sich den richtigen Grundgedanken der Parallelgrammatik) in den gemachten Anforderungen, in der Handhabung der Disciplin u. a. Auf diesem Wege kann selbst bei einer großen Zahl von Unterrichtsgegenständen eine Concentration hergestellt werden, die in wenigen Gegenständen, bei deren Behandlung quot capita tot sententiae gilt, wo jeder von dem genus irritabile — magistrorum seine Fündlein in Methode und Sache verwerthen will, nun und nimmer zu erreichen ist. — Aber noch in einem andern Sinne muß jetzt der Lehrer die lebendige Concentration des Unterrichts sein, das machen unsere Lehrbücher nothwendig, infolge der Ausdehnung der Disciplinen selbst. Wir haben keine Lehrbücher, wie es deren noch in Frankreich und sonst giebt, bei denen der Lehrer nichts zu thun hätte, als dem Schüler sein Pensum aufzugeben, um es in der folgenden Stunde „hersagen" zu lassen. Und in gewißem Sinne ist dies gut. Der Unterricht wird dadurch auf das Wort des Lehrers gestellt, lebendiger, aber auch ungleich schwieriger, wenn die eben erwähnte Concentration statthaben soll. Dazu wird erfordert, daß der Lehrer seines Gegenstandes völlig mächtig sei, um ebensowohl im voraus die für seine Zöglinge passende Auswahl des zu behandelnden Materials zu treffen, als dasselbe auch an jeder Stelle so zu behandeln, daß jenen nichts übrig bleibt, als es nach der Anweisung im

*) Vgl. d. Art. Classenlehrersystem, namentlich S. 913.

Lehrbuche zu repetiren und sich völlig und nachhaltig anzueignen. Diese geordnete, klare, Einsicht und Verständnis wirkende Behandlung jedes Lehrstoffes in lebendigem Vortrage, welcher dem Lehrbuche nicht in alle Ecken und Winkel nachgeht, sondern das Wesentliche und Nothwendige bündig zusammenfaßt, fördert und erleichtert ein glückliches Fortschreiten der Lernenden außerordentlich; sie werden dadurch in den Stand gesetzt, sich das, was sie beschäftigt, wirklich anzueignen, es zu beherrschen und bei den eignen Aufgaben in Anwendung zu bringen; es erwacht dadurch die rechte Freudigkeit und der Muth zum Lernen. Wie hiedurch, so wird der Unterricht auch noch dadurch concentrirt, daß er zu jeder Zeit alle Kraft möglichst auf einen Punct richtet. Dahin gehört, wie dies meist wohl schon geschieht, daß in den Classen, wo mehrere lateinische und griechische Schriftsteller gelesen werden, diese nicht neben einander hergehen, sondern einander nachfolgen; der Gewinn davon ist so augenscheinlich, daß darüber weiter zu reden unnöthig ist. Warum aber sollte dies Verfahren nicht auch auf andere Gegenstände Anwendnng finden? Es würde sich z. B. nur vortheilhaft erweisen, wenn alle für Geschichte und Geographie bestimmte Zeit, sofern beides in der Hand eines Lehrers liegt, ein Vierteljahr auf die eine und das zweite auf die andere verwandt würde. Ebenso ist es zweckmäßig, die Vorbereitung für den historischen Unterricht in den beiden untern Classen, die Erzählung der Sagengeschichte, in den deutschen Unterricht hineinzuziehen, diese als Stoff für den Unterricht zu gebrauchen, daran das Wiedererzählen mündlich und schriftlich zu üben. Es würde dies Verfahren selbst für die beiden neuern Sprachen zuläßig sein. Denn das zeitweilige Cessieren eines Unterrichtszweiges ist weit weniger nachtheilig, als es vielleicht den Anschein hat, und wird in seiner Wirkung durch die in der folgenden Zeit verdoppelte Kraft mehr als aufgewogen. Vor allem aber muß darin ein wirksames Mittel der Concentration gesucht werden, daß der eine Unterrichtszweig fördernd in den andern eingreift. Zunächst mag beispielsweise nur daran erinnert werden, wie viel für Erweiterung und Vertiefung der historischen Kenntnisse (im weiteren Sinn) bei der Erklärung der alten Schriftsteller ohne großen Zeitaufwand geschehen kann, wie oft sich bei der Lectüre der Redner besonders fruchtbare Winke für die eignen Compositionen (Aufsätze) der Schüler geben lassen. Weit wichtiger ist es aber sodann, daß diese Compositionen mit dem, was in dem Unterrichte behandelt wird, namentlich mit der Lectüre der Schriftsteller und der Geschichte in die engste Verbindung treten und daß die Aufgaben zu denselben und zwar eben sowohl die deutschen als die lateinischen nur ausnahmsweise aus diesem Kreise heraustreten. Man ist im allgemeinen darüber einverstanden, daß der Schüler auch auf der obersten Stufe nur selten und bei ganz besonderer Begabung aus sich selbst etwas zu produciren vermag, was lesenswerth wäre, und gleichwohl giebt man nur zu oft noch Aufgaben, die der gereifte Mann befriedigend auszuführen seine Kraft anstrengen müßte, oder die so weit von dem Gesichtskreise des Schülers abliegen, daß er, um nur einiges darüber zu sagen, sich erst in ganz fremdartige Gebiete hineinarbeiten muß. Wie verderblich solche Misgriffe wirken, liegt auf der Hand. Werden dagegen die Aufgaben aus dem Gesichtskreise des Unterrichts entnommen (daß derselbe in jeder Classe, für jede Art der Darstellung eben sowohl den geeigneten als ausreichenden Stoff biete, wird niemand in Abrede stellen), so gewinnt man den doppelten Vortheil, daß einmal die Schüler an einem ihnen bekannten Stoffe geordnet denken lernen und die Gabe der Darstellung üben und dann, daß sie den Stoff selbst von neuem in Betracht ziehen und tiefer in denselben eindringen, kurz Wissen und Können wird zugleich gefördert und fördert einander, und das ist doch das Wünschenswertheste. Kaum bedarf es der Bemerkung, daß wenn einmal in Beziehung auf solche Aufgaben diese Ordnung feststeht, die Unterrichtszweige, aus denen dieselben entnommen worden, mit größerem Fleiß behandelt werden, weil die Lernenden wissen, daß sie Gebrauch davon machen können. Auf diese Weise werden sie unwillkürlich auf den Punct geführt, wo für sie die eigentliche strenge Arbeit liegt, natürlich vorzugsweise in den obern Classen, auf die eignen Compositionen in der deutschen und lateinischen Sprache, die metrischen eingeschlossen. Ist überhaupt das eigentliche

Arbeitsfeld, auf dem das Studiren in naturgemäßer Weise gelernt wird, in dem Gebiete der alten Sprachen und Literaturen gegeben, so wird es schließlich darin auslaufen müßen, daß in den eigenen Compositionen die Kräfte sich stärken und stählen bis zu der Fertigkeit und Gewandtheit, ohne welche die akademischen Studien mit Aussicht auf Erfolg nicht können betrieben werden. Dies aber ist zu erreichen, wenn, um alles kurz zusammenzufassen, das alte Wort: in uno habitandum, in ceteris versandum seine richtige Anwendung findet.

Literatur: Ueber den Einfluß der classischen Studien auf die sittlich-religiöse Gesinnung nebst einigen Bemerkungen über Vereinfachung des Gymnasialunterrichts, Cassel 1843; in Mützell, Zeitsch. f. d. G.-W.; Campe, die einheitliche Richtung der Gymnasien (1853 Suppl.-Heft); Landferman, Revision des Lehrplans höherer Schulen und des Abiturientenprüfungsreglements (1855); Kohlrausch, auch zur Revision des Lehrplans der Schulen ꝛc. (1856); Kühnast, über Concentration des Unterrichts (1857); in Jahrb. f. Phil. und Päd. Bd. 75—78. die Artikel über die Eingabe von Thiersch an das kurf. Ministerium, die Beschränkung der Unterrichtsgegenstände in dem Gymnasium betreffend und die Gegenschriften von Münscher, Vilmar, sowie die halb und ganz beistimmenden von Suchier und Waitz. — Ellendt, auch eine Stimme über das, was den Gymnasien noth thut. Progr. Eisleben 1855. — Kleine Schriften von K. L. Roth, B. 2. Briefe des ältern an den jüngern Schulmann, 9 Br. Woher und wohin?*)

Gessers †.

Concursprüfungen sind überhaupt Prüfungen, welche mit Concurrenten um bestimmte Beneficien oder Stellen veranstaltet werden. Verwandt mit ihnen, aber unterschieden durch die Beschränkung der Leistungen auf eine bestimmte wissenschaftliche, oder künstlerische, oder praktische Aufgabe, ist die Concurrenz bei öffentlich gestellten Preisen oder bei Probepredigten.

Während die Prüfungen für bestimmte, einzelne Stellen, seit mehr und mehr die allgemeinen Prüfungen für gewiße Dienstclassen üblich geworden sind, wohl nur ausnahmsweise noch vorkommen, während auch Beneficien sonst gewöhnlich durch Zeugnisse bedingt sind und nach diesen die Auswahl der Würdigsten getroffen wird, soweit dieselbe nicht lediglich von äußeren Verhältnissen abhängig ist; bestehen wohl nur in Württemberg besondere Concursprüfungen, nach welchen aus der Zahl der Knaben und Jünglinge, welche dem Dienste der Kirche oder der mit der Kirche verbundenen Mittelschulen sich widmen und in die zur Vorbereitung auf diesen Beruf bestimmten, ansehnliche Beneficien gewährenden Anstalten eintreten wollen, die Tüchtigsten ausgewählt werden.

Zunächst waren solche Concursprüfungen für die Zwecke der evangelischen Kirche angeordnet. Um für die niederen Klosterschulen (s. d. Art.) oder Seminare, in welchen die künftigen Diener der Kirche und Schule ihre Gymnasialbildung erhalten sollten, die Kenntnisreichsten und Fähigsten auszuwählen, bestand seit langen Jahren in Württemberg das sogenannte Landexamen (s. d. Art.), und nach Analogie desselben ward im J. 1830 auch für die Aufnahme in das höhere evangelisch-theologische Seminar (das Stift) zu Tübingen eine Concursprüfung angeordnet. Es hatte sich nämlich das frühere Herkommen, die Erfolge des Landexamens nicht bloß als Bedingung für die (insgemein im 14. Jahr stattfindende) Aufnahme in das niedere Seminar, sondern auch für den Eintritt in das höhere zu betrachten, also der Kenntnisstufe, wie sie sich im 14. Jahr

*) Es liegt in der Natur der Sache, daß in Bezug auf den Gegenstand des obigen Artikels die Ansichten in unserer Zeit besonders weit auseinandergehen, und es will uns fast bedünken, daß man dem Ziel der Concentration, seitdem dieses Wort so oft gehört und soviel darüber geschrieben wird, in der Wirklichkeit keineswegs näher gekommen sei. Wir haben deshalb den Aufsatz eines vielerfahrenen Schulmanns, wie unser verewigter Mitarbeiter einer war, im wesentlichen unverändert wieder zum Abdruck gebracht und verweisen nur ausdrücklich darauf, daß die oben erörterten Fragen in unserer Encyklopädie noch in zwei Artikeln aus berufener Feder besprochen werden, in dem Art. Gymnasium und in dem Art. Reform der Gymnasien. D. Red.

ergeben hatte, — die wenigen Fälle ausgenommen, da ein Zögling freiwillig oder gezwungen austrat — eine Wirkung auch über das 18. Jahr hinaus für die Aufnahme in das höhere Stift zu geben, dadurch als nachtheilig erwiesen, daß die Sicherheit, das Beneficium acht oder neun Jahre zu genießen, für manche, denen es an dem inneren Antrieb fehlte, zur Versuchung ward, ihre Studien nur eben so weit zu betreiben, als dies nöthig war, um nicht aus der Anstalt entfernt zu werden. So hat sich denn jetzt die Ordnung festgestellt, daß alljährlich diejenigen Seminarzöglinge (Hospites wie Seminaristen), welche den vierjährigen Cursus des niedern Seminars absolvirt haben und dem Studium der Theologie sich widmen wollen, zusammen mit denjenigen Gymnasialschülern, welche den gleichen Zweck verfolgen und in dem gleichen Alter stehen, wofern sie die Aufnahme in das Stift zu Tübingen wünschen, eine Concursprüfung zu erstehen haben, deren Gegenstände (natürlich mit Hinzufügung des Hebräischen) im ganzen dieselben sind, wie die der Maturitätsprüfung. — Aus der gesammten Zahl der zu Prüfenden wurden ursprünglich die 30 Tüchtigsten aufgenommen; nachdem diese Zahl wegen Ueberflusses an Candidaten der Theologie längere Zeit auf 25 beschränkt gewesen war, hat man sie seit einigen Jahren, weil das Gegentheil von jenem Ueberfluß eingetreten war, wieder erhöhen müßen.

Diese Prüfungen haben nun unleugbar die beabsichtigte Wirkung hervorgebracht; sie haben in höherem Grade, als dies gewöhnliche Prüfungen oder selbst Maturitätsprüfungen zu thun pflegen, den Fleiß angespornt. Denn wenn Maturitäts- (oder Abiturienten-) Prüfungen, indem sie den Schülern ein gewißes zu erreichendes Ziel vor Augen stellen, durch dessen Erreichung der Uebertritt auf die Universität bedingt ist, doch damit eben verhältnismäßig eine größere Sicherheit und Beruhigung gewähren, daß das Ziel ein gegebenes, möglichst bestimmtes ist, und daß wer dem aufgestellten Maßstab zu entsprechen sich bewußt ist, auch der Erreichung seines Zieles sich versichert halten kann, so ist bei Concursprüfungen der Maßstab ein wandelbarer, relativer; der Zweifel, ob die erworbenen Kenntnisse demselben entsprechen werden, zumal wenn die Zahl der Bewerber die der Aufzunehmenden häufig um vieles übersteigt, um so leichter möglich, und indem auch der Preis der Anstrengung, die in Aussicht gestellten großen Beneficien von höherem Werth sind, als das einfache Zeugnis der akademischen Reife und die Erlaubnis zum Bezug der Universität, wird der Antrieb um so größer, zu Erreichung des Ziels alle Kräfte aufzubieten.

So waren denn diese Concursprüfungen allerdings ein mächtiger Sporn zu angestrengtem Fleiß und eine Bürgschaft, daß in das höhere Seminar nicht wie sonst wohl Jünglinge mit ganz geringen Kenntnissen eintreten konnten; vielmehr sind die Eintretenden nach ihren Kenntnissen sich gleicher; aber niemand kann sich auch die gefährlichen Seiten dieser Einrichtung verbergen. Für manche Schüler, deren ökonomische Lage ein akademisches Studium außerdem unmöglich macht, steht hier nicht Geringes auf dem Spiel; es hängt von dem Gelingen oder Mislingen wesentlich ihre fernere Zukunft ab; überhaupt aber wirken eigene Wünsche und das Ehrgefühl, verbunden mit den Wünschen, Hoffnungen und Ermahnungen der Angehörigen so mächtig ein, daß leicht eine Spannung der Geisteskräfte entsteht, die das rechte Maß überschreitet. Es bemächtigt sich mancher Jünglinge in einer Zeit, in welcher der Freund der Jugend derselben eine frische, freie Entfaltung, eine wachsende Selbstthätigkeit des Geistes wünscht, in einer Zeit, da auch naturgemäß das eigene, selbständige Denken sich zu regen und seine besondern Wege zu versuchen beginnt, leicht die niederdrückende Sorge, ob wohl ihre Kenntnisse in allen Fächern der Prüfung zureichen werden, und sie suchen demgemäß das ganze Material, über welches sich die Prüfungen verbreiten können, aufs neue sich zu vergegenwärtigen. Von dem im Unterricht mitgetheilten Material hat sich ein Theil dem eigenen Geiste assimilirt, ist mit ihm verwachsen und inneres Eigenthum geworden; ein anderer ist in keine organische Verbindung mit dem eigenen Geistesleben getreten und nur der geistigen Vorrathskammer, dem Gedächtnis, zur Aufbewahrung übergeben worden, aber unter dem immer neu sich häufenden Vorrath ist von dem früher

Gesammelten vieles verkommen. Also gilt es angesichts der entscheidenden Prüfung in angestrengten Repetitionen das Verlorene wieder zu gewinnen, das ganze Material des Wissens aufs neue sich einzuprägen und sich dessen für die Prüfungstage zu versichern.

Es erhellt, daß es eine wesentliche Erleichterung der Prüfungen wäre, wenn diese von allem bloß gedächtnismäßigen Stoff abstrahiren, diejenigen Fächer, welche vorzugsweise mit dem Gedächtnis aufgefaßt werden, übergehen, und nur diejenigen Erkenntnisse und Wissenszweige umfassen würden, die mehr innerlich angeeignet allmählich in dem geistigen Leben heranwachsen, auf welche eine directe Vorbereitung weder möglich noch nothwendig ist. Der Entwicklung des jugendlichen Geistes und des (jetzt zurückgedrängten) selbstthätigen Denkens würde damit naturgemäß wieder ein freierer Raum gewährt, und die Reife für die akademischen Studien würde aus diesen Proben sicherer ermittelt, als aus der Bereitschaft eines gedächtnismäßigen Materials. —

Nach dem Vorgang und Vorbild der für die evangelischen Seminare bestehenden Concursprüfungen wurden auch für die Aufnahme in die katholischen Convicte ähnliche Prüfungen angeordnet; für die niederen, mit den Gymnasien zu Ehingen und Rottweil verbundenen Convicte im Jahre 1824; in gleicher Weise für das höhere Convict zu Tübingen (Wilhelmsstift). Diese letzteren Prüfungen haben indessen, da einerseits der Zudrang zu den mit den Convicten verbundenen Beneficien nicht so bedeutend ist, wie bei den evangelischen Seminaren, andererseits nach dem Bedürfnis der katholischen Kirche eine größere Zahl aufgenommen wird, nicht die nachtheiligen Wirkungen, wie bei den evangelischen Concursprüfungen, geäußert. **Bäumlein †.**

Conduitenlisten, s. Zeugnisse.

Conferenzprotokoll, s. Schulacten.

Confessions- und Communalschulen*). Dem unmittelbaren Wortsinne nach sind Communalschulen die von den Gemeinden kraft gesetzlicher Verpflichtung errichteten Volksschulen im Unterschied von den örtlichen Privatunterrichtsanstalten. Es wird jedoch dieses Wort vielfach angewendet, um den Confessionsschulen gegenübergestellt zu werden, und nimmt dann eine andere und specielle Bedeutung an, indem es solche Schulen bezeichnet, welche in ihrer Einrichtung von dem Confessionellen absehen und entweder das religiöse Element überhaupt ausschließen, oder der Religion, sowie sie in geschichtlicher Gestalt und Sonderung hervortritt, eine Stelle im Organismus des Unterrichts und der Erziehung versagen, sei es in der Weise, daß den Eltern überlassen bleibt, für den confessionellen Unterricht ihrer Kinder sonstwie zu sorgen, oder daß den Seelsorgern gewiße Stunden eingeräumt werden, worin sie ihre Angehörigen confessionell unterweisen können. In letzterem Falle ist das Religiöse obzwar in beschränkter Weise neben die organische Schuleinrichtung gestellt, im anderen Fall außerhalb derselben. — Von Communalschulen in diesem Sinne unterscheidet man bisweilen die sog. Simultanschulen dadurch, daß sie zwar von Kindern der verschiedenen Confessionen besucht werden, dabei aber das confessionelle Moment durch gewiße Rechte, wie z. B. Wechsel oder Mischung der den verschiedenen Bekenntnissen zugehörigen Lehrer — geschützt ist. In Simultanschulen gehen die Kinder als Glieder ihrer kirchlichen, in Communalschulen als Glieder der bürgerlichen Gemeinde. Indessen wird der Ausdruck wohl auch in einem weiteren Sinne gebraucht und ebenso giebt es Communalschulordnungen, welche aus allgemeinen Gründen die Confession bei Anstellung der Lehrer berücksichtigen. Unter der Confessionsschule versteht man dagegen eine solche, in welcher das Bekenntnis der Schulgemeinde nicht nur dasjenige der Lehrer bedingt, sondern auch bestimmend auf den Gehalt und die Art des Unterrichts und der Erziehung einwirkt. „Vorhof der Kirche" nennen alte Schulordnungen den Ort, wo die Kinder des Volks in den Elementen unterrichtet werden, — eine Bezeichnung, welche bei den erweiterten Ansprüchen des Lebens an die Schule allerdings den Begriff dieser nicht mehr deckt, aber auch der

*) Vgl. die Artikel: Volksschule, Religionsunterricht, Simultangymnasium; Bayern, Canada, Oesterreich, Holland.

jetzigen Volksschule noch einen wichtigen Theil ihrer Bestimmung vor Augen zu halten dienen kann.

Hinsichtlich des Principienstreites über Bedeutung und Werth der beiderlei in der Aufschrift dieses Artikels bezeichneten Arten von Schulen, eines Streits, welcher mehr und mehr in das praktische Leben sich verpflanzt, bekennt sich der Verfasser dieses zu der Confessionsschule, zu derjenigen jedoch, für welche die nothwendigen Voraussetzungen thatsächlich vorhanden sind, und welcher das wirkliche Bedürfnis nicht einen in der Gerechtigkeit begründeten Widerstreit entgegensetzt.

Die Schule, dieses Mittelglied zwischen Familie und Gesellschaft in Staat und Kirche, das erste und einflußreiche Stadium auf dem Wege von jener in diese, soll der Familie unterrichtend und erziehend zur Seite stehen und für das Leben in der Gesellschaft vorbereitend wirken; folglich gebührt ihr auch, diejenige Religion zu pflegen, welche in der Familie und in der Gesellschaft ihr concretes Dasein hat, und ihr verwehren confessionell zu sein, hieße ihr einen wesentlichen Theil ihres natürlichen Berufes und zwar zugleich auf Kosten eben jener Lebenskreise schmälern, entziehen. Es handelt sich freilich bei diesem Streit in unseren Tagen eigentlich nur um die Volksschule, da die höheren Lehranstalten in ihrer überwiegenden Anzahl ihres früheren confessionellen Charakters entkleidet sind; die Volksschule aber ist für die meisten ihrer Schüler die einzige Anstalt, worin sie wirklich lernen, mit deren Abschluß sich bei ihnen der Regel nach das eigentliche Schullernen abschließt; was sie hier gelernt, begleitet sie durch das Leben, ist hauptsächlich ihre geistige Aussteuer, gewährt ihnen die Anknüpfung an diejenigen Bildungsmittel, welche Erfahrung und Beruf ihnen später darbieten. Werden sie im Laufe ihrer Schulzeit in der religiösen Unterweisung verkürzt, so stehen ihnen überdies weit nicht diejenigen Mittel zu Gebote, durch welche ein sonst Gebildeter hernach Ersatz für das an ihm Versäumte zu finden vermag; und woher überhaupt dem Volksschüler eine tiefer gründende ideale Richtung des Gemüthes kommen soll, wenn sie nicht aus der Religion ihm zukommt, ist nicht zu finden.

Ganz speciell aber ist der religiöse Schulunterricht ein Bedürfnis des evangelischen Kindes. Die Kirche des Worts erbaut und baut sich im Verständnis und Erkenntnis des Worts, so müßen ihre Kinder mit religiösen Kenntnissen ausgestattet, es müßen ihnen die biblischen Geschichten, die Hauptsprüche aus der Bibel, die grundlegenden Lehren des Evangeliums für Glaube und Liebe eingeprägt, der Liederschatz der Kirche muß vor ihnen aufgethan werden zur Erbauung, sie müßen lernen einstimmen in den Lobgesang der Gemeinde. Die katholische Kirche mit ihrem zugleich die Sinne ansprechenden Cultus, mit ihren Uebungen, in welche bereits die Kleinen eingeführt, womit ihre Angehörigen fortgesetzt in Anspruch genommen werden, erzeugt ganz naturgemäß eine gewiße religiöse Angewöhnung, die sich mit den Vorstellungen und Gemüthsrichtungen verflicht und so schon das katholische Volk kirchlich zusammenhält. Man lehrt in dieser Kirche allerdings auch fleißig Religion, aber die Religion hat zugleich am Cultus eine Stütze, welche auch die weniger Geschulten trägt. Bei uns ist das Gemüth mit seinen Bedürfnissen vorwiegend auf das in die religiöse Erkenntnis Aufgenommene gestellt, und dem Religionsunterricht, so wie wir ihn nöthig haben, den Eingang in unsere Schulen versperren, müßte zu einer wesentlichen Beschädigung der Kirche d. h. der Gemeinden, ihres religiösen, sittlichen, ihres idealen Lebens führen. Der religiös ununterrichtete Protestant steht religiös ärmer und unsicherer in der Welt, als der Angehörige irgend einer anderen in Cultus und Verfassung schon den natürlichen Menschen mehr tragenden und leitenden Kirche. Für unsere evangelische Kirche, das muß man sich mit aller Klarheit vergegenwärtigen, ist der evangelische Religionsunterricht in der Volksschule in besonderem Maße Bedürfnis. Dieses Bedürfnis zu bestreiten mag wohl denen leicht werden, welche etwa meinen, nur die Pfarrer haben ein Interesse für ihre Confession, und nicht einsehen, wie es schon im allgemeinen Interesse der Gesellschaft liegt, daß jeder einzelne einen festen religiösen Halt habe.

Von diesen Gesichtspuncten aus beurtheilt muß das Verlangen nach allgemeiner Verwandlung der Confessions- in Communalschulen als ein unpsychologisches, dem Wesen der Religion wie der menschlichen Natur widersprechendes, bezeichnet werden, davon vor der Hand ganz abgesehen, ob hiedurch nicht positive Rechte bedroht werden. Und wie merkwürdig: katholischerseits tritt das Verlangen nach eigenen katholischen Universitäten und zwar in Frankreich bereits mit vielem Erfolg auf, da soll die Wissenschaft der Philosophie, der Geschichte, des Rechts, sogar der Medicin confessionell, es sollen Jünglinge, angehende Männer in ihrem Studium kirchlich gegängelt werden, während man in protestantischen Kreisen nach Beseitigung der Religion aus denjenigen Unterrichtsanstalten, welche sich den im Denken erst aufwachenden Schülern widmen, mit Emphase rufen hört. Solche Erscheinungen, wie die weitgreifende der ultramontanen Richtung in der katholischen Kirche, sollten doch auf anderer Seite nicht bloß Verwundern oder Beklagen hervorrufen, sondern zu tieferer Einsicht in die sociale Bedeutung der Religion, selbst der nach unserer Ueberzeugung auf irrigen Wegen gehenden Religion führen, und wenn wir als Kirche eine politische Macht nicht anstreben, so müßen wir um so entschiedener für denjenigen legitimen Einfluß der Religion auf die Bildung unserer Jugend einstehen, welcher jene im Leben als eine Gewissensmacht zur Geltung bringt.

Principiell also wird man für die Volksschule den confessionellen Charakter in Anspruch nehmen müßen, und zwar unter allen Umständen da, wo die Gemeinde in einem kirchlich ungemischten Stande sich befindet. Auch wenn in der Gemeinde einzelne Dissidenten vorhanden sind, kann dies die große Mehrheit nicht veranlassen, um einer verschwindend kleinen Minderheit willen ihr Schulwesen in seinem Centrum zu alteriren. Indessen haben schon die großen politischen Veränderungen infolge der Napoleonischen Kriege seit dem Anfang des Jahrhunderts das confessionelle Zahlenverhältnis in manchen Gemeinden erheblich verändert, und noch mehr tritt diese Veränderung als Folge der allgemeinen Freizügigkeit im deutschen Reiche ein; nicht bloß den großen Städten, selbst einfachern Orten, vornehmlich wo sich Fabriken etablirten, strömen Fremde zu, und der gewachsene Boden der Gemeinden, wenn dies Bild erlaubt ist, wird durch Angeschwemmtes erweitert oder überdeckt. Solche Umstellungen der ursprünglichen Verhältnisse fordern nicht nur um der Gerechtigkeit willen, sondern vorzüglich aus pädagogischen und religiösen Gründen Berücksichtigung der Dissidenten bei der Einrichtung der Lectionspläne, bei Ertheilung des Unterrichts und zwar nicht bloß des religiösen, sondern auch eines jeden solchen, der mit der Religion in näherer Beziehung steht. Die Confessionsschule muß den Kindern der Dissidenten eine bequeme Zeit für den Besuch des Unterrichts durch ihre Seelsorger oder letzterem zur Ertheilung desselben in der Schule selbst Zeit und Raum gewähren. Die Lehrer aber sind schon moralisch verpflichtet, die Religion des Hauses bei ihren Schülern zu respectiren, können sogar denselben in einer Hinsicht Vorschub leisten, indem sie z. B. deren religiöse Memorirübungen, soweit dies überhaupt thunlich erscheint und gewünscht wird, leiten helfen, wie solches ohne Zweifel nicht bloß in unseren württembergischen Schulen geschieht. Man hat hiebei von der Natur der Volksschule auszugehen, sowie sie in Deutschland aller Orten besteht — als einer Anstalt, welche jedes Kind, das nicht sonst genügenden Unterricht erhält, besuchen muß. Muthet die Schule dem Hause zu, seine Kinder zu schicken, dann verlangt das Haus mit Recht, daß man seine Religion in der Schule achte. Der wirklich religiöse und humane Lehrer wird dies selbst ohne gesetzliche Vorschrift thun, aber man wird ihn auch dahin instruiren, wird in einem Lande von gemischter Bevölkerung schon bei der Heranbildung der Lehrer diesen Gesichtspunct der Gerechtigkeit und Humanität im Auge behalten, dagegen solche Lehrkräfte, welche Neigung zur Proselytenmacherei zeigen, desto schärfer überwachen, nöthigenfalls ihnen gewiß die Volksschule ganz verschließen.

Manche glauben freilich den Raum für die Humanität in der Schule dadurch zu sichern, daß sie dem Confessionellen den Raum darin überhaupt versagen; allein ehe zu einem radicalen Mittel geschritten wird, ist es gerathen, die Humanität innerhalb

der Confession selbst zu pflegen; eine besondere Pflicht der Schul- und Staatsregierungen aber ist es, mit aller Entschiedenheit dem intoleranten bornirten Confessionalismus jeder Art entgegenzutreten, namentlich auch in den Lehrerbildungsanstalten dafür Sorge zu tragen, daß die Pflege der Religion von den Auswüchsen geist- und herzloser Unduldsamkeit frei gehalten werde*).

Hiemit allein ist es jedoch nicht gethan. Recht und Gewissen der Dissentirenden haben auch Anspruch auf weitergehende positive Normirungen zu Gunsten ihrer Sonderreligion. Daher denn auch in den Schulgesetzgebungen den Angehörigen der Minderheit freigestellt wird, entweder ihre Kinder in eine benachbarte Confessionsschule zu schicken, oder am Orte selbst eine Confessionsschule zu errichten. So berücksichtigt z. B. das württembergische Volksschulgesetz von 1836 die Confessionsverhältnisse, indem es der Minderzahl die Wahl läßt, ihre Kinder in eine bis zu einer Stunde und, falls Gesundheit und Schulzweck es erlauben, auch noch weiter entfernte Confessionsschule zu schicken, indem es ferner jenen nicht nur erlaubt, entweder für sich oder in Verbindung mit benachbarten Confessionsverwandten aus eigenen Mitteln eine Schule für sich zu errichten, sondern die bürgerliche Gemeinde auch verpflichtet, da wo die Minderzahl wenigstens 60 steuerpflichtige Familien begreift, auf den Wunsch der Mehrheit der Betheiligten eine eigene Volksschule ihrer Confession aus örtlichen Mitteln zu errichten und zu unterhalten. Thatsächlich geschieht übrigens auch mehr als das Gesetz verlangt, und es werden aus Gemeindemitteln einzelne Confessionsschulen unterstützt, welche einen Anspruch hierauf an sich nicht haben. Aehnliches in anderen Territorien.

Man wird die württembergische Norm als ein Paradigma von rücksichtsvoller Schulgesetzgebung aus der Periode zwischen dem Anfang und der Mitte des Jahrhunderts betrachten dürfen. Ihre Principien sind: Aufrechthaltung des Bestehenden hinsichtlich des Bekenntnisses, Wahrung der Gewissensfreiheit bei den Minderheiten, Begünstigung der Errichtung von Confessionsschulen unter billiger Berücksichtigung der Steuerkräfte der bürgerlichen Gemeinde, Initiative der Väter bei Lostrennung von der Orts- behufs Errichtung einer eigenen Confessionsschule. Stellen wir diesem Beispiel eines aus neuester Zeit an die Seite und vergegenwärtigen wir uns die Regelung der Verhältnisse in Bayern, wie solche durch die königl. Verordnung v. 29. August 1873, die Errichtung der Volksschulen ꝛc. betreffend, geschehen ist (abgedruckt im allgemeinen Kirchenblatt für das evangelische Deutschland 1874 S. 150 f.). Um ein unparteiisches Urtheil zu gewinnen, hat man sich nicht nur die in neuerer Zeit immer stärker eingetretene Mischung der Confessionen zu vergegenwärtigen, sondern auch die politischen Umstände, wie sie sich in diesem Königreiche entwickelt haben, und man wird die Vorsicht nicht verkennen, womit dort ein neuer Weg ist eingeschlagen worden, allerdings ein Weg der Umwandlung der Confessions- in Communalschulen. Es ist nicht dieses Orts, das Detail, was in den Art. Bayern gehört, wiederzugeben, wohl aber sind die leitende Grnundgedanken hervorzuheben. Die genannte Verordnung gestattet die Umwandlung der confessionell getrennten christlichen Volksschulen in confessionell gemischte und zwar „auf Antrag der Gemeindebehörde." Die Initiative ist demnach nicht bei den Eltern der Schulkinder sondern bei der Gemeindeobrigkeit; diese jedoch ist mit ihren Beschlüssen an die Zustimmung der Gemeindevertreter gebunden und es wird hiebei eine Mehrheit von zwei Drittheilen, unter Umständen von drei Viertheilen der Abstimmenden verlangt, so daß der Familie ein erheblicher Einfluß

*) Die württemb. kathol. Schulordnung von 1808 z. B. untersagt allen Schullehrern und Pfarrern strenge, „bei dem öffentlichen Unterricht oder bei Leseübungen .... wo Kinder anderer Confessionen zugegen oder auch nicht zugegen sind, etwas anzügliches, beleidigendes oder wie immer gegen die christliche Duldsamkeit anstößiges, in Beziehung auf jene Confessionen .... einfließen zu lassen, vielmehr sollen sie sich es angelegen sein lassen, ihren untergebenen Schülern Achtung und Liebe gegen alle Menschen ohne Unterschied der Confession oder der Religion einzuflößen, und in diesen Stücken ihnen durch ein musterhaftes Betragen selbst zum Beispiel zu werden."

gewahrt bleibt; auch bleibt die Umwandlung ausgeschlossen, wo gewiße stiftungsmäßige Bestimmungen in der Mitte liegen. Uebrigens kann unter denselben Bedingungen auch eine gemischte Schule in eine confessionelle umgewandelt werden. Daneben kann den Mitgliedern der einen oder andern Confession auf Ansuchen gestattet werden, mit einer benachbarten Confessionsschule in Verband zu treten, oder eine solche Schule für sich allein oder in Verbindung mit Nachbarn aus eigenen Mitteln zu gründen. Bemerkenswerth ist, wie die Verordnung die confessionell gemischten Volksschulen doch noch in einer Hinsicht als simultane behandelt wissen will sofern sie bezüglich der anzustellenden Lehrer Bestimmungen über deren Confession trifft, so daß demnach das Bekenntnis durch die Persönlichkeit der Unterrichtenden berücksichtigt werden solle, während allerdings der Unterricht selbst und die Lehrmittel nothwendigerweise sich nach dem Charakter der Schule zu richten haben, und hiedurch die Mitarbeit der letzteren an der religiösen Erziehung des Hauses eingeschränkt wird. — Geht man nun davon aus, daß der eingeschlagene Weg durch die socialen und politischen Verhältnisse des Landes vorgezeichnet war, so wird man nicht umhin können, die Art und Weise, wie auf diesem Wege vorgegangen ist, als eine maßvolle anzuerkennen, wie denn auch zum Schluß den Behörden die Directive gegeben wird, bei Würdigung und Bescheidung der Anträge auf Umwandlung der confessionellen Schulen in gemischte „mit der größten Umsicht zu verfahren und insbesondere ins Auge zu fassen, ob die Umwandlung im Hinblick auf die localen Verhältnisse wirklich als sachgemäß zu erachten ist und ob hiedurch das Unterrichtsinteresse gefördert wird." Die entscheidenden Behörden aber sind die Kreisregierungen und in zweiter und letzter Instanz das Cultministerium*). Man wird sagen müßen, es liegt in der Hand der Familie, sich die bestehende Schule zu erhalten, und kein Rathhaus in Bayern ist im Stande, das Bestehende umzuwälzen, wenn ihm nicht die Häuser selbst, aus welchen sich die Volksschule füllt, die Hand dazu bieten; je nachdem daher allerdings eine Zeitströmung sich der Hausväter bemächtigt hat, wird der Boden der Confessionsschule in Schwanken gerathen und es können dann auch übereilte Beschlüsse gefaßt werden, deren Schaden wieder gut zu machen nicht leicht wäre. Ein Correctiv gegen Uebereilung auf Kosten der Pflege der Religion möchte wohl in einer Betheiligung des geistlichen Amtes an solchen Berathungen zu finden sein. Dies aber setzt ein näheres Verhältnis zwischen Staat und Kirche, zwischen Klerus und Regierung voraus, als ein solches dermalen in den meisten deutschen Territorien besteht, ein Verhältnis, auf Grund dessen seiner Zeit in Preußen die Errichtung von gemischten Schulen ausnahmsweise gestattet werden konnte, „wenn entweder die offenbare Noth dazu drängt, oder wenn die Vereinigung das Werk freier Entschließung der von ihren Seelsorgern berathenen Gemeinde ist und von der höheren weltlichen und geistlichen Behörde genehmigt wird" (Circularerlaß des Cultministeriums v. 27. April 1822). — Aehnlich war noch anfangs der sechziger Jahre in Oesterreich die Volksschule eine wesentlich confessionelle Anstalt; und es waren Simultan- oder paritätische Schulen nur dort für zuläßig erklärt worden, wo kein anderes Mittel übrig bleibe und die geistlichen Behörden kein Bedenken erheben (s. den Art.). War es dort in Preußen der damalige Frieden zwischen Staat und Kirche und das noch ungebrochene Ansehen der bürgerlichen Obrigkeit gewesen, was die Mitbetheiligung der Geistlichkeit unbedenklich erscheinen ließ, so wird man in der genannten österreichischen Bestimmung eine Wirkung der in dem Concordat angenommenen Grundsätze über das Verhältnis der Schule zur Kirche zu finden haben. Dagegen hat die Gesetzgebung des Jahres 1868, nebst anderen das Verhältnis der Kirche zum Staat wie zu den Individuen gleichzeitig regelnden Normen, auch hinsichtlich der Schulen neue Grundsätze aufgestellt wonach die Staats- und Communalschule zur Regel erhoben, den Kirchen oder Religions-

*) Vgl. auch die Vertheidigung der Verordnung in der auf Befehl des Königs erlassenen Ministerialentschließung v. 7. Febr. 1873 an die Erzbischöfe u. Bischöfe 2c. Allg. Kirchenblatt 1874 S. 154 f.

gesellschaften aber freigestellt ist, aus ihren Mitteln Schulen für den Unterricht der Jugend von bestimmten Glaubensbekenntnissen zu errichten und zu erhalten. (Gesetz v. 25. Mai 1868, wodurch grundsätzliche Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche erlassen werden.)*) Die seitherigen Wirkungen dieses Gesetzes zu schildern muß dem Artikel „Oesterreich" überlassen bleiben; hier jedoch ist erlaubt im allgemeinen zu bemerken, wie ein an sich freiheitlich lautender Grundsatz, je nachdem die Verhältnisse, worauf er Anwendung findet, gestaltet sind, gerade den Minderheiten zum Nachtheil ausschlagen kann; denn diese nöthigt er, die Kosten der Communalschule mit zu tragen, und wenn die letztere durch den Druck einer überwiegenden Mehrheit thatsächlich dennoch zu einer confessionellen würde oder wird, dann wird die Minderheit, um die religiöse Erziehung ihrer Jugend nicht zu gefährden, ihre eigene Schule beibehalten oder durch die Erfahrung belehrt wieder aufrichten, also für beide Schulen zahlen müßen.

Wir untersuchen jetzt die Ursachen nicht, welche von verschiedenen Seiten aus treibend es dahin gebracht haben, daß die Volksschule mit in die Bewegungen des politischen Lebens hineingezogen wurde, aber an und für sich wird jeder, dem ihre eigenthümliche Natur zum Bewußtsein gekommen ist, wünschen müßen, daß bei hieraus sich nahelegenden Maßnahmen mit umsichtiger Schonung des Bestehenden und wesentlich auch mit dem Gedanken an möglicherweise eintretende Folgen verfahren werde, die von dem beabsichtigten Ziele weit abliegen. Man corrigirt leichter die verfehlten Paragraphen eines Strafgesetzbuches, als man der Verwirrung Meister wird, welche aus verfehlten Organisationen eines so schwer beweglichen und doch sensiblen Lebenskreises, wie es die Volksschule ist, hervorgeht.

Indessen sind nicht alle diejenigen Organisationen, durch welche die Schule ihrem confessionellen Boden entrückt wurde, als durch die politischen Umstände hauptsächlich veranlaßt zu betrachten. Es gab und giebt Motive dazu, welche in einer ganz anderen Region entspringen. Man wünscht die Kinder von frühe an zur religiösen Verträglichkeit zu gewöhnen, sie sollen wie ein gemeinsames Vaterland so auch die gleiche Lernheimat so frühe wie möglich haben; die theoretische Unterschätzung des Confessionellen verleitet zugleich zum Uebersehen seines Einflusses auf das Gesammtgefühl einer Bevölkerung, auf die Lebensanschauungen, Gewöhnungen, auf die concrete Gestaltung des Sittlichen im Volke, und so denkt man dem Bedürfnis mit einem das Allgemeinreligiöse entfaltenden Extract aus den Bekenntnissen zu genügen. Als Beispiel möge hier Nassau dienen mit seinem Edict v. 1817, worin als Zweck und Ziel der Elementarschule genannt wurde: „die jedem Menschen im Staatsverhältnisse, ohne Unterschied des Geschlechts, der Religion, des Standes und der künftigen Bestimmung nothwendige allgemeine Bildung zu gewähren, um ihn dadurch zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Entwicklung geschickt zu machen." Demgemäß Communalschule, wie auch paritätisches Lehrerseminar, Einführung eines allgemeinen Religionsunterrichts durch alle Classen hindurch, welchem erst vom 5. Schuljahre an der confessionelle durch die eigenen Geistlichen zur Seite gehen durfte, aber nicht mußte; doch ward an Orten mit gemischter Bevölkerung auf Anstellung von Lehrern verschiedener Confessionen Bedacht genommen. Wie man aber jenen allgemeinen Rel. Unt. sich dachte, möge aus folgenden für die jüngsten Abtheilungen gegebenen Anweisungen ersehen werden: „Anleitung zur Beobachtung der eigenen Empfindungen und Gefühle, Erweckung des sittlichen und religiösen Gefühls, sowohl durch Entwicklung der Wahrheiten und Aussprechen derselben in Sentenzen und Sprüchen, als durch Erzählungen aus dem kindlichen Leben;" hernach: „Gott, als Schöpfer, Erhalter, Gesetzgeber und Vater aller Menschen dargestellt in Natur, Leben und den Aussprüchen des Gewissens; Erzählungen aus der biblischen Geschichte und biographische Darstellung der frommen Männer des A. T." u. s. f. In Schulen gemischter Confession wurde dem Lehrer die Ertheilung jedes dogmatischen

*) Vgl. Allg. Kirchenblatt ꝛc. 1874. S. 312 f.

Religionsunterrichts in Gegenwart aller Schüler untersagt, und ob die Minorität dem Schulreligionsunterricht der älteren Classen anwohnen wolle, war von der Bestimmung der Eltern abhängig gemacht. Später im J. 1829 wurde verfügt, es dürfe in gemischten Schulen während des Unterrichts weder aus einem Kirchengesang- oder Gebetbuch, noch dem Katechismus gelesen, gesungen oder gelehrt werden, sondern dies nur in den confessionellen Religionsstunden; über die Schulgebetsformeln hatten sich die Geistlichen vorbehältlich der Einsichtnahme durch die Regierung zu vereinigen; dagegen war von da an gestattet, in Gemeinden mit Lehrern und Geistlichen verschiedener Confession den allgemeinen Religionsunterricht mit dem confessionellen zu vertauschen doch „in dem bescheidenen Geiste christlicher Duldung" und mit Hervorhebung des Gemeinsamen in der Lehre aller Bekenntnisse. — Es wäre wider die Gerechtigkeit, hiegegen den Vorwurf eines unchristlichen Sinnes oder der absichtlichen Unterdrückung der Bekenntnisse zu erheben, aber sanguinisch nennen muß man die Hoffnung, durch solche Normirung dem confessionellen Frieden wie dem allgemeinen Bedürfnisse zu dienen; im Laufe der Zeit mußte daher wiederum der Rückweg eingeschlagen werden, und es war vornehmlich, doch nicht allein, das Ordinariat in Limburg, auf dessen Betrieb im J. 1846 der allgemeine Religionsunterricht in Nassau wieder aufgehoben wurde, wie denn auch sonst die Dinge daselbst theils gesetzlich, theils thatsächlich wieder mehr confessionell sich zu ordnen gewußt haben.

Man wird es natürlich finden, daß die katholische Kirchenbehörde in Nassau sich für die Rückkehr zur Confessionsschule verwendet hat; dem gegenüber jedoch möchte es auffallen, daß es die katholischen Kreise vornehmlich gewesen sind, welche in Holland gerade umgekehrt auf Zerstörung der Confessions- und Umwandlung derselben in die Communalschule hinarbeiteten. Und dennoch hatte auch diese Handlungsweise ihren natürlichen Grund; denn hier galt es, dem vorherrschenden calvinischen Geist entgegenzutreten, die alte Staatsreligion in ihren Wurzeln zu entkräften und die das Volk in seiner Mehrheit zusammenhaltenden Bande des Bekenntnisses aufzulockern. Daß dazu die mannigfaltigen im Lande befindlichen protestantischen Denominationen, die Secten, die Israeliten mitgeholfen haben, ist nicht minder erklärlich, ja selbst streng calvinistische Kreise traten der Bewegung gegen die confessionelle Staatsschule bei, weil diese ihnen nicht mehr calvinistisch genug war, in liberal gerichteten Kreisen aber hoffte man dadurch der Volksaufklärung, dem confessionellen Frieden einen Dienst zu leisten; und so geschah es, daß in dem Staate, welcher durch den Protestantismus groß geworden, dieser nicht allein, sondern mit ihm das Christenthum selbst zur Auswanderung aus den öffentlichen Schulen genöthigt wurde. Zwar die Absicht des Gesetzgebers selbst — wir meinen bei der Verschärfung der schon durch die im J. 1806 aufgestellten communalistischen Grundsätze in dem Gesetze von 1857 — darf man nicht als eine wider- oder unchristliche ansehen; aber die Consequenzen des Gesetzes, wie sie die Praxis zu ziehen wußte, haben dahin geführt, daß z. B. Lehrer gemaßregelt werden, wenn sie in der Schule von Jesus als dem Christus reden, weil damit den Juden ein Aergernis gegeben wird, und daß in dem vaterländischen Geschichtsunterricht über die religiösen Motive des Abfalls der Niederlande, der glorreichen Befreiung von dem spanischen Joch geschwiegen werden muß. Also, wo man mit der Communalschule völligen Ernst macht, da müßen nicht nur Bibel, Gesangbuch und Katechismus, es muß auch zuletzt die Erinnerung an eine ehrenreiche Vergangenheit aus den öffentlichen Unterrichtsanstalten auswandern, und die Geschichte des eigenen Volkes muß mit einem die großartigsten, geistigsten Züge ihres Angesichts verhüllenden Schleier durch die Räume der lernenden Jugend wandern. Hier lerne, wer uns die Pflege des Vaterlandsgefühls zum Ersatz für den Verlust an Idealen in der religionsfreien Schule bietet, wie es da mit dem Patriotismus geht, wo man einer seiner nährendsten Wurzeln verwehrt ihm Lebenssäfte zuzuführen. Wie schon gesagt, die Absicht des Gesetzgebers war nicht auf solche Folgen gerichtet, und die Worte des Gesetzes von 1857 lauten auch nicht so, daß sie eintreten mußten. Wir finden in § 23 desselben, Absatz 1, wie dem Volksunterricht

der Beruf zuerkannt wird, die Kinder „zur Ausübung aller christlichen und socialen Tugenden vorzubereiten", und dessen zweiter Absatz spricht die an sich unverfänglich lautende Vorschrift aus: „der Lehrer enthält sich, etwas zu lehren, zu thun oder zu erlauben, was gegen die der religiösen Ueberzeugungen der Dissidenten schuldige Achtung ist." Aber die Folgen sind eingetreten und man darf sich nicht wundern, immer wieder Stimmen der Klage und des Unmuths aus Holland darüber zu hören, daß das Christenthum und die Confession der großen Mehrheit des Volks ihren Boden in der öffentlichen Volksschule verloren haben, und allein noch auf die Opferwilligkeit der Privaten angewiesen sind, welche nunmehr ihre Confessionsschulen aus eigenen Mitteln zu erhalten haben. Jedoch ganz besonders muß es zum Nachdenken auffordern, wenn man hört, daß einer der Hauptbeförderer der neuen Normen im Laufe der Zeit selbst die Ueberzeugung von deren Unzuträglichkeit gewonnen habe. So lesen wir in der Nationalzeitung 1875 Nr. 121, Beilage, folgende Worte aus einer Rede Miquels in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses v. 12. März 1875: „Das holländische System der confessionslosen Schule, welches den Religionsunterricht durch Staatslehrer verbietet, aber vorschreibt, daß den Schulen Zeit und Freiheit gelassen wird, den Religionsunterricht nur von dem Geistlichen der betreffenden Confession zu erhalten, ist unter dem Ministerium Thorbeke eingeführt. Dieser große Staatsmann hat selbst nachher erkannt und mir mitgetheilt, daß hiedurch statt des confessionellen Friedens, den man erwartete, umgekehrt die confessionellen Gegensätze erheblich gesteigert worden seien. Die Schüler, welche in der Schule von Religion nichts mehr hörten, wurden entweder gegen dieselbe völlig gleichgültig oder, sofern sie eifrig die Unterrichtsstunden bei den betreffenden Geistlichen ihrer Confession besuchten, infolge des besondern Eifers derselben, sie vor confessioneller Verblassung zu schützen, confessionell um so schroffer. Heute wird dies in Holland sehr vielfach erkannt und das System hat wenig Freunde mehr. Diese Erfahrung sollen wir uns zur Warnung dienen lassen." Will man also confessioneller Schroffheit entgegenarbeiten, so giebt es nicht leicht ein trügerischeres und gefährlicheres Mittel, als das Confessionelle von seinem natürlichen Boden zu vertreiben und es in den Stand einer desto energischeren Nothwehr zu versetzen, wobei sich dann die Gegensätze desto schärfer ausprägen und überdem gerade dasjenige Alter, welches ganz vornehmlich davon frei gehalten werden sollte, vor der Zeit in die religiöse Polemik hineingezogen wird.

Nicht also bloß aus allgemeinen Principien, sondern zugleich durch Thatsachen belehrt, werden wir zu erkennen haben, daß es in jeder, auch in politischer Hinsicht ein verantwortungsschweres Unternehmen ist, in Ländern und an Orten, wo keinerlei Nothwendigkeit dazu vorhanden, seitens der Gesetzgebung und Verwaltung auf die Umwandlung der Confessions- in die Communalschule hinzuarbeiten, geschweige zu solcher zu nöthigen. Fürwahr, es haben abstract-theoretische Sätze in den staatlichen und kirchlichen Verhältnissen des Schadens genug schon angerichtet, daß man gerechtes Bedenken haben muß, ihnen auch noch die Schule, die Volksschule, welche das Experimentiren am wenigsten erträgt, auszuliefern. Wir verkennen nicht, daß es Umstände geben kann, wo jene Umwandlung von der Gerechtigkeit gefordert wird. Gemeinden, zumal von geringerem Umfang und mit geringen Mitteln mag die Noth dazu treiben; Gemeinden, durch das Sectenwesen zerbröckelt, mögen nicht länger im Stande sein, den alten Charakter ihres Schulwesens aufrecht zu erhalten; möglich auch, die neuen, das Individuum und die Familie in wichtigen Lebensmomenten von der Kirche emancipirenden Gesetze erzeugen uns in größern Städten eine Bevölkerung, die sich gegen eine christliche Unterweisung ihrer Jugend verwahrt; hier muß die Volksschule schon darum, weil jedes Kind, für dessen Bildung nicht sonstwie gesorgt ist, sie zu besuchen gezwungen wird, der Gewissensfreiheit Raum lassen, und können also besondere Schulen für solche Verhältnisse zur Nothwendigkeit werden. Aber an und für sich spricht die Natur der Dinge dafür, daß das religiöse Moment mit dem gesammten Gang des Unterrichts und der Erziehung verbunden, kurz daß die Schule ebenso wie die Kirche — mit dem

Sprüchwort zu reden — beim Dorf bleibe, und täuschen wir uns nicht, so ist dies eine Sache von Bedeutung, wie für den Schulmann, so nicht minder für den Staatsmann.

A. Hauber.

II. **Communalschule, Societätsschule, Confessionsschule, Simultanschule.** Die Schulunterhaltungspflicht liegt entweder der bürgerlichen Gemeinde oder innerhalb derselben einer Gemeinschaft (Societät) ob; in ersterem Falle werden die Schulen als Communal- oder Gemeindeschulen, im anderen als Societätsschulen bezeichnet. Die Societäten haben sich in der Regel im Anschlusse an bestehende kirchliche Verbände gebildet, so daß die katholischen, bezw. die evangelischen Einwohner eines Ortes eine Schulsocietät bilden, oft sogar in der Art, daß die Angehörigen der einen Confession sich mit ihren Glaubensgenossen in den benachbarten Dörfern zu einem Schulverbande vereinigten, so daß in einem Orte zwei Schulen vorhanden sein können, zu deren jeder noch Bewohner anderer Orte eingeschult sind. Die Societätsschule ist also in der Regel eine Confessionsschule; doch nicht ausnahmslos. Vielfach vereinigen sich auch die Angehörigen zweier Confessionen zu einer Societät, so in Gegenden, wo die evangelische Union nicht eingeführt ist, wie in Ostfriesland, reformirte und lutherische Christen; in den östlichsten Provinzen der preußischen Monarchie, namentlich in Posen und Westpreußen, bestehen sogar in mehreren Städten Schulverbände, welchen evangelische, bezw. katholische Christen und Juden gemeinsam angehören.

Gleichbedeutend sind also die Begriffe Societäts- und Confessionsschule nicht; noch viel weniger sind Gemeindeschulen und paritätische oder Simultanschulen gleichbedeutende Begriffe, denn es kann sehr wohl geschehen und ist sogar bis jetzt wenigstens im preußischen Staate die Regel, daß in Gegenden confessionell gemischter Bevölkerung größere Gemeinden katholische, evangelische, u. s. w. Schulen errichten und unterhalten. In der preußischen Provinz Preußen, wo durch die mit Gesetzeskraft versehene Schulordnung vom 11. Dec. 1845 die Communalschule eingeführt ist, haben die Confessionsverhältnisse der Schüler dadurch keinen andern Charakter angenommen, als in den andern Theilen der Monarchie.

Wenn man die Confessionsfrage ganz bei Seite setzt, kann darüber kein Zweifel sein, daß das Communalprincip dem Societätsprincip in jeder Hinsicht vorzuziehen ist. Es handelt sich nämlich darum, ob sämmtlichen Bewohnern eines Ortes die Pflicht auferlegt werden soll, in gleichem Maße für die Volksschulbildung ihrer Kinder zu sorgen, und ob dem entsprechend auch alle den Anspruch haben, daß ihren Kindern ausreichende Gelegenheit zur Erlangung möglichst vollkommener Schulbildung gewährt werde, oder ob Lasten und Rechte ungleichmäßig zu vertheilen sind. Es kommt bei Durchführung des Societätsprincipes thatsächlich vor, daß an demselben Orte die Mitglieder des einen Schulverbandes für 500 Kinder 4 nothdürftig eingerichtete Classen haben, während der andere Schulverband für seine 100 Kinder eine wohlorganisirte dreiclassige Schule unterhält, und daß trotzdem die Mitglieder beider Verbände den gleichen Procentsatz der Staatssteuer zu Schulzwecken zahlen. Dies Beispiel ist aus einer Gegend mit ackerbautreibender Bevölkerung genommen; in den industriereichen Gegenden, den preußischen Regierungsbezirken Düsseldorf und Arnsberg, treten noch ganz andere Unterschiede hervor. So ist beispielsweise in einer der dortigen Fabrikstädte der eine Schulverband so günstig situirt, daß $^{11}/_{12}$ seiner Hausväter ein jährliches Einkommen von mehr als 3000 Mark haben, während der andere Schulverband von Arbeiterfamilien gebildet wird. So entsteht bei der Durchführung des Societätsprincipes Ungleichheit der Lasten, der Rechte, der Pflichten und, was das Schlimmste ist, der Bildung und Gesittung. Während den einen die Volksschulbildung in ihrer vollendetsten Form geboten wird, erhalten die Kinder der andern kaum nothdürftigen Unterricht. Diese Ungleichheit ist mit einem Schlage verschwunden, wenn das Gesetz vorschreibt: „die Ortsgemeinden haben die Mittel zur Unterhaltung der Schulen in derselben Weise wie die übrigen Communalbedürfnisse aufzubringen. Ist dazu eine besondere Communalumlage erforderlich, so erfolgt die Vertheilung nach Verhältnis der von

den Einzelnen zu entrichtenden Staatssteuerbeträge". (Preußische Schulordnung vom 11. Dec. 1845 § 39.)

Wie bereits erwähnt, folgt aus der Durchführung des Communalprincipes noch keineswegs die Einführung der sogenannten paritätischen Schule: nur das eine ist damit gegeben, daß die Ortsgemeinde die Verpflichtung hat, den schulpflichtigen Kindern ihrer Mitglieder, welchem Bekenntnis sie auch angehören mögen, Volksschulunterricht zu gewähren. Was die Confessionsverhältnisse anlangt, so spricht man von Confessionsschulen, paritätischen oder Simultanschulen und von confessions- oder religionslosen.

Unter einer Confessionsschule versteht man eine solche, an welcher Lehrer und Schüler eines Glaubens sind; unter einer paritätischen oder Simultanschule eine solche, welche von Kindern verschiedener Bekenntnisse besucht wird und an welcher dieselben gleichberechtigt sind. Es gilt dem herrschenden Sprachgebrauch gemäß dabei die Voraussetzung, daß in solcher Schule die Kinder in besonderen Abtheilungen den Religionsunterricht ihrer Confession erhalten. In der confessionslosen oder religionslosen Schule ist dies nicht der Fall. Hier ist zweierlei möglich: entweder der Religionsunterricht fehlt vollständig in dem Lectionsplan der Schule, wie dies in Holland der Fall ist, oder es wird ein gewißer allgemeiner Religionsunterricht ertheilt, welcher dasjenige enthalten soll, was allen Bekenntnissen gemeinsam ist, wie es die Philanthropisten wollten und wie es im Anfang dieses Jahrhunderts in den nassauischen Schullehrerseminaren versucht worden ist.

Es ist vor einigen Jahren über die Frage der Confessionsschule mit großer Lebhaftigkeit und nicht ohne Uebertreibungen von beiden Seiten gestritten worden; die Broschüren von Scheibert, Schwartz, Majunke auf der einen, die Aufsätze in Diesterwegs rheinischen Blättern und Lübens pädagogischem Jahresberichte auf der andern Seite führen jeden, der sich dafür interessirt, genügend in die Sache ein. Vom Rechtsstandpuncte ist sie, so weit es sich um die preußische Gesetzgebung handelt, erschöpfend und abschließend behandelt worden. Mit dem Systemwechsel in der preußischen Unterrichsverwaltung und im Zusammenhange mit den aufregenden und viel tiefer eingreifenden Bewegungen auf dem Culturgebiete, welche sich an diesen knüpfen, hat diese Specialfrage an Bedeutung und Interesse verloren, andererseits aber auch ein ganz neues Licht erhalten. Es ist nämlich erst jetzt dem deutschen Volke klar vor Augen gestellt worden, was es mit den katholischen Confessionsschulen für ein Bewenden hatte, welche Gefahr für das gesammte deutsche Volksleben in ihrer Abgeschlossenheit lag und wie weit in vielen derselben die eigentliche Erziehungsaufgabe hinter der andern zurücktrat, der römischen Kirche, beziehungsweise dem Klerus fügsame Werkzeuge auszubilden.

Außerdem hat die Frage für die praktische Schulverwaltung infolge der Freizügigkeit und des ausgedehnten Gebrauchs, welcher von dieser gemacht worden ist, eine ganz andere Gestalt gewonnen. Wenn confessionell gemischte Gegenden noch vor 40 Jahren die Ausnahme bildeten, so sind sie jetzt nicht mehr selten und werden in wenigen Jahrzehnten die Regel sein. So ist denn die Frage aus einer mehr theoretischen eine wesentlich praktische geworden. Das Bedürfnis des Augenblickes hat paritätische Schulen geschaffen und die einen haben sich überzeugt, daß sie von ihnen zu viel gehofft, die andern, daß sie zu viel gefürchtet haben.

Darüber sind jetzt mit einer verschwindend kleinen Ausnahme Staatsmänner und Pädagogen einig, daß der Religionsunterricht, und zwar der confessionelle, einen wesentlichen Theil des Volksschulunterrichtes bilden müße; mit großer Wärme hat dies beispielsweise im März 1875 ein hervorragender Führer der nationalliberalen Partei im preußischen Abgeordnetenhause, der Abgeordnete Miquel, ausgesprochen. Die Idee eines Religionsunterrichtes, welcher zugleich evangelisch, lutherisch und reformirt und katholisch und jüdisch sei, wird kaum mehr Vertreter finden und der noch vor Jahren heftig bekämpfte Satz, daß ein solcher Religionsunterricht ganz subjectiv sein und den Standpunct des bezüglichen Lehrers widerspiegeln würde, dürfte heute kaum mehr bekämpft werden.

Ebensowenig hält man jetzt noch Erziehung und Unterricht ohne Religion für möglich, so weit man nicht eben die Religion selbst offen bekämpft, und noch weniger ist man geneigt, den Religionsunterricht der Kinder aufsichtslos den Geistlichen zu überlassen. Es handelt sich also nur noch um die Frage, ob Confessions- oder Simultan- bezw. paritätische Schule.

Die pädagogische Theorie wird zweifellos unter der Voraussetzung, daß die nächste Schulaufgaben gleichmäßig gelöst werden könne, der Confessionsschule den Vorzug geben. Idealer kann nichts gedacht werden, als daß Eltern, Kinder, Lehrer auf dem gleichen Boden gemeinsamer religiöser Ueberzeugung stehen, daß die Schule an die Voraussetzungen des Hauses anknüpfe, und das Haus auf dem Grunde, den die Schule legt, weiter baue. Dieselben Hoffnungen, gleiche Schätzung der höchsten Güter des Lebens, gleiche Begründung der sittlichen Forderungen, gleiches Verständnis, wenn die tiefsten Saiten der menschlichen Seele angeschlagen werden. Wer aber das Leben kennt, weiß, daß das Ideale sind, daß factisch trotz der äußerlichen Zugehörigkeit zu derselben Religionsgemeinschaft jener gemeinsame Besitz an den höchsten Lebensgütern zwischen Eltern und Lehrern selten genug vorkommt, oft sogar unter den Lehrern an derselben Schule fehlt. Und wer dieser Erkenntnis, so demüthigend sie ihm sein mag, sich nicht verschließt, der wird auf die richtige Schätzung der Confessionsschule zurückgeführt und kommt dann allerdings dahin, in der confessionellen Reinheit oder reinen Confessionalität nicht das erste Axiom zu sehen.

Die nächste Aufgabe der Volksschule ist die, ihren Schülern ein bestimmtes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten zu geben und das Bedürfnis des Tages stellt dieses Maß heute nicht niedrig. In der einclassigen Volksschule kann weder bezüglich des anzueignenden Stoffes noch der einzuübenden Fertigkeit, noch der Begründung eines inneren Lebens der Zöglinge die Aufgabe der Volksschule ausreichend gelöst werden. Es ist ein Irrthum, wenn man annimmt, daß auch nur das religiöse Leben, ja selbst das religiöse Wissen der Kinder eines Ortes in zwei einclassigen Confessionsschulen besser gefördert werde, als in einer mehrclassigen paritätischen Schule. Darum fordert § 7. der preußischen allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872 mit vollem Rechte, daß da, wo an einem Orte mehrere einclassige Schulen bestehen, deren Vereinigung zu einer mehrclassigen anzustreben sei. Wo also die confessionelle Mischung der Bevölkerung vorgeschritten und ein Ort nicht groß genug ist, um mehrere Schulen von mindestens drei Classen zu unterhalten, dürfte das Confessionsprincip auch aus rein pädagogischen Gründen nicht maßgebend sein.

Noch aber giebt es zwei andere wichtige Gesichtspuncte, welche der Durchführung des Confessionalismus im Schulwesen entgegenstehen. Ungleichmäßigkeit und Ungleichartigkeit der Bildung innerhalb desselben Volkes sind nämlich vielfach die Früchte desselben. Die katholische und die evangelische Kirche haben nicht dieselben Forderungen an ihre Schulen gestellt und haben ihren Schülern selbst auf neutralen Gebieten die Bildung aus verschiedenen Quellen zugeführt; man vergleiche die Lesebücher für katholische und für evangelische Schulen auch aus jenen Zeiten, welche den aufregenden Kämpfen unserer Zeit noch fern stehen. Alles Nationale tritt in den katholischen Büchern zurück. Wer den Werth zu schätzen weiß, den es für die Bildung unseres Gelehrtenstandes hat, daß er sich aller Orten aus demselben Cäsar, Virgil, Cicero, Homer, Sophokles, Platon u. s. w. sein geistiges Rüstzeug holt, der wird es verstehen, welcher Mangel darin liegt, daß die große Menge unseres Volkes in der kurzen Zeit ihrer Schuljahre auf verschiedenen, zum Theil entgegenstehenden Wegen geführt worden ist. Das andere Bedenken gegen allzu enge Fassung des Confessionalismus liegt in der Gefahr einer Erregung der einen Confession gegen die andere. Auch hier sei auf die Lesebücher verwiesen, auf die beider Parteien.

Wenn daher die Entwicklung der Volksschule in den letzten Jahren, wenn namentlich die Volksschulgesetzgebung in Oldenburg, Hessen-Darmstadt, Sachsen-Weimar, Königreich Sachsen und in den neuen Reichslanden Elsaß und Lothringen der paritätischen Schule einen breiteren Raum gelassen hat, so ist darin eine Gefahr für unser Volks-

leben noch nicht zu erkennen, so lange die Parität der Confession in den Schulen wirklich gewahrt wird, die Kinder in besonderen Abtheilungen den Religionsunterricht ihrer Confession erhalten und ihr Lesebuch, ihr deutscher und ihr Geschichtsunterricht so ertheilt werden, daß ihre religiösen Empfindungen und Anschauungen keinen Anstoß erleiden.

Berlin. Dr. **Schneider.**

Confirmation und Abendmahl. — Literatur: Palmer, Evang. Katechetik 4. Aufl. 1856. S. 589. — Höfling, das Sacrament der Taufe, namentlich Bd. II, Cap. 2; das Katechumenat der Christenkinder 1846—48. — Bachmann, die Geschichte der Einführung der Confirmation innerhalb der evang. Kirche, 1852. — Kliefoth, liturg. Abhandlungen. Bd. III, Abth. 1. Die Confirmation, 1856. — Nitzsch, praktische Theologie II. Bd., namentlich II. Buch S. 446 ff. — Beicht- und Communionbuch von dem Verf. Hamburg 1872, in welchem der ersten Communion eine besondere Betrachtung gewidmet ist.

Die Confirmation läßt sich nicht wie Taufe und Abendmahl auf einen bestimmten Befehl und eine ausdrückliche Verheißung der Schrift zurückführen, wohl aber aus dem Wesen der Taufe und des Abendmahls als eine treffliche kirchliche Einrichtung begründen. Sie hat darum nicht das Ansehen eines von Gott selbst eingesetzten, zur Seligkeit nothwendigen Sacraments, sondern nur die Bedeutung eines von der Kirche aufgerichteten, das geistliche Leben fördernden Brauches. Sie stellt sich zwischen die beiden Sacramente als eine von der Taufe geforderte, zum Abendmahle befähigende Frucht der Wirksamkeit des Wortes. Wie hoch man auch die in den neugeborenen Kindern schlummernde Empfänglichkeit für die Gnade anschlagen mag, so daß manche kein Bedenken tragen, sie geradezu Glaube zu nennen, so wird doch nicht leicht jemand so weit gehen, diese passive Empfänglichkeit jenem Glauben gleich zu achten, den der Apostel Röm. 10, 14. 17; vgl. Röm. 10, 8. 9. 10 meint, der, wenn man das Wort Glaube nennt, gemeinhin darunter verstanden wird und der sich unleugbar als ein durch das gepredigte Wort in einem Hörfähigen gewirktes selbstbewußtes, freies und freudiges Ergreifen der Gnade darstellt. Dieser bewußte und freie Glaube der erschlossenen Subjectivität ist es, den die Schrift von allen die zum Bewußtsein erwacht und der freien Aneignung des Heils fähig sind, als eine Bedingung des Heils verlangt. Und die Kirche, so gewiß sie das Recht hat, Kinder zu taufen, so gewiß hat sie die Pflicht, die Getauften durch das Wort zu solchem Glauben zu bringen. So fordert die Taufe den Unterricht im Worte zum Glauben, und da das andere Sacrament ohne Zweifel Selbstbewußtsein, Selbstprüfung, Selbstglaube voraussetzt als Bedingung des Genusses zum Heil, so erscheint es natürlich, daß kein Getaufter zum Abendmahl zugelassen werde, von welchem die Kirche nicht die Ueberzeugung gewonnen, daß er wisse, was das Sacrament bedeutet, daß er den hülfsbedürftigen Zustand seines Herzens kenne und daß er glaube, es könne ihm durch Christum allein, der sich zuerst in der Taufe seiner angenommen, auch inskünftige geholfen werde und Christus biete ihm Hülfe im hl. Abendmahl dar. Wie also die Kindertaufe nur in der Voraussetzung des künftigen Lehrens, so soll das Abendmahl nur unter der der vorausgegangenen Unterweisung gespendet werden. Damit ist freilich nur diese katechetische Unterweisung und eine dem ersten Abendmahlsgenuß unmittelbar vorausgehende Prüfung des Erkenntnis- und Glaubenszustandes des sich zum erstenmal Meldenden, das sogenannte Beichtverhör, begründet, nicht die Confirmation als eine öffentliche, feierliche, kirchliche Handlung. Aber es scheint für den vorausgehenden Unterricht heilsam, den Ernst der jungen Communicanten fördernd, erbaulich für die Gemeinde und der Würde der Kirche gemäß, daß ein so wichtiger Schritt als das Heraustreten der Jugend aus der Gemeinde der nur Getauften in die Abendmahlsgemeinde öffentlich und feierlich begangen werde. Nicht der Taufe soll durch die Confirmation etwas geraubt, nicht dem Abendmahl soll mit ihr vorgegriffen werden; aber sie soll eine durch das Wort vermittelte feierliche Hinüberleitung aus der Gnade des einen in die Gnade des andern

Sacramentes sein. Oeffentlich soll der Täufling Rechenschaft ablegen des Grundes der Hoffnung, die er hat, öffentlich sagen, was bei seiner Taufe für ihn bekannt und gelobt worden sei, das bekenne und gelobe er, durch Gottes Gnade zum Glauben gebracht, nun auch aus Herzensgrunde, und weil unzweifelhaft, unbeschadet der durch die Taufe empfangenen Geistesgabe, dem Confirmanden ein neues Maß des Geistes Noth thut und die Schrift sagt, daß der himmlische Vater den heiligen Geist giebt denen, die ihn darum bitten (Luc. 11, 13), so soll von der Gemeinde für die Confirmanden eine feierliche Fürbitte geschehen, und diese Fürbitte mag dann in Gestalt eines Segens, ohne daß sich eine Meinung von sacramentaler Bedeutung damit verbände, durch Handauflegung jedem einzelnen zugeeignet werden. Und durch dies alles, die Prüfung der Confirmanden, ihr Bekenntnis und Gelübde, sodann durch Fürbitte und Handauflegung wären dann die jungen Christen feierlich an ihren Taufbund erinnert und zum Genuß des Abendmahls fähig erklärt worden.

Keineswegs hat die evang. Kirche diese Gedankenentwicklung sofort durch Einführung der Confirmation praktisch vollzogen. Eben weil die Confirmation nicht als Sacrament in der Schrift erscheint, gab es im Anfang der reformatorischen Kirche und giebt es heute mancherlei Anschauungen über dieselbe. Reformirte und Lutheraner waren einig in der Verwerfung der katholischen Firmelung als eines Sacramentes; in der Anschauung von der Confirmation giengen sie, bei viel gemeinsamem, darin auseinander, daß im ganzen die Lutheraner größeres Gewicht auf die Kindertaufe legten und insofern sich kühler gegen die Confirmation verhielten, die Reformirten das freie Bekennen und Sich-stellen unter die Zucht der Kirche von Seiten der Heranwachsenden stärker betonten und darum der Confirmation günstiger waren. Doch begründete das keinen sehr wesentlichen Unterschied in der Praxis, die sich weniger durch das Eigenthümliche der Confession, als durch die innerhalb der Confession vorhandenen Richtungen und im Laufe der Zeit hervortretenden Bestrebungen gestaltete. Zunächst rief der Widerwille Luthers und seiner treuesten Anhänger gegen das „Gaukelwerk" und den „Lügentand" der katholischen Firmelung, die auf keinem Schriftgrund ruhte, aber die schriftmäßige Taufe spoliirte, eine Abneigung gegen die Confirmation hervor. So finden wir in den sogenannten gnesiolutherischen Gemeinden des mittleren Deutschlands im Jahrhundert der Reformation keine Handlung, welche unserer heutigen Confirmation gleich käme, sondern nur die vorhergehende Katechismusübung und die Einrichtung, daß die Kinder, welche zum erstenmal zum Tisch des Herrn gehen wollten, vorher dem Geistlichen zugeführt wurden, daß dieser sie wegen ihrer Reife prüfe, also ein Beichtverhör anstelle. In evang. Gemeinden des nördlichen, südlichen und südwestlichen Deutschlands erscheint dagegen die eigentliche Confirmation, bald als eine evang. Erneuerung der Firmelung, bald durch den überwiegenden Einfluß eines Theologen, der ihr eine eigenthümliche Begründung zu geben vermag, bald durch den besonderen Charakter einer Territorialkirche und die Reibungen derselben mit den Wiedertäufern begünstigt. Aber die Auffassung derselben ist verschieden. Während sie in Pommern, wo sie sehr frühe erscheint, einen wesentlich katechetischen Charakter hat und in der Prüfung, Fürbitte und Segnung, „gleichwie der Herr Christus über die Kinder betete und sie segnete mit Auflegung der Hände", besteht, wird sie in der hessischen Kirche zwar ausdrücklich nicht als Sacrament betrachtet, sondern die Auflegung der Hände als eine sehr alte Ceremonie angesehen, „von den Vätern und Kirchendienern, beide vor und nach Christo gewöhnlich gebraucht, wenn sie begehrten, daß einem insonderheit vor andern christliche Gaben des heiligen Geistes mitgetheilt würden", aber daß damit der Handauflegung doch eine den hl. Geist mittheilende und nicht bloß die Fürbitte zueignende Kraft beigemessen ward, scheint die aus der hessischen Kirche auch weiterhin gebräuchlich gewordene Formel bei der Handauflegung zu beweisen: nimm hin den hl. Geist, Schutz und Schirm vor allem Argen u. s. w. Je vereinzelter nun die Confirmation in dem reformatorischen Zeitalter erscheint, desto leichter konnte ihre Weiterentwicklung durch die innerhalb der evangel. Kirche geführten Parteikämpfe zurückgehalten werden, ja das Bestehende durch die

vom dreißigjährigen Kriege herbeigeführte geistliche Verwüstung wieder so ziemlich vom Boden der evang. Kirche verschwinden. Bezeichnend ist es, daß die bedeutendsten Dogmatiker des 16. und 17. Jahrhunderts, ein Selneccer, Quenstädt, Hollaz, Buddeus, selbst wenn sie von der kathol. Firmelung widerlegend sprechen, der evang. Confirmation mit keinem Worte gedenken. Es mußte ein neuer Anlauf genommen werden, wenn sie allgemein sich Bahn brechen sollte. Derselbe gieng von einer Richtung aus, die im Gegensatze zur todten Orthodoxie, zum fleischlichen Sichverlassen auf die Taufgnade, theils von Seiten der Geistlichen, die nicht Ernst genug zum katechetischen Unterricht brauchen, theils von Seiten der Pfarrkinder, die ihre Seligkeit nicht mit Furcht und Zittern schaffen wollten, auf einen die Bekehrung wirkenden Unterricht, auf eine kräftige Erinnerung an den Taufbund, ja eine Erneuerung desselben, auf ein gläubiges Bekenntnis und namentlich auf ein feierliches Gelübde drang. „Viele ruhen darin", schrieb Großgebaur, „wie sie denn leider! oft so gelehrt werden, daß sie in der Taufe bekehrt worden und von der Taufe an bekehrte Christen seien.... Die Bekehrung aber kommt durchs Wort Gottes. Aber wie viele sind deren unter uns, die da wissen oder sich besinnen können, daß sie je sollten das Wort Gottes so betrachtet oder gehört haben, daß sie dadurch einen Zug vom Vater gefühlt, die Macht Gottes im Worte empfunden und bis auf die Durchstechung des Herzens dasselbige gehört und von derselbigen Zeit an ihre Herzen sind verändert worden.... Ach, wie wohl thäten hier die Diener Gottes, wenn sie den armen Leuten aus dem Traume hülfen und ihnen sagten, daß zu dem empfangenen Sacrament der Taufe ein durchs Wort Gottes bekehrtes und erleuchtetes Herz kommen müßte, sobald daß Kind zwischen seiner rechten und linken Hand Unterschied machen kann." (Bachmann, S. 130 f.) Er nennt die Confirmation, die er empfiehlt, ein „gleichsam aufs neue zum Taufbad führen." Was Großgebaur wünschte, das hat Spener in unermüdlicher Arbeit ins Werk gesetzt, von lutherischer Anschauung ausgehend und sie im wesentlichen festhaltend, aber mit dem ernsten Streben, den todten überlieferten Glauben zu lebendigem Glaubensbesitz zu machen. Die katechetische Unterweisung ward mit neuem Eifer getrieben, auf die innere Aneignung des Wortes, auf das Umsetzen der Lehre ins Leben, auf Erweckung und Bekehrung ward großes Gewicht gelegt, der Unterricht bekam einen mehr seelsorgerlichen Charakter, der eigentliche Confirmandenunterricht im Pfarrhaus bildete sich aus, das Examen sah mehr auf Erkundung des Herzenszustandes als des Stehens in der Kirchenlehre, das Bekenntnis ward nicht mehr wie sonst allgemein im Symbol der Kirche, sondern in selbstverfaßten Worten abgelegt und trat allmählich hinter dem „Verspruch", dem Gelübde zurück, und wie die Taufe nach 1 Petr. 3, 21 vorzüglich als Bund zwischen Gott und den Menschen aufgefaßt ward, so die Confirmation als Erneuerung des Taufbundes. Was bei Spener durch den soliden Grund orthodoxer Lehre, auf dem er stand, noch gemildert war, das schlug bei den Jüngern, z. B. dem Tübinger Matth. Pfaff kräftiger durch, als eine heilsame Reaction zwar gegen todte Orthodoxie, aber auch als eine Erweichung der Objectivität des Sacramentes und Worts. Die Confirmation ward infolge dieser Bewegung im vorigen Jahrhundert allgemein eingeführt. — Der Rationalismus hat dann in seiner völligen Haltungslosigkeit zwar äußerlich die liturgischen Bestandtheile der Confirmation beibehalten, aber unfähig, die Kraft des Sacraments und Wortes zu fassen, ein willkürliches subjectivistisches Gemenge von Unterricht gegeben, darauf sich entweder das alte kirchliche Bekenntnis ablegen lassen, das zum ganzen sonstigen Charakter der Handlung nicht paßte, oder ein neues fabricirt, hat in seiner Vorliebe für gute Vorsätze solche in feierlichem Schwur von den Kindern abgenommen, und in sentimentalen Reden und unkirchlicher Handlung aus der Confirmation wieder ein „Gaukelspiel" und „Lügentand" gemacht, über welchem das Sacrament der Taufe in den dunkelsten Schatten gestellt ward. Je mehr der Herr der Kirche zurücktrat, desto gespreizter drängte sich der Diener hervor, je weniger man aus dem Worte Gottes sich zu erbauen wußte, desto mehr suchte man durch menschliche Erfindungen zu rühren, je moralischer die Lehren wurden, desto unmoralischer gaben sich die jungen Communicanten

noch am Tage der Confirmation der weltlichsten Zerstreuung und dem üppigsten Genuß hin. Da konnte es geschehen, daß durch ein Versehen des Druckers am Tage vor dem Acte in einem Localblatte schon zu lesen war, wie rührend der gefeierte Pfarrer es wieder gemacht, daß vor der Einsegnung vom Chore herab neben den Altar ein Schüler trat und mit dem Sprecher der Confirmanden dieses vom Pfarrer verfaßte Zwiegespräch hielt: „Lebt wohl! vergeßt die treuen Freunde nicht!" — „Es bleibt euch unser Herz, bis es im Tode bricht," daß am Tage der Feier und am Tage darauf Schaaren neuer Abendmahlsgenossen, ohne Führung und Aufsicht von Pfarrer, Lehrer, Eltern, die Vergnügungsorte der Gegend trinkend und jubelnd durchschwärmten. Es ist diese Weise im Abnehmen, im Ersterben. Der neu erwachte Glaubenseifer und Lebensernst unter den Dienern der Kirche hat sich der Confirmation angenommen, es wird treulich unterrichtet, gebetet, gewacht. Auch wird von den Männern der Wissenschaft emsig geforscht und erörtert. Doch liegt die Theorie der Handlung noch in der Gährung, und sowenig ist auch heute eine Uebereinstimmung in der Auffassung zu finden, daß z. B. von zwei eifrigen Vertretern des Bekenntnisstandes der luth. Kirche, Kliefoth und Vilmar, der erstere an der rein katechetischen Auffassung festhält, der andere dagegen der mehr sacramentalen Auffassung der hessischen Kirche eine exegetisch-dogmatische Unterlage zu geben sich bemüht, und daß in den agendarischen Formularien unserer Zeit verschiedene Auffassungen sich vermengen.

Sollen wir nun den Begriff der Confirmation bestimmen, so sagen wir: die Confirmation ist diejenige öffentliche kirchliche Handlung, durch welche der die Abendmahlsfähigkeit der getauften Jugend bezweckende Unterricht abgeschlossen, mit den Katechumenen eine Prüfung in der Lehre der Kirche vorgenommen, von denselben das Bekenntnis abgelegt und Gehorsam gegen den Herrn und seine Kirche gelobt, für dieselben Fürbitte eingelegt und jedem einzelnen unter Handauflegung mit Segenswunsch zugeeignet und damit der sofortige Zutritt zum Tisch des Herrn eröffnet wird.

Die Bedeutung der Confirmation für die christliche Erziehung leuchtet nun sofort in die Augen. Denn beide, Confirmation und Erziehung, berühren sich in ihrem Zweck aufs innigste. Beide trachten darnach, jede in ihrer Weise, daß das Kind durch lebendige, selbstbewußte und selbstthätige Aneignung der von oben gegebenen Kräfte werde, was es durch Gnade schon ist. Erziehung und Confirmation haben beide nicht damit zu thun, das Kind zur Verwirklichung eines in unbestimmtem Umrisse vorschwebenden Ideals anzutreiben, sie kommen darin zusammen, daß sie ein durch Gottes Gnade dem Kind vorgehaltenes, ja in die noch schlummernde Seele eingeschriebenes Ideal zum innigen Erfassen, zur freudigen Verwirklichung durch das Kind zu bringen trachten: das Ideal für Erziehung und Confirmation ist das Kind Gottes, der nach dem Bilde dessen, welcher der Abglanz der Herrlichkeit Gottes und das Ebenbild seines Wesens ist, erneuerte Gottesmensch, wie ihn nach allen Seiten die hl. Schrift beschreibt. Und weil Erziehung und Confirmation sich so innerlich berühren — wie könnte da das Haus und die Schule erziehen, ohne auf die Confirmation Rücksicht zu nehmen? Wie könnte da die Kirche confirmiren, ohne bei der Vorbereitung auf die Handlung auch in die Erziehungsarbeit miteinzugehen und sich mit dem Haus und der Schule als Bundesgenossin zusammenzustellen? Und welche Bedeutung muß ein so heiliges, die innerste Persönlichkeit mit den Schauern des Bußernstes und der Glaubensfröhlichkeit durchdringendes Werk wie das erste Abendmahl für die Erziehung haben. — Wir müßen zusehen, wie sich vom erzieherischen Gesichtspuncte aus die Handlung der Confirmation von Anfang bis zu Ende gestaltet.

In welchem Alter soll die Jugend confirmirt werden? Die alten Kirchenordnungen sagten: wenn das Kind selbst bekennen kann, was in der Taufe seine Pathen in seinem Namen bekannt haben, und gaben nur muthmaßlich das Lebensalter von 10—14 Jahren an. Der Territorialismus sah sich durch die Verbindung der Confir-

mation mit der Entlassung aus der Schule genöthigt, ein geringstes Lebensalter festzusetzen, als welches ziemlich allgemein das zurückgelegte oder in dem Jahre der Confirmation zurückzulegende 14. Lebensjahr gilt. Wenn man nun mit Augen sieht, wie unentwickelt der Geist vieler Kinder in diesem Alter ist und wie unfähig, die große Bedeutung dieser Handlung zu fassen, und wie bald nach der Confirmation gemeiniglich die Entwicklung ungemein rasch voranschreitet, so ist man geneigt zu glauben, im 16., 17. oder 18. Jahre würde das Wort viel lebendiger angeeignet, das Bekenntnis und Gelübde viel freier und bewußter abgelegt, das Abendmahl mit viel größerem Ergriffensein empfangen werden, und man wünscht, die Confirmation möchte in das höhere Jugendalter, aus der kaum zu Ende gehenden pueritia in die Blüte der adolescentia verlegt werden. Aber bei genauerer Erwägung werden sich doch Gründe für das geringere Alter ergeben, die keineswegs aus dem, was darum und daran hängt, aus der Nothwendigkeit, für den Beruf zu lernen, und aus der Unmöglichkeit, bei beginnender Lehrlingszeit noch mit dem katechetischen Amt in so regelmäßiger und genauer Verbindung zu bleiben, hergenommen sind. Sondern das Wesen der Confirmation selbst erlaubt, die Kinder zu confirmiren, wenn sie so viel Erkenntnis haben, um sich ihres Taufbundes lebendig zu erinnern und das Abendmahl als einen Segen zu empfangen, und läßt es wünschen, daß der Confirmandenunterricht in die Zeit kindlicherer Offenheit und Zutraulichkeit falle, der Segen aber der Confirmation die Jugend in die Zeit „des heißern Trieblebens," wie Nitzsch sie nennt, begleite. „Denn," sagt dieser Theologe, „im Falle, da im Augenblick der Entlassung aus der Schule überhaupt und vor der Zerstreuung in das Werk-, Geschäfts- und Weltleben der Knabe oder das Mädchen diese einmalige Weihe empfienge, verliefe dieses seelsorgerische kirchliche Einwirken auf die Jugend noch ruhiger und reiner, widerspruchsfreier, und der Standort des Communicanten wäre schon erreicht, ehe noch jene eilige z. B. geschlechtliche Entwicklung begänne oder die äußere Welt in reicherem Maße die Einbildungskraft hinnähme, so daß nun die folgende bedenklichere Periode schon unter dem Schutze des Communionstandes verlaufen würde." (II. S. 170.) So bleibt es gerathen, die Sitte, mit zurückgelegtem 14. Lebensjahre zu confirmiren, wo sie sich findet, beizubehalten, nur daß früher Communionfähige und die Communion Verlangende unter Umständen auch früher müßten zugelassen, Unfähige und Unwürdige dagegen zurückgestellt werden und daß für die ununterbrochene Fortdauer des katechetischen Unterrichts noch etliche Jahre hindurch müßte gesorgt sein.

Nicht zu lange vor der Confirmation soll der eigentliche Confirmandenunterricht beginnen. Es ist nicht gut, weil er durch zu lange Dauer an seinem eigenthümlich feierlichen Charakter Einbuße erleiden würde. Auch ist es nicht nöthig, wenn der Pfarrer selbst an den Kindern von ihrem Eintritt in die Schule an seine Schuldigkeit gethan, und wenn Schule und Haus an ihrem Theil die religiöse Erkenntnis und Bewährung gefördert haben. Wo aber Kirche, Schule und Haus sichere Tritte auf dem Wege zu dem einen Ziele der Abendmahlsfähigkeit der Jugend thun sollen, da giebts, was den Unterricht betrifft, keinen bessern Rath, als den alten, den Luther gegeben und selber meisterlich befolgt hat: einfältige und einerlei Form in der Lehre zu gebrauchen. Wenn die Eltern und Lehrer wissen: das ist der Katechismus, den die Confirmanden zur Confirmation wissen, das sind die Bibelsprüche, mit welchen sie denselben begründen, das sind die Lieder, die sie frei zu singen im Stande sein müßen, und wenn sie demgemäß die acht Schuljahre hindurch die Kinder zum Lernen anhalten, und wenn dann die Kinder beim Beginn des Confirmandenunterrichts bereits das Meiste im Gedächtnis haben: welch ein Vortheil für diesen Unterricht selbst! Dann hebt er sich aus allem andern Unterricht als ein vorzugsweise seelsorgerlicher, erbaulicher, auf innere Aneignung des gelernten Stoffes gerichteter, den segensreichen Genuß des Abendmahls vor allem bezweckender heraus. Aber auch nach der Seite des christlichen Lebens, nicht nur nach der des Lernens, ist ein Voraus- und Mitwirken der Schule und des Hauses mit dem Geistlichen aufs höchste wünschenswerth. Der Geistliche lasse sich darum, ehe er die

Kinder annimmt, in Gemeinden, wo er nicht selbst die einzelnen genau kennt, vom Lehrer auf die Eigenthümlichkeit eines jeden aufmerksam machen. Und weil das Haus der Kirche die Kinder zu übergeben hat, so kündige der Pfarrer öffentlich von der Kanzel den Wiederbeginn des Confirmandenunterrichts an und fordere die Eltern auf, ihm die Kinder zuzuführen. Er hält dann eine Ansprache an die Eltern, worin er sie ermahnt, durch die häusliche Erziehung sein Werk an den Kindern zu unterstützen, den Kindern Zeit zu lassen, daß sie den geistlichen Uebungen obliegen, sie von den Zerstreuungen der Welt fern zu halten, mit ihm in Bezug auf das Gesammtleben der Kinder in Rapport zu bleiben. „Es sollte nämlich," sagt Palmer (Katechetik S. 598), „hierin etwas von dem alten Katechumenat sich erhalten haben oder erneuern, daß in der letzten Zeit vor der Confirmation die Kinder von der Kirche so in Zucht genommen würden, daß sie von allem Zerstreuenden, von schlimmer Kameradschaft, ja selbst von dem täglichen Getreibe im Hause nicht nur abgemahnt, sondern factisch abgehalten, und dagegen in ein evangelisch-geregeltes, so zu sagen kanonisches Leben versetzt würden, das durch täglichen Umgang mit dem Worte Gottes, durch Gebet, Gesang und Unterredung, also mit einem Worte durch Ascese, den Grund zu bleibendem Ernste in christlicher Gesinnung und Heiligung legen müßte." Freilich, wo im Hause ein evangelisch geregeltes Leben überhaupt nicht ist, wird es auch um der Confirmanden willen nicht eingeführt werden. Indes wird immer ein Segen darauf ruhen, wenn der Geistliche so vor Beginn seines Unterrichts die Kirche zum Haus in Beziehung setzt. Er beginnt dann sein besonderes Werk, am liebsten nicht in der Schulstube, die für die Schüler durch die Länge der Jahre und so mancherlei, was in ihr vorgefallen ist, die rechte Weihe verloren hat, sondern in der Confirmandenstube des Pfarrhauses oder der Kirche. Vor allem muß er sich dann vergewißern, ob die Jugend im Katechismus, Spruch und Lied schon fest ist: denn wo der Confirmand noch nicht bekehrt ist, haben wir nicht Brief und Siegel darüber, daß wir ihn in der Zeit des Unterrichts bekehren werden und trieben wirs auch mit dem Andringen auf die Bekehrung aufs äußerste: das steht bei Gott. Wenn wir aber dem noch Unlebendigen die Wahrheit wenigstens als festen Gedächtnisbesitz mitgeben, so dürfen wir hoffen, daß, mit Spener zu reden, der Kopf noch einst ins Herz komme, daß der äußerliche Besitz des Gedächtnisses ein unentreißbares Glaubenseigenthum werde. Aber freilich wäre es ein Miethlingswerk, wenn wir dabei stehen bleiben wollten. Wir müßen die ganze Energie des Gebets und der Arbeit gebrauchen, die Confirmanden zum Herzensglauben, zum Glaubensleben zu bringen. Wir müßen nicht die Kinder allein beten lassen, wir müßen selbst beten, zum Anfang und zum Schlusse der Stunde, und in unserer Kammer. Wir dürfen bei dem didaktischen Tone nicht stehen bleiben, sondern müßen der Kinder Gewissen zu fassen, ihre Herzen zu treffen suchen. Es muß in der Confirmandenstunde durch die ernsteste Durchgründung des menschlichen Wesens in die Tiefen der Sündenerkenntnis hinab und in heiligem Gesang bis auf die sonnigsten Höhen der Gnade hinaufgehen. Die Kinder müßen ihr eigenstes Leben, das vergangene, gegenwärtige und zukünftige, im Lichte des Evangeliums schauen, aber auch der Wellenschlag des großen Kirchenlebens alter und neuer Zeit muß sie erfassen. Gewiß, ein Schulmeister alten Schlags, der den Kindern etwa „den kleinen Luther" unvergeßbar beigebracht, hat ihnen unvergleichlich mehr mitgegeben, als der rationalistische Pfarrer, der ihnen ein Heft dictirt und darüber in den moralischsten und sentimentalsten Reden sich ergossen hat. Denn der giebt nichts, sondern nimmt. Aber das ist doch erst das Rechte, wenn der Pfarrer mit der ganzen Lebendigkeit persönlicher Erfahrung, mit dem ganzen Liebesernste seelsorgerlicher Verantwortlichkeit die Jugend zu jenem: ich glaube, darum rede ich, zu bringen sucht.

Und weil der Geistliche Kinder vor sich hat, so muß er mit der Treue des Katecheten die Weisheit des Pädagogen verbinden. Keine lärmende Zerstreuung werde vor der Stunde verstattet, sondern den Confirmanden ein ruhigeres, gesitteteres, ernsteres Benehmen als gewöhnlichen Schulkindern zugemuthet. Oft, wenn der Geistliche noch den Unterricht zu beginnen für Minuten verhindert ist, vermag er allem ungehörigen

Treiben ein Ziel zu setzen, indem er den Kindern aufgiebt, ein geistlich Lied anzustimmen. Er hüte sich, wenn nicht fleißig genug gelernt ist, vor dem gewöhnlichen schulmäßigen Strafverfahren, sondern versuche durch ernste Beschämung mit schmerzlichem Worte den Schaden zu heilen. Auch während der Confirmandenstunde vorgefallene Ungezogenheiten, wenn sie nicht durch einen strafenden Blick oder ein kurzes Wort genugsam gerügt werden können, richte er lieber nach der Stunde, und wenn der Fall zu flagrant ist, als daß der Unterricht in der rechten Stimmung und mit dem rechten Segen fortgesetzt werden könnte, empfiehlt es sich, den Unterricht ganz aufzuheben und nach einem Gebet für die Jugend kurz abbrechend dieselbe zu verlassen. Wir haben erfahren, was die Bemerkung: ich mag heute nicht mit euch singen! für einen Eindruck auf die Jugend machte. Große Weisheit und tiefen Ernst bedarf die Verhinderung der Tändeleien, die sich zwischen den Geschlechtern, in Städten namentlich*), wie durch eine Tradition entspinnen. Aber auch der Landgeistliche wird Ursache haben, zu wachen, ob nicht irgendwo die volle Roheit erwachender Sinnenlust sich in Wort und Verlangen kund giebt. Namentlich da, wo die Kinder vom Filial kommen müßen, wache er treu, daß sie nicht durch wildes, wüstes Treiben auf dem Herweg sich für den Unterricht zerstreuen, oder heimkehrend den empfangenen Segen verschütten. Sünden, die in der Zeit des Katechumenats geschehen, werden besonders ernst geahndet als Versündigungen gegen den Gott, der gerade jetzt sein heilsam Wort ihnen so reichlich austheilen läßt.

Je näher der Tag der feierlichen Handlung herankommt, desto größer werden die Gefahren der Zerstreuung, desto mehr wird von der pädagogischen und seelsorgerlichen Treue des Geistlichen verlangt. Die neuen Kleider, das Ausschmücken der Kirche, das Gefühl, selbst der Gegenstand der Feier zu sein, das weltlich Festliche, das sich um das Kirchenfest durch Einladung von Gästen, durch Veranstaltung von Mahlzeiten herumlagert — das sind ebensoviele Gefahren für die andächtige Sammlung der Jugend. Da gilt es Hirte der Lämmer zu sein. Man brauche das mahnende Wort fleißig, um allen äußerlichen Schmuck in seinem Nichts darzustellen, man begleite unter Umständen die Kinder selbst in den Wald, wenn das Fest mit Maien geschmückt werden soll, man versuche, ob nicht die ältere Jugend den Schmuck der Kirche zu übernehmen geneigt ist, und namentlich, wenn die Feier vorüber ist, lasse man die jungen Gäste Christi nicht dem Welt- und Satanstisch, sondern halte sie im Kreis der Familie, sammle sie zu gemeinsamem Gang am Tage des Festes und am Abend vereine man sich mit ihnen nochmals zum Gebet.

Doch wir sind damit von der Confirmation schon in das Gebiet der Abendmahlsfeier herübergetreten. Das Abendmahl ist das Allerheiligste im neutestamentlichen Tempeldienst: es ist die reale Gegenwart des Gottmenschen in seiner Kirche, seine persönliche Selbstmittheilung an den, der zum Allerheiligsten Zutritt hat. Wenn die Kirche es dahin bringt, daß die Jugend das Sacrament beim ersten Zutritt würdig genießt, und wenn sie durch diese erste Bereitung zum Nachtmahl den Communicanten einen solchen Ernst für die Auffassung dieses heiligen Mysteriums in die Seele flößt, daß sie das ganze Leben hindurch sich freiwillig immer wieder der Zucht des göttlichen Gesetzes unterwerfen und mit dem Ernste eines aufrichtigen Selbstgerichts beim Tische des Herrn erscheinen, dann hat sie ein hochwichtiges Stück ihrer pädagogischen Aufgabe an dem Volke gelöst: der Zögling der Kirche ist gewißermaßen sein eigener Erzieher geworden, der sich selbst immer wieder zu Christo hintreibt. Die ganze Einrichtung der Confirmation vom ersten Unterricht an bis zur Handauflegung kann füglich als die Bemühung der Kirche gefaßt werden, das Kind abendmahlsfähig zu machen. Näher auf dies letzte Ziel weist der ans Ende des katechetischen Unterrichts tretende Unterricht von den Sacramenten hin. Aber die specielle Zubereitung tritt in der letzten Woche vor dem Genuß des Nachtmahls ein. Es kommt nun alles darauf an, daß das Kind

*) In Städten sollte man die Geschlechter ebendarum nur in abgesonderten Stunden zum Unterricht kommen lassen. Anm. der Red.

ein lebendiges Gefühl seiner Sünden gewinne und mit einem herzlichen Verlangen nach Vergebung zum Tisch herantrete. Wenn der Herr nur Raum hat durch Reue und Buße, eine offene Thür durch Glaube und Verlangen, dann wird er schon Einzug halten und alle Leere selig erfüllen. Darum, wenn nun endlich die Feier nur noch wenige Tage hinaussteht, ermahnen wir die Jugend zu ernster Selbstprüfung vor dem Spiegel des Gesetzes, zu herzlichem Gebet um Erleuchtung, und gehen selbst mit ihnen die Gebote, die uns die Sünde anzeigen, Gottes Zorn über die Sünde offenbaren und zu Christo treiben, noch einmal durch. An den letzten Tagen vor der Confirmation geschehe dann das „Beichtverhör", die Prüfung jedes einzelnen über Sündenerkenntnis und Glaube, in Gestalt eines innigen, liebevollen, seelsorgerlichen Gesprächs*). Suchen wir durch dasselbe den Segen der Privatbeichte, mit Vermeidung starren Formenwesens, in der Vermittlung heiliger Hirtenliebe, der Jugend mitzutheilen. Wir haben die einzelnen kennen gelernt in monatelangem täglichem Zusammensein; wir haben ihre Herzen aufzuschließen gesucht durch freundlichen Zuspruch; und nun tritt einer nach dem andern zu uns herein in die Betkammer des Pfarrhauses oder die Sacristei der Kirche. Wir locken die Reue sowohl als den Glauben, daß sie offen und freudig über die Lippen treten, wir hören die Bekenntnisse der allgemeinen Sündhaftigkeit, Geständnisse einzelner Uebertretungen, aber auch Zeugnisse zuversichtlichen Hoffens auf die Gnade. Wir haben den Kindern vorher Rath gegeben, wie sie die Zeit zwischen dem Beichtverhör und dem Abendmahl in heiliger Stille mit Gebet und Betrachtung zubringen sollen — und nun überlassen wir sie im Gebete dem Herrn, daß er mit ihnen thue nach seiner Barmherzigkeit.

Aber nicht der Pfarrer allein hat zum Nachtmahl vorzubereiten und auf dasselbe Hoffnungen zu setzen, sondern mit ihm Eltern und Lehrer. Das müßte eine oberflächliche Erziehung sein, die nicht auf den ersten Genuß des Abendmahls ihr Augenmerk richtete und Hoffnungen baute. Denn was die echte Erziehung in allem, was sie thut, erstrebt: die Lösung des Menschen vom Bande des selbstischen Wesens und die Versetzung in das heilige Liebesleben: das fördert das hl. Abendmahl, wo es recht genossen wird, in seiner Weise mächtig. Indem der Communicant des Herrn Liebesgemeinschaft verlangt, muß er nicht nur vor dem Herrn seine Sünde bekennen, sondern auch mit denen, die der Herr mit ihm erlöst hat, mit seinen Nächsten, durch Bekenntnis der Vergehungen gegen sie, in einen neuen Bund zu treten suchen. Und indem der Communicant Christum empfängt, empfängt er auch die, welche mit ihm Christo angehören, aufs neue. Neue Liebe blüht aus dem hl. Abendmahl auf. Fangen wir auch hier bei der Jugend an, ein Neues zu pflügen! Da sind Eltern und Hausgenossen, Lehrer und Schulgenossen, mit denen, ob sie mit zur Communion gehen (vgl. den Artikel: Abendmahlsfeier) oder nicht, vorher ins Reine gebracht werden muß, was getrübt ist. Die Wahrheit des Bekenntnisses vor Gott wird sich an der Freudigkeit des Bekenntnisses vor Menschen messen lassen. Hier ist eine Einwirkung der Eltern und Lehrer möglich, die bis in die Lebenswurzel hinabgeht. Und wenn vor dem Nachtmahl der Bußernst die Atmosphäre des Hauses und der Schule gereinigt hat, so wird nach demselben der warme Hauch der Liebe durch Haus und Schule wehen zum Gedeihen ihrer Pflanzungen.

In dem Maße nun als der Communicant noch unter erzieherischem Einfluß steht, wird auch jedes künftige Abendmahl Früchte für die Erziehung bringen. Darum wird es nun namentlich das Haus sein, das allemal an dem Sacramentsgenuß der Hausgenossen, einer für alle und alle für einen, fürbittend Theil nehmen soll, damit durch die hl. Feier allemal dem gesammten Familienleben ein Segen erwachse. Dem Hausvater aber wird es zukommen: erstens, darüber zu wachen, daß alle Hausgenossen, besonders die Söhne, die am meisten in Gefahr sind, der Gnade sich zu entziehen, und

*) Wo der erste Abendmahlsgenuß auf den Sonntag nach der Confirmation fällt, wie z. B. in Württemberg, kann dies erst am Ende der mit dem Confirmationssonntag beginnenden Woche geschehen. D. Red.

die Dienstboten, die oft gern zum Tisch des Herrn gehen möchten, aber nicht Zeit und Gelegenheit finden, in der Uebung des Sacramentsgenusses bleiben; zweitens, unter vier Augen durch herzliche Ermahnung und durch die Hausandacht die Bereitung zu fördern, und drittens, Fleiß zu thun, daß der empfangene Segen unter der Hut heiligen Familienlebens bewahrt bleibe. Wo in solcher Gemeinsamkeit kirchliche und häusliche Pädagogik — auf Christum, zusammenwirkt, da werden wir nicht zu beklagen haben, daß selbst für viele Getaufte im Grunde Christus vergeblich gekommen ist. **W. Baur.**

Confirmation, s. Anstellung, Besetzungsrecht.

Conrector, s. Lehrer, Arten von Lehrern.

Consequenz, s. Erzieher.

Constitutorium, s. Besetzungsrecht.

Convict bedeutet eine Anstalt, in welcher Zöglinge zusammenleben, die außerhalb derselben Unterricht empfangen, aber für dieselbe Bestimmung erzogen werden sollen, gewöhnlich speciell von Anstalten für junge katholische Theologen gebraucht, also = Alumnat für katholische Theologen.

Cönobialschule = Klosterschule s. d. Artikel.

Cordier, s. Calvin.

Correctionsverfahren, s. Disciplinarverfahren.

Correctur, s. Aufgaben.

Cötus heißt die zu gemeinsamem Unterricht während eines Cursus vereinigte Menge von Schülern. Da dieselben in der Regel nahezu von gleichem Alter sind und zum großen Theil auch durch mehrere Classen zusammenbleiben, so gewinnt der Cötus dadurch die Bedeutung einer in engerem Zusammenhange untereinander stehenden Generation von Schülern; um so mehr, je regelmäßiger in einer Schule die jährlichen Promotionen oder Versetzungen in höhere Classen stattfinden, und je vollständiger die Dauer des Cursus mit der Zeit von einer Promotion zur andern zusammenfällt. Ist z. B. der Cursus einjährig, während Versetzungen halbjährig oder anderthalbjährig ebensogut als einjährig stattfinden, so wird der Cötus rasch gestört; die verschiedenen Kräfte bewegen sich mit größerer Verschiedenheit der Schnelligkeit vorwärts, als wenn streng darauf gehalten wird, daß nur am Schlusse eines Cursus Versetzungen stattfinden. Wegen dieses Zusammenhanges kommen auch die Ausdrücke Cursus und Promotion synonym mit „Cötus" vor, indem sie nämlich die in eine Classe vereinigte und in der Regel zusammen aufsteigende Generation von Schülern bezeichnen. Hat man übrigens nicht das Moment der Vereinigung einer Schülerzahl speciell im Auge, so pflegt der Ausdruck Cötus nur da gebraucht zu werden, wo er nicht thatsächlich mit dem geläufigeren „Classe" zusammenfällt. Die Classe, deren Mitglieder den gleichen Rang als Lernende einnehmen, kann z. B. so groß sein, daß gemeinsamer Unterricht aller Schüler unmöglich wird; die alsdann gebildeten parallelen Abtheilungen heißen Cötus. Umgekehrt können bei geringerer Schülerzahl auch mehrere Classen zusammen nur einen Cötus bilden; doch ist alsdann entweder der Unterricht nicht gemeinsam, wenn auch von ein und demselben Lehrer besorgt, oder die Classentheilung ist nur nominell. Anders ist es, wenn die Vereinigung mehrerer Classen nur in einzelnen Gegenständen erfolgt, die entweder eine größere Vereinigung ihrer Natur nach gestatten oder eine anderweitige Theilung bedingen: so beim Gesang, beim Turnen (nach älterem Stil) oder beim Religionsunterricht confessioneller Minoritäten. Hier ist die Bezeichnung „Cötus" um so mehr an der Stelle, als „Classe" für die gewöhnliche, in den meisten Gegenständen statthabende Theilung festgehalten wird.

Die Wichtigkeit des durch den Cötus bedingten Zusammenlebens ist zum Theil in die Augen springend. Nicht nur entspinnen sich hier zwischen einzelnen Individuen Sympathien oder Antipathien, die oft für das ganze Leben von entscheidender Bedeutung sind, sondern der Einzelne muß auch mehr oder weniger das Gepräge der Gesammtheit annehmen, mit der er so enge verbunden ist. In England, wo die Connexionen eine so große Rolle spielen, ist es daher nichts seltenes, daß Eltern nur deshalb

ihre Söhne nach Eton senden, um sie frühzeitig mit jungen Gliedern der Aristokratie in Verbindung zu bringen. Jeder Cötus nimmt nach einiger Zeit seinen bestimmten Charakter an, von dem der Charakter eines Einzelnen gehemmt oder gefördert, gezügelt oder fortgerissen werden kann. Der eine Cötus ist sanft und ruhig, der andere rebellisch; der eine offen, der andere versteckt und zu Verheimlichungen hinneigend, der eine solid, der andere genialisch. Daß dies nicht nur Abstractionen im Geiste der Lehrer, sondern wirkende Eigenschaften sind, zeigen die großen Veränderungen, welche oft mit einzelnen Schülern vorgehen, wenn sie in einen andern Cötus versetzt werden. Minder beachtet bleibt gewöhnlich die Erscheinung, daß selbst der Rang der einzelnen Schüler nach ihren Leistungen in den Unterrichtsgegenständen keineswegs bloß durch Anlegung eines abstracten Maßstabes an fertige Individuen gebildet wird, sondern daß er zum Theil ein Product lebendiger Wechselwirkung ist. Dies zeigt sich z. B., wenn aus einem großen Cötus einer der besten Schüler entfernt wird. Sein Platz wird alsbald durch einen andern ausgefüllt, der bisher noch unter dem Druck des stärkeren Nebenbuhlers litt, nun aber sich so entfaltet, daß seine Leistungen denen des entfernten Mitschülers bald gleichkommen. Umgekehrt wird der Primus einer Classe alsbald etwas nachlassen, wenn man den zweiten und dritten Schüler nach ihm entfernt. Noch deutlicher werden leider diese Thatsachen bei den schwachen und trägen Schülern. Entfernt man den schwächsten, so sinkt der folgende nach und kommt bald auf einen Nullpunct der Leistungen, über dem er früher um einige Grade erhaben war.

Zum Theil mag sich diese Regel, die trotz ihrer nur annähernden Gültigkeit von großer pädagogischer Wichtigkeit ist, aus einem unbewußten Anspannen und Nachlassen der Anforderungen seitens des Lehrers erklären, zum Theil ist sie aber gewiß auf die moralischen Kräfte des Wetteifers, der Zuversicht einerseits, der Gleichgültigkeit und Entmuthigung anderseits zurückzuführen. **A. Lange †.**

Cretinismus und Idiotismus. Die Erscheinung des angeborenen oder jedenfalls schon im kindlichen Alter ausgebildeten Blödsinns wird allgemein mit dem Worte Idiotismus bezeichnet (ἰδιώτης ein ununterrichteter Mensch); in dem besondern Falle, wo sie mit bedeutender, am Kopf und an andern Theilen sich zeigender körperlicher Misgestaltung wesentlich verbunden auftritt, wird sie Cretinismus genannt. Am schärfsten und eigenthümlichsten prägt der letztere sich aus, wo er räumlich gehäuft vorkommt, und aus einer dieser Gegenden, dem Wallis, stammt auch sein Name (cretina, romanisch: Creatur, elendes Geschöpf).

Schwäche aller Seelenthätigkeit ist der Grundzug des Idiotismus und, gestützt auf die große Mehrzahl der Fälle, kann man im allgemeinen sagen, daß jene Schwäche durch eine mangelhafte Entwicklung des Gehirns in der Kindheit bedingt ist; denn je weiter die Kunst sich entwickelt, den Bau des menschlichen Körpers bis in seine Feinheiten zu verfolgen, um so allgemeiner werden am Gehirn der Idioten oder an seinen Hüllen beträchtliche krankhafte Veränderungen entdeckt. Es ist nun zwar bis jetzt nur in kleinstem Umfang gelungen, Beziehungen festzustellen zwischen einzelnen solchen körperlichen Mängeln und entsprechend vorhandenen Hemmungen bestimmter Seelenvorgänge. Dennoch lohnt es für jeden, der Idioten in Mehrzahl beobachtet, Kenntnis zu nehmen von gewißen Hauptformen des körperlichen Mangels, zumal dieselben sich oft sehr deutlich schon in der äußern Erscheinung des Idioten ausprägen. Sie betreffen das Gehirn theils unmittelbar, theils nur — indem sie den Schädel zunächst angehen — mittelbar, und bestehen zur Zeit der ausgesprochenen Idiotie selten mehr in frischen oder noch fortschreitenden Krankheitsvorgängen, sondern weitaus meistens in Bildungshemmungen (Stehenbleiben auf einer früheren Entwicklungsstufe) oder in der Hinterlassenschaft abgelaufener Krankheiten. Das Auftreten dieser körperlichen, den Grund für die Idiotie legenden Störungen fällt regelmäßig in die Zeit des Lebens im Mutterleibe oder in die ersten 5 bis 6 Lebensjahre, nur ausnahmsweise später.

Im einzelnen ist hier zu erwähnen: 1. das allgemein oder in bestimmten Theilen zu klein gebliebene Gehirn (eine Verkümmerung, welche allerdings im ersten Fall häufiger,

als nicht, auf Hemmung des Schädelwachsthums beruht). Alle höheren Grade der allgemeinen Verkümmerung prägen sich in auffälliger Kleinheit des Hirnschädels aus (Mikrocephalie). Mitunter fehlen umfängliche, zum gesunden Gehirn gehörige Theile ganz; oftmals findet sich bedeutende seitliche Ungleichheit. 2. Die Gehirnwassersucht, d. h. die Ansammlung einer krankhaft großen Flüßigkeitsmenge in den Höhlen des Gehirns. Sobald sie bedeutend ist, vergrößert sie auffällig den Hirnschädel (Makrocephalie*)) und giebt dem Kopfe das durch die große Vorwölbung der Stirne, die Niedrigkeit und Zurückgezogenheit der Augenhöhlen und die weite Ueberdachung der Ohrgegenden durch den Hirnschädel bedingte, eigenthümliche Aussehen des „Wasserkopfes". In diesen Fällen bleibt mit dem Gehirn meist auch der ganze Körper in seiner Entwicklung zurück, was sich am auffälligsten in seinem Längenwachsthum zeigt. 3. Aus Hirnentzündung entstandener Schwund der Nervenmasse in größeren oder kleineren Hirnbezirken bedingt nicht eine für ihn bezeichnende Misgestalt des Schädels, ist aber eine der häufigsten Ursachen der Idiotie. Zumal die zahlreichen Fälle, wo ein bis in die Zahnungszeit oder noch länger richtig entwickeltes Kind mit Fieber und „Gichtern" schwer erkrankt, um, scheinbar wieder genesen, von da an geistig zurückzubleiben, sind gewöhnlich auf solche Weise veranlaßt. 4. Die allergewöhnlichste Ursache der Idiotie aber, wenigstens ihrer ausgeprägten, schweren Formen, liegt in fehlerhafter, auf die Entwicklung des Gehirns rückwirkender Schädelbildung und ist verständlich, wenn wir beachten, daß die knöcherne Kapsel des Gehirns, so lange sie wächst, sowohl an ihrem Grunde, als am Schädelgewölbe aus einer Anzahl durch weiche Zwischenlage verbundener Knochen besteht, welche alle oder einzeln in ihrem Wachsthum zurückbleiben können. Ganz besonders schadet es diesem Wachsthum, wenn da oder dort die weiche Zwischenlage zu früh verknöchert**), und dieser zumal am Schädelgrunde schon von älteren Beobachtern ins Auge gefaßte Vorgang, ist seit der Mitte unseres Jahrhunderts der am meisten verfolgte Punct unter den körperlichen Ursachen der Idiotie geworden.

Alle höheren Grade des fehlerhaften Knochenwachsthums führen zu auffälliger Misgestalt des Schädels, deren Zustandekommen noch dadurch begünstigt wird, daß oftmals das Gehirn, dem in einer Richtung der Raum für Ausdehnung verkürzt ist, in der senkrecht auf ihr stehenden Richtung den Schädel ungewöhnlich ausdehnt (sogenannte Compensation). Allgemeine Verkümmerung des Schädelwachsthums giebt sich zu erkennen in der schon oben erwähnten Mikrocephalie. Zurückbleiben des ganzen Schädeldaches bei starker Entwicklung des Schädelgrundes (zumal in die Länge) giebt die unter dem Namen des Aztekentypus bekannt gewordene Bildung. Minder ausgedehnte Wachsthumshemmungen am Schädeldache (zum Theil in Verbindung mit compensirenden Vorgängen) führen zu dem zu kurzen, zu schmalen, zu niedern, zum schrägverengten Kopf, zur sogenannten Maske, zum Spitzkopf und andern, stets mit Entwicklungshemmung des Gehirns verbundenen Misbildungen. Während aber die genannten Kopfformen in einer Minderzahl von Fällen auch dadurch zu Stande kommen, daß zuerst das Gehirn und nur infolge dessen sein Gehäuse in der Entwicklung zurückbleibt, ist die Verkümmerung des Schädelgrundes stets eine ursprüngliche, in Knochenkrankheit, nie in Gehirnkrankheit begründete. Die wichtige, am Grunde befindliche Knochenverbindung verläuft quer, und ihre zu frühe Verknöcherung führt demnach zu Verkürzung des Schädelgrundes; sie bringt dadurch jene Gesichtsbildung hervor, die dem Cretinismus (im engsten Sinne) ganz besonders zukommt und ausgezeichnet ist durch vorgeschobenen Nasenrücken (aufgeworfene Nase), tief eingedrückte, sehr breite Nasenwurzel, also weit von einander abstehende Augen, breite, aber wenig tiefe Augenhöhlen und vorgeschobene Jochbeine und Kiefer (Prognathismus). Es kann dabei Mikrocephalie bestehen; doch ist

*) In seltenen Fällen ist Entwicklung des Gehirns zu krankhafter Größe die Ursache der Makrocephalie und des Idiotismus.

**) Im erwachsenen Alter ist das überall bis auf kleine Reste, im Greisenalter überall vollständig geschehen.

häufig durch Compensation die Schädelgestalt in der einen oder andern Richtung erweitert, so daß sehr verschiedene Formen zu Stande kommen.

Welche Mängel im Aufbau des Gehirnes den beschriebenen Misbildungen des Schädels im einzelnen entsprechen, ist bis jetzt höchst unvollständig bekannt. Wäre dem aber auch anders, so liegt doch die Kenntnis von den Verrichtungen der einzelnen Theile des Gehirns*) trotz verschiedenen, zweifellosen, aber noch zerstreuten Feststellungen noch so in den Anfängen, daß wir ohne Brücke von der im Kopfe verkörperten Grundlage der Idiotie zur Betrachtung ihrer in den geistigen und körperlichen Verrichtungen sich kundgebenden Erscheinung übergehen müßen.

Der Idiot ist zunächst ein von Geburt oder von früher Jugend an in seiner geistigen Entwicklung zurückgebliebener Mensch, welcher die seinem Alter und seinen Lebensverhältnissen entsprechende Bildung und Erziehung nicht erreichen kann oder nicht erreicht hat; er steht tief unter dem durchschnittlichen Maße von Verstand, so daß wir seine geistige Fähigkeit — oder vielmehr Schwäche — theils als Schwachsinn, theils als Blödsinn bezeichnen. Diese Schwäche hat dabei ihren Mittelpunct in den höheren, rein geistigen Vorgängen — was sein Leiden deutlich scheidet von den wesentlich nur auf Sinnenmangel, z. B. auf Taubstummheit, beruhenden geistigen Unvollkommenheiten — und sie erstreckt sich, als eine schon die frühe Entwicklung betreffende Hemmung, wenigstens so weit annähernd gleichmäßig auf alle Richtungen des Seelenlebens, daß sie ihn in scharfen Gegensatz bringt zu der weit mehr einseitigen Verödung des geistigen Gebietes, welche der im späteren Leben entstandene Blödsinn darstellt. Der Idiot, trotzdem seine auffällige Unvollkommenheit bei den höheren Graden uns kaum noch erlaubt, ihn mit der in sich doch vollendeten Thierwelt zu vergleichen, hat hingegen auf denjenigen Stufen, wo geistiges Leben sich äußert, hierin (nicht körperlich) einen gewißen kindlichen Ausdruck und behält ihn. Seine enge Verknüpfung mit der Sinnenwelt, soweit er überhaupt noch erregbar ist, der Mangel alles auf entferntere Ziele gerichteten Strebens, der rasche Wechsel freudiger und unangenehmer Erregungen, die Unmittelbarkeit der Rückwirkung auf Reize, für die er noch zugänglich ist — all das unterscheidet ihn und läßt ihn erkennen als einen auf der frühesten Stufe geistigen Lebens Stehengebliebenen.

Worin besteht nun im einzelnen seine Schwäche? — Erinnern wir uns dabei zuerst, aus welchen Bausteinen sich langsam die geistige Entwicklung des Kindes aufbaut, wie die Verarbeitung der sinnlichen Eindrücke und die Bildung der innern Bewegungsanschauungen die eigentliche Grundlage seiner geistigen Entwicklung ausmachen, so daß Unvollständigkeit der durch die Sinne gelieferten Berichte von der Außenwelt und Unfähigkeit, diese Berichte aufzufassen und zu verwerthen, an der Spitze der Hindernisse geistiger Entwicklung stehen müßen. In den schweren Fällen der Idiotie werden nun in der That aus den sinnlichen Eindrücken (von ihrer Beschaffenheit selbst soll später noch die Rede sein) nur sehr wenige Vorstellungen gebildet und diese wenigen sind so flüchtig und oberflächlich, daß sie vereinzelt bleiben und schwinden und an ihnen die verallgemeinernden Vorgänge (die Abstractionsprocesse) fast gar nicht von statten gehen. Es fehlt also an jener — bei jedem Gesunden ganz unwillkürlich erfolgenden — Bewegung und Verarbeitung der sinnlichen Eindrücke, welche sie durch Verknüpfung mit andern erst zu einem wirklichen geistigen Besitz unseres Innern macht; es fehlt an einem festen geordneten Gedankeninhalte, der die neu entstehenden Vorstellungen kräftig aufnehmen, die Willensantriebe bestimmen, Urtheile erzeugen, der mit einem Worte ein Ich herausbilden könnte. Wir sehen also Mangel an Aufmerksamkeit, Gedankenlosigkeit, mangelhafte Reihenbildung und Reihenwiederholung (Gedächtnismangel), Unmöglichkeit des Urtheilens und Fehlen alles eignen geistigen Triebes; wir sehen in den äußersten

*) Bei einzelnen Idioten, zumal Cretinen finden sich auch noch bedeutende Mängel am Rückenmark.

Fällen gar keinen solchen Kern, den wir dem Ich des Gesunden vergleichen möchten, eigentlich keine Spur eines selbständigen und selbstthätigen geistigen Wesens mehr. So ist das Leben der Tiefststehenden nur ein Traum ohne alle bewußte Lebensäußerung. Andere verrathen wenigstens eine Spur von Warnehmung der Außenwelt, von Erkennung einzelner Personen und Dinge, Beachtung einzelner oft gehörten Laute, während sie selbst noch der Sprache völlig bar sind; sie fehlt ihnen entweder aus Mangel an Lebhaftigkeit der Vorstellungen oder aus Mangel der Rückwirkung dieser Vorstellungen auf die dem Sprechen dienenden Werkzeuge. Mit dem gesprochenen Wort fehlt ihnen aber auch das innere Sprechen und damit das wesentlichste Glied für die Bildung der Abstraction*). Höchst merkwürdig und für Pfleger und Erzieher beachtenswerth ist, wie zuweilen die Aufregung einer heftigen Krankheit auch bei solchen tiefstehenden Idioten Seelenäußerungen und Fähigkeiten hervorruft, welche für gewöhnlich gebunden waren, welche aber den Schluß zulassen, daß bei einzelnen von ihnen im gewöhnlichen Zustande weit mehr, als es geschienen, in die Seele aufgenommen und in ihr gebildet worden ist, was sich nur nicht äußern konnte, aber doch seinen Gehalt zurückgelassen hat. — Auf der nächst höheren Stufe beobachten wir schon einen merklicheren Gehalt an Vorstellungen und eine Verarbeitung derselben zu einfachen Urtheilen und Schlüssen; aber die Arbeit geschieht nicht rasch, unwillkürlich, wie beim Gesunden, sondern träge und nur infolge starker äußerer Anregung; die Sprache ist höchst unvollkommen, aber doch vorhanden. Hier beginnt das von jetzt an sich immer erweiternde Feld des Erfolges passender Behandlung und Anleitung. Steigen wir noch eine Stufe höher, so finden wir bei schon ergiebigerer Bildung von Vorstellungen fertigeres Sprechen, am Ende auch Lesen und Schreiben, also gesteigerte Verkehrsfähigkeit. Allein mehrere geistige Verrichtungen zugleich oder sehr rasch nacheinander auszuführen, ist unmöglich; daher das Verständnis im allgemeinen langsamer, das Urtheil unbeholfener, unsicher und unselbständig, die Welt der Begriffe nur an ihren Grenzen erreichbar und auch dort nur unter fremder Führung; das Gedächtnis bleibt die einzige, recht zugängliche Seite für die Erziehung und letztere bringt es eben höchstens dahin, daß der Zögling in einem ganz einfachen Lebenskreise mäßige Anforderungen an ein vernünftiges Denken und Handeln befriedige und sich etwa noch durch eine mehr nachahmende Thätigkeit nützlich mache. Scheinbar im Widerspruch mit diesem Urtheil steht das bei einzelnen Idioten leichteren Grades beobachtete Vorkommnis einseitiger, das gewöhnliche Maß beim Gesunden erreichender oder überschreitender Fähigkeiten, die sich z. B. auf mechanische Arbeiten, Musik, Arithmetik, Wortgedächtnis, Zeichnen und dgl. erstrecken. Es haben sich hier allerdings einzelne Vorstellungskreise rasch und mühelos entwickelt; sie liegen aber alle, wie ein Blick auf die genannte Reihe zeigt, auf demjenigen Geistesgebiet, das in engster, ununterbrochener Verknüpfung mit sinnlicher Warnehmung oder Erinnerung steht (nicht am wenigsten gilt dies von den einfacheren Verrichtungen der Arithmetik); das hauptsächlich in Anspruch genommene Vermögen ist also auch hier das Gedächtnis, das nur scheinbar dasjenige des Gesunden übertrifft, denn wenn es an Stärke das letztere überragt, so steht es ihm, vermöge des geringen Vorrathes aufbewahrter Vorstellungen, an Umfang ebenso viel nach; von freier, schöpferischer Thätigkeit ist, wie bei allen Geisteskranken, auch hier nie die Rede; einen Idioten, der z. B. aus eignem Nachdenken einen arithmetischen oder geometrischen Satz, auch einen der allereinfachsten Art aufgefunden hätte, hat es sicher nie gegeben; vollends aber die andern oben bezeichneten Gebiete geben reichlich Raum für eine halbbewußte, instinctive, den Triebesäußerungen der Thiere sich annähernde Thätigkeit — ein Gedanke, zu dem uns mit wenigen, abwärts gerichteten Schritten schon unsere tägliche Beobachtung an Gesunden

*) Die Verhältnisse der Sprache sind so eingreifend in den ganzen Bildungsvorgang des Innern und so entscheidend für die Möglichkeit der Erziehung und des geistigen Weiterschreitens, daß die Eintheilung der Idioten nach der Sprachfähigkeit in der That zu den treffendsten gehört, die man aufstellen kann.

führen kann*). Beachtenswerth ist übrigens daß jene einseitigen Fähigkeiten wohl immer einer erblichen Anlage, einer schon von Hause aus schiefen geistigen Beschaffenheit entstammen, nie dagegen sich finden bei zuvor ganz gesunden Kindern, deren Idiotie erst durch Gehirnkrankheit entstanden ist.

Wenden wir uns von dem Gebiete der höheren, verallgemeinerten Vorstellungen zu dem der Selbstempfindung, der Triebe und des Wollens, so begegnet uns auch hier am Idioten überall die Erscheinung der Schwäche, nur daß schon das körperliche Dasein hier unmöglich diejenige völlige Nichtigkeit zuläßt, die in der erstgenannten Richtung sich kundgeben kann. Gefühle und Stimmungen gehen nothwendig schon auf der tiefsten Stufe der Idiotie aus den körperlichen Empfindungen hervor und haben hier, je nachdem sie schmerzlich oder angenehm sind, bald den Ausdruck des finsteren Blödsinns, selbst thierischer Wildheit, bald den des sanften, stets freundlichen und lächelnden, nichtssagenden Blödsinns zur Folge. Bestrebungen und Willensbewegungen gehen auf dieser Stufe hauptsächlich aus Trieben, zumal dem Nahrungstrieb hervor; höchstens reiht sich daran noch eine stehend gewordene, in der eintönigsten Art sich wiederholende Beschäftigung, ein Spiel mit glänzenden, klingenden oder ähnlichen Dingen. Auch in den leichtern Fällen ist Haltlosigkeit oder Stumpfheit des Gemüths und Schwäche des Willens noch allgemein vorhanden; nur übt hier schon auf die Gemüthsart die Umgebung und Behandlung des Leidenden einen merklichen Einfluß; ungesellig, abstoßend wirklicher Liebe zu andern und überhaupt höherer menschlicher Empfindungen unfähig ist aber auch von diesen Idioten noch die große Mehrzahl.

In engem Zusammenhang mit der geistigen Störung, weil gleichfalls vom Gehirn abhängig, findet sich aber noch bei den Idioten eine äußerst mannigfache Zahl von Störungen in den Sinnesverrichtungen und in den Bewegungen. Störungen der letztern Art fehlen in den schweren Fällen niemals. — Von den Sinnen ist der Gesichtssinn in der Regel der am wenigsten betroffene, Schielen in allen Abstufungen übrigens doch sehr häufig. Noch häufiger ist das Gehör unvollkommen und am häufigsten der Geruch und der Geschmack; daher oftmals abstoßende Dinge in den Mund genommen, selbst verzehrt werden. In vielen schweren Fällen ist auch die Hautempfindung sehr stumpf. — Aeußerst häufig sind Fehler in Bau oder Verrichtung der Bewegungswerkzeuge (der Muskeln), seien es Krämpfe oder Lähmungen oder dauernd gewordene Verkürzungen (Contracturen). — Die Krämpfe sind bald beschränkt z. B. auf die Zehen, auf ein Glied, bald ausgedehnter, z. B. veitstanzartig. Bei vielen Idioten entstehen sie aus Anlaß und in Begleitung willkürlicher Bewegungen und entstellen deren beabsichtigtes Ergebnis, indem sie z. B. beim Sprechen das Gesicht zu häßlichen Grimmassen verzerren. Am wichtigsten aber sind diejenigen in den schweren Fällen so häufigen Krämpfe, welche das Bild der fallenden Sucht (Epilepsie) darbieten. Sie gewähren die schlechteste Aussicht bezüglich der geistigen Entwicklung; denn mit ihnen ist, wenn sie sich häufig wiederholen, stets ein immer tieferes Sinken der Geisteskräfte verbunden. Dauernde Verkürzungen bezüglicher Muskeln können Schiefhals, Klumpfuß, Anpressung der Kniee an die Brust und Aufrollung der ganzen Gestalt bedingen. Viel häufiger, als sie, sind aber die Schwächen und Lähmungen einzelner Theile. Nicht wenige Idioten können aus Schwäche der Beine weder gehen noch stehen und manche leiden daneben an stetiger blauer Färbung und Kälte der Glieder. Auch in vielen leichteren Fällen giebt sich in kraftloser Haltung des ganzen Körpers, unsicherem Gang, unbehülflichem Gebrauch der Hände die allgemeine Schwäche kund, die oftmals noch mit zeitweiligen Krämpfen größerer oder kleinerer Muskelgebiete verbunden ist.

Unwillkürlich, wie die Krämpfe, aber doch wie auf gewiße Ziele gerichtet erscheinen

*) Ich erinnere hier nur an die angeborene Abneigung, ja den oft wirklichen Haß gegen alles begriffliche Denken, den wir als alltägliche Erscheinung bei Künstlern warnehmen, freilich nicht bei den höchststehenden, bahnbrechenden unter ihnen, aber doch bei der Mehrzahl der nur nachahmenden.

die („automatischen") oft ununterbrochenen und taktförmigen Bewegungen mancher Idioten, die sich schaukeln, den Kopf schütteln, an den Fingern lecken, in die Hände klatschen, an die Wand schlagen, singen, murmeln, blasen u. dgl. Mehr, als die Krämpfe, veranlassen diese Bewegungen zu der Frage nach einer ihnen zu Grunde liegenden Absicht, jedoch ohne daß eine Antwort möglich ist.

Die Geschlechtswerkzeuge sind bei vielen Idioten höchsten Grades ziemlich verkümmert und damit auch ihre Verrichtungen unterdrückt; in andern Fällen sind sie auf gewöhnlicher Höhe entwickelt. Im ganzen aber ist der Idiotie eher eine Minderung, als eine (oft behauptete) Steigerung des Geschlechtstriebes eigen, und der Glaube an letztere hat wohl am meisten seinen Anhalt in dem, wie leicht verständlich ist, schamlosen Benehmen mancher in geschlechtlicher Aufregung befindlicher Idioten.

Fassen wir schließlich noch nach ihrer Gesammterscheinung, der geistigen und der körperlichen, die Idioten in große Gruppen zusammen, so lassen sich folgende Hauptarten unterscheiden: 1) die stumpfen und körperlich beträchtlich misgestalteten Idioten. Sie sind meist von plumpem Bau, häßlichem altem Gesichte, trägen Körperbewegungen, geistig tiefstehend und von gleichgültig düsterem Wesen, oft in einen lebenslänglich traumartigen Zustand versunken. Ihre Erziehungs- und Bildungsfähigkeit ist ziemlich gleich Null. Dieser Gruppe schließen sich völlig die später besonders zu schildernden Cretinen an. 2) Die lebhafteren und dabei körperlich nicht sehr auffällig misgestalteten Idioten. Hier finden sich sehr verschiedene Stufen körperlicher und geistiger Unvollkommenheit vereinigt. Nur ganz im allgemeinen ist dabei Uebereinstimmung dem Maße nach zwischen den beiden Störungen warzunehmen. Im einzelnen dagegen kann ein großer Gegensatz bestehen und bedeutende geistige Schwäche bei tadelloser Körperbildung oder sehr mäßige Geistesschwäche bei erheblicher Misgestalt sich finden. Auch die Stufen der Bildungsfähigkeit sind sehr verschieden. Bei manchen dieser Kranken ist trotz ihrem vielleicht heitern Aussehen und scheinbar auch innerlich regen Wesen nicht eine Spur von Sprache und Verständnis zu finden; andere zeigen von letzterem mehr, sind aber doch äußerst zerstreut; die niederststehenden leiden mitunter an einer so gesteigerten äußeren Beweglichkeit, daß ihr Verhalten geradezu als Tobsucht zu bezeichnen ist. Eine an Zahl sehr reiche Abtheilung in der Gruppe der körperlich wenig misgestalteten Idioten bilden die „zurückgebliebenen Kinder", mittlere und leichtere Grade von Idiotismus, bei denen der körperliche Fehler überwiegend oder einzig in allgemeinem Kleinbleiben ohne Störung des Ebenmaßes, jedoch meist mit schwächlicher Beschaffenheit verbunden, besteht. Gleichfalls zahlreich ist eine andere Abtheilung, die bei körperlich oft tadelloser Ausbildung ihren Idiotismus nicht erblicher Anlage, sondern stets Krankheiten des kindlichen Alters verdankt. Die beiden letztgenannten Abtheilungen sind die günstigsten in dieser ganzen Gruppe von Idioten und liefern, Dank ihrer größern Entwicklungsfähigkeit, manche Prachtstücke von „Heilung" in den Anstalten. 3) Eine sehr bedenkliche und wenig dankbare Ergebnisse liefernde Gruppe bilden die schwachsinnigen Kinder mit angeborner Stumpfheit des Gemüths und Verkehrtheit der Willensrichtung. In den milderen Fällen machen sie nur den Eindruck großer Oede, ja völliger Leblosigkeit nach der Seite des Gefühls; die ganze Möglichkeit ihrer Entwicklung ist abgeschlossen mit dem Gebiete des Verständnisses; alles andere besteht für sie nur spurweise oder gar nicht. Anders in den schlimmen Fällen (die meist auf erblicher Anlage beruhen); Neigung zu Unfug, Diebstahl, Grausamkeit, Zerstörung äußert sich hier oft in der ausgeprägtesten Weise und führt diese Unglücklichen von der Idiotenanstalt entweder in das Irrenhaus oder, wenn ihre sonstige Entwicklung so weit gediehen ist, daß sie sich eine Zeit lang in der Welt halten können, auf die Bank der Angeklagten und in die Strafanstalten. Uebrigens findet sich das bezeichnete moralische, angeborene Gebrechen keineswegs nur bei Idioten; es kann vielmehr auch neben voller Entwicklung des Verständnisses sich zeigen und führt dann vollends zu Erscheinungen, die doppelt sicher sind, im Fall des Streites mit den Gesetzen regelmäßig ganz verkehrt beurtheilt zu werden. 4) Eine vierte Gruppe ist die der fallsüchtigen (epileptischen) Idioten. Ein Theil von ihnen ist

allerdings auch schon in früheren Gruppen mitbegriffen, nämlich solche Kranke, bei denen die Fallsucht nur eine begleitende Erscheinung des ebenso früh schon vorhanden gewesenen Idiotismus ist. Ein anderer Theil aber nimmt dadurch eine besondere Stellung ein, daß bei ihnen der Idiotismus erst auf Grund einer langen Reihe von Anfällen der Fallsucht sich entwickelt hat. Beide Arten haben das gemein, daß die Fortdauer und Häufigkeit ihrer Anfälle in der auffälligsten Weise bedingend erscheint für die Erschwerung oder Verminderung ihres geistigen Leidens.

Wir haben im Bisherigen das allgemeine Bild des Idiotismus entworfen. Fügen wir, soweit es nicht schon geschehen, noch bei, welche Entwicklung und Veränderung dasselbe an einzelnen Idioten — vorerst abgesehen vom Einflusse pädagogischer Behandlung — zu erleben fähig ist. Es ist oben darauf hingewiesen worden, wie da, wo wir Idiotie warnehmen, regelmäßig die zu Grunde liegenden Erkrankungen des Gehirns ihren ganzen Verlauf beendet haben; es sind Veränderungen im Bau und es ist sozusagen — aber in einer schiefen Stellung — eine neue Gleichgewichtslage für die Verrichtungen des Gehirns hergestellt. Alle bisherige Erfahrung hat gezeigt, daß jene Veränderungen weder durch das eigene Vermögen der Natur, noch durch ärztliches Eingreifen rückgängig werden; es stimmt das auch völlig überein mit unserer Beobachtung an anderen Körpertheilen, wenn jene oben für das Gehirn geschilderten Vorgänge einmal über sie hingegangen sind. Die Entwicklung des Gehirns, sein richtiges Wachsthum ist also, wo Idiotie sich zeigt, regelmäßig dauernd gehemmt und in dieser Thatsache liegt auch die Nothwendigkeit, daß die geistige Beraubung eine unabänderliche bleibe. Die Folge ist, daß eine Heilung der Idiotie nur in gewißen Ausnahmsfällen als möglich zu denken ist (die wirklich behaupteten Fälle unterliegen theilweise vielfacher Beanstandung), nämlich dann, wenn die Gehirnkrankheit schon in der ersten Zeit ihrer Entwicklung zu ärztlicher Beobachtung kommt und dabei vermöge ganz besondern Ursprungs (z. B. aus Syphilis und gewißen andern den ganzen Körper betreffenden Störungen) einer erfolgreichen Behandlung zugänglich ist, und ferner, wenn sie, wie wir in gewißen Fällen annehmen dürfen, ohne tiefere Veränderungen im Bau des Gehirns sich entwickelt hat; dahin gehören Vorkommnisse, wo sehr früh schon geübte Selbstbefleckung oder sehr früh eingetretene, häufig wiederholte Anfälle von Fallsucht oder wo höchst ungünstige Außenverhältnisse (äußerste Verwahrlosung) den Idiotismus herbeigeführt haben oder wo bei schwächlichen Kindern ein außerordentlicher Grad von Scheu oder von Erregbarkeit — selbst schon gegenüber etwas lebhafteren Sinneseindrücken — alle bisherigen Versuche der Anregung und Erziehung vereitelt hat.

Weitaus an Zahl überwiegen unter diesen günstige Aussicht bietenden Idioten die epileptischen. Da wo der Idiotismus ganz nur Folge der Fallsucht ist, sehen wir bei der neuerdings häufigeren Heilung der letzteren gewöhnlich auch den Idiotismus sich bedeutend bessern, hie und da völlig schwinden, und Aehnliches, natürlich abgeschwächt, gilt für viele Fälle der von Anfang mit Fallsucht verknüpften Idiotie.

Wenn auch nicht Heilung der Idiotie, doch eine solche Besserung, welche auf Wiederaufnahme der unterbrochenen Entwicklung des Gehirnes schließen läßt, tritt ohne Zweifel in nicht seltenen Fällen ein; Vorbedingung ist dabei, daß die Hirnkrankheit, die den Idiotismus herbeigeführt hat, völlig und ohne ausgedehnte Veränderungen zu hinterlassen, abgelaufen sei.

In der ungeheuren Mehrzahl der Fälle ist dagegen weder von einer ganzen, noch von einer unvollständigen Wiederaufnahme der gehemmten Entwicklung und Nachholung des Versäumten die Rede. Es sind aus dem großen Schiffbruch Reste des Seelenlebens gerettet worden, und die einzige Art von Besserung, die hier möglich ist, kommt künstlich zu Stande, indem durch sorgfältige Anleitung diese Reste möglichst ausgebildet werden.

Je geringer demnach die Aussichten auf Heilung, um so dringender ist die Aufforderung, den Quellen des Uebels nachzuforschen, um sie zu verstopfen. Voran steht unter diesen die Erbschaft von solchen Vorfahren (am häufigsten von den unmittelbaren Erzeugern), welche mit demselben oder mit andern schweren Gebrechen des Gehirns oder

des Nervensystems überhaupt behaftet sind (Geisteskrankheit jeder Art, hochgradige Nervosität, Hysterie, Fallsucht, Taubstummheit u. dgl.), oder von Eltern, die unter sich blutsverwandt oder zur Zeit der Zeugung von unreifer Jugend oder höherem Alter oder die dem Trunke ergeben oder mit Syphilis behaftet sind. Dabei sind nicht alle Kinder einer solchen Ehe betroffen und die Betroffenen nicht in gleicher Weise; oft tritt für den Sohn der Enkel in die Reihe; oft sind die einen Geschwister nur körperlich misbildet, klein, häßlich, unfruchtbar, die andern auch geistig verkümmert. Eine zweite Ursache bilden tiefgehende Erkrankungen, welche die schwangere Mutter betroffen haben, öfters wohl auch Schrecken, der plötzlich auf sie gewirkt. Weiterhin können die den Idiotismus bedingenden Hirnkrankheiten verursacht sein durch zufällige Schädlichkeiten (besonders Kopfverletzungen), die das Kind treffen, durch erschöpfende Kinderkrankheiten (Typhus, Scharlach u. dgl.), durch Ansteckung des Kindes mit Syphilis, endlich durch äußerste Vernachläßigung, dumpfe, feuchte Luft und ähnliche Einflüsse; doch ist dabei zu erinnern, daß auch die aus erblicher Anlage entspringenden Hirnkrankheiten weitaus meist in der Zeit nach der Geburt eintreten.

Betrachten wir jetzt, ehe von der Behandlung der Idioten die Rede ist, die Besonderheit des Cretinismus näher, eine Unterscheidung, die um so schärfer festgestellt werden muß, da gerade in den „Cretinenanstalten" und den Berichten über ihre Ergebnisse sie vielfach vernachläßigt und von Cretinen gesprochen worden ist, wo es sich thatsächlich der Mehrzahl nach um nicht cretinische Idioten handelt. Die erhebliche körperliche Misstaltung, welche den Cretinismus als eine besondere und als die schwerste Art des Idiotismus bezeichnet, ist zwar keineswegs immer eine und dieselbe; doch giebt es eine, bei weitem häufigste und am besten bekannte, überall ziemlich übereinstimmende Art derselben, welche sich in verschiedenen Gegenden, namentlich in Gebirgsgegenden als örtlich bedingte Krankheit findet; diese Form, deren Musterbild der alpine Cretinismus ist, ist als der Cretinismus im engern Sinne zu bezeichnen und im Folgenden zu schildern. Sie kommt nur als räumlich gehäufte, der Gegend anhaftende Krankheit, nie in zerstreuten Fällen vor (während räumliche Häufung des sonstigen Idiotismus selten und bestritten ist) und, wo sie herrscht, sind alle vorkommenden Fälle von Idiotismus eben mit jener bezeichnenden Misstaltung behaftet, keiner, wie sich das beim zerstreuten Idiotismus wohl findet, körperlich tadellos. Die besondern, den Cretinengegenden eigenen Krankheitsursachen rufen eben nicht alle möglichen kindlichen Hirnstörungen, sondern nur eine gewiße Classe derselben hervor, welche vielmehr den Schädel, als das Gehirn ursprünglich befallen und weit mehr (als die übrigen Hirnstörungen) mit einem schweren Allgemeinleiden und allgemeiner (eben der „cretinistischen") Körpermisstaltung, überdies aber fast immer mit Entartung der Schilddrüse (Kropf) verbunden sind, so daß man ziemlich berechtigt ist, im Kropf und im Idiotismus in diesen Gegenden zwei Wirkungen einer und derselben Krankheitsursache zu ersehen, welche bald nur (in leichteren Fällen) Schilddrüsenerkrankung, bald auch Erkrankung des Schädels, ja des ganzen Knochengerüstes und des gesammten Körpers herbeiführt.

Die Hauptherde beider Krankheiten sind in allen Welttheilen die großen Gebirgsstöcke nebst ihren Ausläufern, in Europa die Alpen, in Asien der Himalaja, in Amerika die Cordilleren. Die Seeküsten sind überall frei von beiden Leiden; in ebenen Binnenländern und Niedergebirgen kommen sie sehr ungleich vertheilt vor.

In Europa sind am meisten vom Cretinismus heimgesucht Savoyen, viele Schweizergegenden, sodann die österreichischen Alpen; außerdem einige Pyrenäengegenden, die Auvergne, einige Gegenden des Rheinthales (vorzüglich im ebenen, öfters überschwemmten Lande), Unter- und Mittelfranken und manche Gegenden Württembergs und Badens. Boden und Luft, jedes nach allen möglichen Richtungen, ebenso die Lebensverhältnisse der Einwohner sind nach einer einheitlichen, überall wirkenden Ursache des verbreiteten Kropfes und Cretinismus eifrig durchforscht worden. Wir kennen aber bis heute diese vorausgesetzte einheitliche und nächste Ursache nicht und müßen uns begnügen, anzunehmen, daß sie ihre Entstehung dem Zusammenwirken gewißer entfernterer, ihrer Bedeutung

nach verschiedener und sich theilweise gegenseitig ersetzender Anlässe verdanke. Zu den wichtigsten unter ihnen gehört einer, der auch für die Entstehung des Wechselfiebers eine hervorragende Bedeutung hat, nämlich große Feuchtigkeit des Bodens und der Luft durch Grundwasser, Sümpfe, Ueberschwemmungen, viel Gewässer und Nebel. An vielen Orten haben auch (ähnlich dem Wechselfieber) mit besserer Regelung der Flüsse, Austrocknung der Sümpfe u. dgl. Kropf und Cretinismus sehr abgenommen, ja sind ganz verschwunden, und die weit zurückreichenden Angaben über allgemeine Abnahme beider Erscheinungen in ganzen Theilen Europas sind deshalb um so glaubwürdiger, weil erweislich mit Zunahme der Bevölkerung und des Ackerbaues die Feuchtigkeit allgemein abnimmt. Uebrigens giebt es sehr trockene Cretinenorte und ganze, sehr feuchte Länder ohne Kropf und Cretinismus. — Die Abhängigkeit des Kropfes und des Cretinismus vom Kalkgehalt des Wassers, vom Jodgehalt desselben oder der Luft ist längst widerlegt. Dagegen ist, was den Boden betrifft, übereinstimmend nachgewiesen, daß beide Krankheiten auf reinem Kalkgestein (Jurakalk, nächstdem auch Kreide) nur selten vorkommen, auch auf Granit und Gneis noch mehr vereinzelt, besonders häufig dagegen auf Keuper, Dolomit, Thonschiefer, auch (wenigstens in Württemberg) auf dem bunten Sandstein. Im übrigen haben wenige von den sonst aufgestellten Sätzen sich als gültig für größere Gebiete erwiesen.

Von der Nachhaltigkeit und der Stärke des Einflusses der krankmachenden Ursache zeugen die beiden Thatsachen, daß Familien, die aus Cretinengegenden auswandern, trotz Zufuhr fremden Blutes oft noch in mehreren aufeinanderfolgenden Geschlechtern cretinistische Kinder erzeugen und daß umgekehrt allem Cretinismus fernstehende Eltern, wenn sie in einer Cretinengegend sich ansäßig machen, sehr gewöhnlich dort cretinische Kinder erzeugen, ja selbst zuweilen ihre gesund dorthin gebrachten Kinder cretinisch entarten sehen. So hat sich denn auch die an einzelnen Cretinenorten beobachtete Sitte, gesunde Mädchen von freien Orten als Frauen zu suchen, gar nicht als nachhaltig wirksam erwiesen; auch ihr Nachwuchs ist dem Cretinismus verfallen. — Im allgemeinen soll sich der Cretinismus mehr noch von väterlicher, als von mütterlicher Seite fortpflanzen und er tritt früher am Kinde (doch selten schon am neugeborenen) zu Tage als die leichteren Grade des Idiotismus. — Aus dem Gesagten erhellt allein schon, wie wichtig ein möglichst frühzeitiges Verlassen der Cretinengegend ist als Schutz gegen die volle Entwicklung des Cretinismus an einem dort geborenen Menschen.

Die Art von Misstaltung, welche der Cretinismus am Kopfe bewirkt, ist nicht immer dieselbe; alle beim Idiotismus erwähnten Formen kommen vor, besonders aber diejenigen, welche durch zu frühe Verwachsung der Knochen am Schädelgrund oder am Schädelgewölbe bedingt sind; am häufigsten sind die allgemein zu kleinen (mikrocephalen) und die zu kurzen (brachycephalen) Köpfe; die gröbsten und zwar an Zahl nicht vorherrschenden, aber für die Cretinengegenden am meisten bezeichnenden Misstaltungen liefert aber die oben erwähnte zu frühe Verwachsung der Knochen am Schädelgrunde; oft liegt hier offenbar ein verbreitetes Leiden mit zu früher Verknöcherung der Knorpel auch an den Röhrenknochen der Glieder*) und dadurch bedingter Wachsthumshemmung zu Grunde; denn in den höheren Graden des Cretinismus gesellt sich ein allgemeines Zukleinbleiben, ein völliger Zwergwuchs zu dem groben, breiten Körperbau, dem unförmlich großen Kopf, den dicken Lippen, wulstigen Augenlidern, der breiten Stumpfnase mit eingedrückter Nasenwurzel, den alten, grämlichen Zügen, der faltigen Haut. Diesem schlimmsten Bilde nähert sich eine Menge von Fällen, die Mehrzahl aller Cretinen, und sie erhalten dadurch gewißermaßen einen gemeinsamen Familienzug. Ihr geistiges Leben hat ganz den gleichgültig-trägen Ausdruck der vollkommenen Gemüthlosigkeit, äußersten Dummheit, ohne Sprache, hie und da mit Neigung zu wilden Zornausbrüchen.

---

*) Ein in manchen Beziehungen der englischen Krankheit (Rachitis) — nach fachmännischen Nachweisungen nicht von ῥάχις abgeleitet — gerade entgegengesetztes Leiden; die wahre Rachitis sieht man ohnedies nie in Cretinismus übergehen.

Körperlich und geistig ganz dieser Form entgegengesetzt ist jene, die oben als der „Aztekentypus" erwähnt worden ist; (sehr ausgeprägte Exemplare dieser Form sind vor längerer Zeit als angebliche Ueberreste des untergegangenen amerikanischen Aztekenvolkes gezeigt worden; daher der Name); Beispiele mäßigen Grades, die sich diesen Bildern nur annähern, finden sich wohl in jeder Idiotenanstalt. Es sind kleine Geschöpfe mit krankhaft kleinem (mikrocephalem), dabei vogelähnlichem Kopfe, aber von ebenmäßigem, schlankem, zuweilen wirklich zierlichem Körperbau; die Nasenwurzel liegt meist so hoch daß die Stirne, wie beim Vogel, gerade in die Nase übergeht. Diese Wesen sind von äußerster Lebhaftigkeit, haben leichte, wohlgeordnete Bewegungen, sind heiter, leicht erregbar, neugierig, aber auch sehr launenhaft, fast aller Aufmerksamkeit bar, wenn auch manche ordentlich sprechen können; ihr Gehirn hat durch die Verkümmerung der obern und die überwuchernde Ausbildung der untern d. h. der dem Rückenmark nahen Theile und des kleinen Gehirns eine ausgesprochene Affenähnlichkeit und damit stimmt ihr geistiges Verhalten überein, das den vollsten Gegensatz bildet zu dem der gewöhnlicheren Cretinen.

Die Zeit, wo der Cretinismus anfängt deutlich zu werden, ist gewöhnlich das zweite oder dritte Vierteljahr des Lebens. Diese Kinder essen und schlafen, aber ihr Gesicht bleibt regungslos; kein Lächeln, kein Weinen, keine Neugierde, noch Abneigung; die Zahnung geht sehr langsam, die Zähne werden bald wieder schlecht, die Zunge hängt zum Munde heraus; das Kind lernt kaum vor dem sechsten Lebensjahr, zuweilen selbst da noch nicht gehen; der Ausdruck der Geistesleere ist alsdann schon ganz ausgesprochen, die Krankheit ist zu ihrem Ende und Abschluß gelangt. Während die auf die Erhaltung des Körpers abzielenden Verrichtungen, die Ernährungsvorgänge zumal, im allgemeinen geordnet vor sich gehen, ist doch die ganze Haltung der Cretinen schlaff, die Stimme ist mistönend und eine deutliche Lautbildung fehlt den Vollcretinen gänzlich, während die Halbcretinen wenigstens stottern, die Laute vertauschen, im Reden stocken und undeutlich aussprechen. Alle Bestrebungen beschränken sich fast gänzlich auf die Selbsterhaltung; im übrigen ist blödsinnige Gleichgültigkeit gegen die Außenwelt die Regel, und wo starke Reize ausnahmsweise eine Rückwirkung hervorlocken, findet dieselbe nie in angemessener, sondern in übermäßiger Weise, fast nie in freudiger Art, sondern meist in Gestalt von Furcht oder Zorn ihren Ausdruck. Bis zur Mannbarkeit werden die Züge gröber, eckiger, älter, die Haut wird oft dunkel, rauh und grob; der Körper bleibt klein; die geistige Entwicklung kommt gar nicht oder nur in ihren gröbsten Zügen zu Stande, die gleichgültig-stumpfe, trübselige Geistes- und Gemüthsbeschaffenheit überwiegt. Die Mannbarkeit tritt spät, zuweilen erst im zwanzigsten Jahre ein (die männlichen Cretinen schwersten Grades sind übrigens fast immer unvermögend, die weiblichen sehr oft unfruchtbar); mit der Mannbarkeit fängt auch schon das Alter an, denn von da an ist im Körperlichen und Geistigen fast keine Entwicklung mehr warnehmbar.

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, wie allgemein in ausgeprägten Cretinengegenden die krankmachende Ursache den Menschen, wenigstens den noch in der kindlichen Entwicklung begriffenen, beeinflußt. In der That ist in solchen Bezirken die ganze Bevölkerung mehr oder minder von der Krankheit befallen. Außer den eigentlichen Cretinen, Halbcretinen und Kropfigen finden sich eine Menge schwachköpfiger, verkümmerter, ein schlechtes Verhältnis der Körpertheile zu einander aufweisender Menschen, viele Taubstumme, Stotterer und Stammler, Schwerhörige, Schielende (diese in ganz absonderlicher Häufigkeit, wie überhaupt das Schielen, wenn es in Familien mehrfach auftritt, einer der stärksten Hinweise auf eingebürgerte Gehirnentartung ist); es geht ein allgemeiner Zug körperlichen Herabgekommenseins und geistiger Verdumpfung durch die ganze eingeborene Bevölkerung, und auch diejenigen einzelnen, welche für gesund und klug gelten, sind durchschnittlich unschön, beschränkt, träge, und es wimmelt von engherzigen Philistern, die den Mangel an Geist keineswegs durch gute Eigenschaften des Gemüthes ersetzen.

Wenden wir uns jetzt, nach der Schilderung des Idiotismus und des Cretinismus,

zu der Aufgabe, welche diesen Erscheinungen gegenüber der gesunde Theil der Menschheit zu erfüllen hat, und zu der Frage, wie er sie erfüllt, so knüpft sich diese Betrachtung ganz überwiegend an die Entwicklung des Idioten- und Cretinenanstaltswesens. Soweit es Vorbeugung gegen die Fortdauer des dem Boden anhaftenden Cretinismus gilt, liegt allerdings die Aufgabe noch auf einem andern Gebiete, entsprechend unserer wenigstens theilweise errungenen Kenntnis der krankmachenden Ursachen; große staatliche Maßregeln sind hier zu fordern und der Anfang davon, ernste und eingehende Erforschung der bestehenden Thatsachen, findet sich seitens verschiedener Regierungen mit zum Theil mustergültigen Arbeiten gemacht. Die Aufgabe gegenüber den bereits vorhandenen Fällen von Idiotie und Cretinismus aber ist nicht die der Behandlung einer kranken Bevölkerung, sondern kranker Personen, und die Erfahrung zeigt, daß der erste Schritt zur Minderung des Uebels, nämlich die nähere Erkenntnis desselben auch hier, wie bei den Krankheiten jeder Art überhaupt, in der Ansammlung und damit ermöglichten schärferen Beobachtung der Kranken in besondern Anstalten bestanden hat. Dabei haben die Idioten und Cretinen ein viel günstigeres Geschick gehabt, als die übrigen Geisteskranken. Furcht ist der vorwaltende Beweggrund gewesen, der zuerst dahin geführt hat, die letzteren aus ihrer ursprünglichen Umgebung herauszunehmen; Gefängnisaufenthalt, ungemischtes Zusammensein mit den schlimmsten Verbrechern, gleiche Behandlung mit ihnen ist vielfach durch Jahrhunderte das Loos dieser Unglücklichen gewesen. Später, aber dafür auch in verständigerer, menschenfreundlicherer Weise hat sich die Aufmerksamkeit den von Kindheit an geistig Verkürzten zugewendet. Der Anfang ihrer Beachtung ist zugleich der Anfang ihrer körperlichen, geistigen und sittlichen Hebung, die Rettung vor hülflosen Versinken gewesen. Kein Wunder, daß dabei bezüglich der Auffassung der Aufgabe und der Wahl der Mittel manche Täuschungen und Einseitigkeiten sich ergeben haben. Nur in einer Hinsicht, bezüglich des körperlichen Gedeihens, ist, was man erwartet hat, völlig eingetroffen; die bessere Pflege in den Anstalten hat die ergiebigsten Folgen für körperliches Befinden und Lebensdauer der Aufgenommenen alsbald bewirkt. In geistiger Hinsicht aber hatte man die Erwartungen weit überspannt. Die pomphaft angekündigte Menge von Heilungen ist nicht zum Vorschein gekommen, und wir wissen, warum sie nicht hat kommen können, warum wirkliche Heilungen der Idiotie immer eine verschwindend kleine Minderzahl bleiben müßen gegenüber der großen Menge von Fällen, in denen es sich nur handeln kann um eine im Laufe vieler Jahre erreichbare Besserung, die in freierem, geregelterem Gebrauch der vorhandenen, größeren oder kleineren Bruchstücke oder Reste des Seelenlebens besteht. Die erfolgte Täuschung ist, soweit sie nicht übler Absicht entsprungen, hauptsächlich wohl aus dem Umstand hervorgegangen, daß im Anfang die humane Seite des Werkes, die Pflege und Erziehung fast allein, die wissenschaftlich-ärztliche dagegen nur wenig ins Auge gefaßt wurde. Erst allmählig hat die ärztliche Welt ihre Aufmerksamkeit diesen Anstalten zugewandt, und als Folge hat, wie bei den Irrenanstalten, nicht ausbleiben können, daß den höher strebenden Anstalten allmählig Aerzte als ständige Berather beigegeben, theilweise auch als Leiter vorgesetzt worden sind*). Erst die in solcher Weise ergänzten Anstalten haben gezeigt, was für ihre Insassen erreicht werden kann. Allein auch bezüglich der letzteren ist es nöthig, die Art der Anstalt näher ins Auge zu fassen. Während es wohl kaum eine einzige reine Cretinenanstalt von einigem Umfang giebt, finden sich dagegen um so häufiger Anstalten, welche wenige oder keine Cretinen enthalten; was sie davon haben, ist mit den tiefststehenden Idioten in einer besondern Pflegeabtheilung beisammen, deren einfache Aufgabe schon in ihrer Benennung sich ausspricht, während die Heilabtheilung eben nur

*) Wo die Rücksicht auf Einheit der Leitung dazu führt, zu entscheiden, ob der Vorstand ein Arzt oder ein Lehrer und Erzieher sein soll, wird zweckmäßigerweise die Wahl auf die erste Berufsart fallen. Immer wird es ein Mann von vielseitiger Bildung und weitem Gesichtskreise sein müßen. Ein solcher ersetzt durch späteres Lernen wohl hie und da den Mangel, daß er nicht von Hause aus Erzieher ist; den aber, daß er nicht Arzt ist, kann er nie ersetzen.

diejenigen Idioten enthält, deren ärztliche und sonstige Behandlung bessere Aussicht auf Erfolg gewährt. Hier finden wir also nur wenige Beispiele hochgradiger körperlicher Misgestalt, um so mehr aber solche Idioten, deren Idiotie nachträglich aus Fallsucht entstanden oder aus andren im Kindesalter eingetretenen, mehr zufälligen, als nachweisbar vererbten Krankheiten hervorgegangen ist. In diesen „Heilabtheilungen" also liegt das Hauptfeld für die Thätigkeit des Arztes, wie für die des Lehrers und Erziehers, und während die ärztliche Aufgabe hier nicht näher zu betrachten ist, soll dagegen die zweitgenannte jetzt eingehend beleuchtet werden.

Zunächst erhellt aus der Schilderung der den Idioten eigenen vielfachen Mängel, daß es sich bei ihrer Erziehung keineswegs nur von Ausbildung des Geistes, sondern besonders auch von derjenigen der Sinnes- und der Bewegungswerkzeuge, von Weckung und Gewöhnung der Sprache, von Uebung in richtiger Ausführung der Thätigkeiten des alltäglichen Lebens handelt. Werden diese Zwecke verfolgt, so kann, was das höchste Ziel ist, in vielen Fällen erreicht werden, die Fähigkeit einer gewißen eigenen Führung im Leben, der Besitz einiger richtigen sittlichen Grundbegriffe und Regeln des Handelns und ein gewißer Grad von Verwendbarkeit des Einzelnen in Lebensstellungen der einfachsten Art. Es ist zugleich aus der Besonderheit des hier auszubildenden Stoffes unmittelbar ersichtlich, daß eine und dieselbe Schule unmöglich gleichzeitig als Lehranstalt für geistiggesunde Kinder und als Erziehungsanstalt für Schwachsinnige benutzt werden kann, und eben darin liegt die Nothwendigkeit der Forderung besonderer, auf die geistige und körperliche Ausbildung der Idioten berechneter Anstalten*). Ferner liegt auf der Hand, wie sehr eine frühe Aufnahme der Idioten in diese Anstalten, spätestens mit Beginn des schulpflichtigen Alters zu wünschen ist; handelt es sich doch dabei nicht bloß allgemein um den Nutzen von der Anstalt, sondern oft noch ebenso sehr, zumal bei Kindern von übler Abstammung, um Vermeidung derjenigen Schädigung, die sie von der schlechten geistigen Luft des Elternhauses zu erfahren haben.

Innerhalb der Anstalt hat sich die Erziehungsweise durchaus der Begabung des Einzelnen anzupassen; nur im allgemeinen kann daher ein Grundriß des Ganges derselben gegeben werden. Zunächst ist der äußere Sinn der Kinder zu erziehen; durch lebhafte Sinneseindrücke ist ihre Aufmerksamkeit zu fesseln, ihr Vorstellungsvermögen anzuregen und mit einem mannigfaltigen Inhalt von Vorstellungen sinnlich gegebener Gegenstände zu erfüllen; zugleich sind die Kinder in der Achtsamkeit auf die Zustände des eigenen Körpers zu üben und an regelmäßige Befriedigung des Nahrungsverlangens sowie an Reinlichkeit zu gewöhnen; dabei ist ferner ihr Wille zu wecken, sie sind in den einfachsten Bewegungen der Hände und der Füße zu üben, sodann zu zusammengesetzten Bewegungen in Gestalt von Spielen, später von Turnübungen anzuhalten, endlich ist ihre Handfertigkeit auszubilden und ihnen in der Gewöhnung an einfache Arbeiten und anhaltende körperliche Thätigkeit eine wenn auch mäßige Erwerbsfähigkeit zu sichern. Gleichzeitig wirkt die strenge Ordnung in der Anstalt, der Umgang mit Kindern ihrer Begabung, wie mit gesunden und liebevollen Erwachsenen, und der abgemessene Wechsel zwischen Thätigkeit und Ruhe belebend auf ihre geistige Kraft im ganzen und besonders veredelnd auf ihre sittliche Entwicklung. Der weitere Unterricht ist wesentlich Anschauungsunterricht und fällt bei Kindern, welche nicht sprechen können, in einem Stücke ganz mit dem der Taubstummen zusammen, während bei andern die Ausbildung des mangelhaften Sprachvermögens einen der wichtigsten Gegenstände des Unterrichts ausmacht. Wenn durch unermüdliche Uebung der Sinne, durch eine schrittweise vorgehende Anregung von Vorstellungen durch Erweckung höherer Gefühle (auch mittelst Musik) die geistigen Fähigkeiten

*) Es wäre ein großes Glück für viele Idioten leichteren Grades und gleichzeitig eine Enthebung der Lehrer von unsäglicher, fruchtloser Mühe, wenn alle jene Kranken aus den für gesunde Kinder bestimmten Schulen, in welchen sie vergeblich nachgeschleppt werden, entfernt und in Idiotenanstalten versetzt würden, wo allein sie noch zu leidlich brauchbaren Menschen herangebildet werden können.

gehoben sind, kann der eigentliche Schulunterricht beginnen, kann namentlich das Erzählen anregender hauptsächlich aus dem Kreise der Bibel zu nehmender Geschichten zugleich als Mittel zur weiteren geistigen Ausbildung und zum Religionsunterrichte benutzt, kann ferner die äußere Fertigkeit des Schreibens und Zeichnens bis zu einem gewißen Grade, sowie das Rechnen als eine Verrichtung des Gedächtnisses, kann endlich auch ein schwerfälliges Lesen beigebracht werden. In all diesen Fertigkeiten bleibt es aber oft nur bei bloßer äußerer Abrichtung, ohne daß das schwachsinnige Kind begriffe, wie es rechnet, was es schreibt und was es liest. Am dankbarsten ist im allgemeinen die Uebung des Gedächtnisses, bei manchen Kindern die Ausbildung ihrer musikalischen Anlage, endlich und hauptsächlich die Einübung der Handarbeiten. Doch, wenn auch das hier Gesagte die Regel bildet, darf nicht unerwähnt bleiben, daß eine Minderzahl ganz unbestreitbarer Idioten unter langjähriger, fleißiger Anleitung auch Leistungen hervorbringt, die um ein Gutes über der bezeichneten Stufe stehen, die z. B. im Zeichnen einen feinen Formsinn, eine Schärfe der Auffassung kundgeben, von der man durchaus überrascht wird. Vollends ist begreiflich, daß Kranke leichtesten, den Gesunden nahestehenden Grades bei der ihnen mit Vorliebe in diesen Anstalten gewidmeten Sorgfalt nicht selten Leistungen aufweisen, welche denen der Gesunden vollkommen ebenbürtig erscheinen.

Leider sinken die meisten Schwachsinnigen mit ihrem Austritt aus der Anstalt, statt sich weiter zu entwickeln, rasch herunter; ein Beweis, wie vieles in ihrer Erziehung und Ausbildung bloß auf Gewohnheit und Gedächtnisübung beruht hat. Dabei trifft jedoch die Schuld nicht selten die mit der Fürsorge für sie Beauftragten, indem sie ihre Pfleglinge zurück verlangen, ehe dieselben in ihrer geistigen Entwicklung hinlänglich gekräftigt sind.

Anhangsweise ist hier neben den idiotischen Kindern und berechtigten Insassen der Idiotenanstalten noch eine mildeste Art geistigen angeborenen Mangels zu erwähnen, auf die besonders Dr. Lähr (Allg. Zeitschrift für Psychiatrie, Bd. 32, S. 216) aufmerksam gemacht hat; sie nähern sich am meisten noch den oben nach der Seite ihrer Gemüths- und Willensverirrung besonders geschilderten Idioten. Es sind Kinder, deren Verstand nicht bezweifelt werden kann, die aber durch mancherlei Eigenthümlichkeiten sich auszeichnen, welchen im ganzen, wie man annehmen muß, eine mangelhafte Leistungsfähigkeit des Gehirns zu Grunde liegt. Solche Kinder sind nicht von Jugend auf schwachsinnig. Sie spielen, antworten, fragen wie andere Kinder. Die Eltern äußern etwa nur, daß sie schwerer zu erziehen sind, ohne daß sie sich klar werden, worauf im einzelnen dies Urtheil sich bezieht. In der Regel gehören sie den gebildeten Ständen an; denn ihre Mangelhaftigkeit tritt zumeist erst zu Tage, wenn behufs einer zu erlangenden höheren Bildung ein planmäßiger Unterricht in den verschiedensten Lehrgegenständen beginnt; wenn sie dagegen zu mechanischer Beschäftigung erzogen werden, tritt ihre Besonderheit minder hervor. In den meisten Fällen entstammen sie Familien, in denen Gehirnkrankheiten mehr oder weniger schon vorgekommen sind. Ihr Verstandesvermögen erscheint vollständig, sobald man nicht größere und namentlich dauernde Anforderungen an dasselbe stellt; andernfalls aber erlahmt ihre Kraft; sie wollen geistig arbeiten, aber sie starren vor sich hin, ohne zu denken, werden mit ihrer Aufgabe nicht fertig und jede hastige Einwirkung macht sie nur noch unfähiger. Läßt man ihnen Zeit, legt man nicht zu hohe und lange Aufgaben auf; so erreichen sie langsamer, als andere, aber sicher ihr Ziel. Betreffs der Gemüthsseite können sie lebhaft in ihren Empfindungen sein, sind reizbar, empfindlich, eigensinnig, weinen leicht, necken gern, oder ihr Gemüth neigt nach der entgegengesetzten Richtung. Körperlich macht sich Störung in der Muskelthätigkeit geltend. Sie sind ungemein beweglich, und zwar unterscheidet das Hastige, Unzusammenhängende, Eckige in der Ausführung sie von den lebendigen Muskelbewegungen kräftiger und gesunder Kinder. Bei manchen steigert sich das zu veitstanzartigen, bei einzelnen zu fallsüchtigen Krämpfen. Beim Turnen sind sie ungeschickt, beim Clavierspielen spreizen sich die Finger und machen das Spiel zu einer Plage. Der Zustand der Ernährung ist kein befriedigender; die Kinder sind meist blutarm, die Muskulatur schlaff, die Haut welk; häufig ist Kopfschmerz vorhanden.

In der Schule, in gleicher Weise wie die andern Kinder angestrengt, werden sie unlustig zur Arbeit, kommen schwer vorwärts. Hier ist nun der Lehrer in Gefahr, diese Erscheinungen als bloße Ausflüsse mangelnden Willens anzusehn, und indem er meint, durch Zuchtmaßregeln eingreifen zu sollen, begeht er jene Kette von Irrthümern, welche das Kind geistig schädigen und jene traurigen Zustände herbeiführen, welche wir in Strafanstalten sehen, wenn man geistig Kranke als sich verstellende ansieht und von ihrer sogenannten Bosheit befreien will. Ein anderes, wenig besseres Schicksal wird dem Schüler zutheil, wenn der ermüdete Lehrer ihn einfach bei Seite liegen läßt. Die richtige Behandlung dieser nicht in Idiotenanstalten gehörigen Kinder besteht dagegen nur darin, daß der über dies besondere Vorkommnis unterrichtete, auch auf dessen körperliche Zeichen aufmerksam gemachte Lehrer seinen Lehrstoff der gegebenen Fähigkeit anpasse; statt zur Entwicklung von Schwachsinn und sonstigen geistigen Störungen Anlaß zu geben, wird er in solchem Fall die Kinder über die gefährlichen Zeiten des Wachsthums des Gehirnes glücklich hinwegführen und, indem er dieselbe Menge des Wissens, wie bei andern Kindern, beibringt, durch die passend berechnete Uebung das Gehirn leistungsfähiger machen. Eine leicht ersichtliche Voraussetzung solchen Erfolges ist, daß die Zahl seiner Schüler ihm noch Raum lasse, dem Einzelnen überhaupt gerecht zu werden.

Brauchbare und zu Vergleichen geeignete Zahlen hat die Statistik bis jetzt nicht geliefert weder für das Vorkommen des Idiotismus und des Cretinismus in den verschiedenen Ländern, noch für die in den verschiedenen Anstalten erzielten Besserungen und Heilungen. Wir sind noch weit entfernt von Aufstellung und allgemeiner Anerkennung gleichmäßiger Anhaltspuncte, nach welchen solche Aufnahmen an verschiedenen Orten stattfinden müßten, um vergleichbare Ergebnisse zu liefern. Zu warnen ist aber besonders vor dem Glauben an solche in Anstaltsberichten und sonst mitgetheilte Heilungen, denen nicht länger fortgesetzte Beobachtungen des späteren Verhaltens der „geheilt" Entlassenen zu Grunde liegen.

Wir schließen mit einer Aufzählung der hauptsächlichsten deutschen Idiotenanstalten, die fast ohne Ausnahme, auch wenn sie „Privatanstalten" heißen, nicht auf Erwerb abzweckende, sondern gemeinnützige Unternehmungen sind, von Staaten oder Corporationen oder durch wohlthätige Beiträge gestützt, wenn auch oft aus Stiftungen von Privaten hervorgegangen. Nach Dr. Lährs Zusammenstellung (die Idiotenanstalten Deutschlands; Berlin 1874) bestehen derzeit in Deutschland 27 Idiotenanstalten, deren Krankenzahl (die nichtidiotischen Fallsüchtigen mit eingeschlossen) zu Anfang des Jahres 1874 in 2 Anstalten je über 200, in 6 Anstalten über 100, in 7 Anstalten über 50, in 5 über 20 und in 7 unter 20 betragen hat. Die 15 Anstalten mit mehr als 50 Insassen sind nach den Staaten geordnet folgende: 1. Wilhelmsstift in Potsdam (60 Kranke). 2. Kückenmühle bei Stettin (89 Kr.). 3. Craschnitz bei Militsch in Schlesien (133 Kr.). 4. Elisabethstift bei Neustadt (Prov. Sachsen) mit Filialen (170 Kr.). 5. Hephata bei Gladbach (Rheinprovinz; 136 Kr.). 6. Langenhagen bei Hannover (210 Kr.). 7. Schleswig (59 Kr.). 8. Ecksberg bei Mühldorf (Oberbayern; 138 Kr., darunter auch Cretinen). 9. Neudettelsau (Mittelfranken; 68 Kr.). 10. Polsingen (Mittelfranken; 53 Kr.). 11. Hubertusburg in Sachsen (214 Kr.). 12. Mariaberg in Württemberg (80 Kr.). 13. Stetten im R. (Württemberg; 183 Kr.). 14. Erkerode und Sickte (Braunschweig; 64 Kr.) 15. Alsterdorf bei Hamburg (132 Kr.). — Die meisten von diesen Anstalten haben Kranke beider Geschlechter und dermalen schon eine ziemlich größere, als die obige Zahl; z. B. die zu Stetten im Remsthal hat 250 Kranke (Februar 1876) und mag damit leicht nach Umfang an die Spitze der Reihe gelangt sein. Aber auch, was die Grundsätze der Behandlung, sowohl von Seiten der Aerzte, als der Lehrer und Erzieher, ferner, was die Auswahl und Verwendung der zu Gebot stehenden Mittel der Pflege und des Unterrichtes betrifft, werden die an Umfang größten Anstalten zu Hubertusburg, Langenhagen und Stetten wiederum in der ersten Reihe genannt zu werden verdienen, während andererseits den kleineren Anstalten stets der

Vorzug eines mehr familienartigen Lebens bleibt. — Nach ihrer Entstehung fällt von den noch blühenden 27 deutschen Idiotenanstalten nur eine (Mariaberg, hervorgegangen aus dem 1835 zu Wildberg im Schwarzwald gegründeten Unternehmen des Pfarrers Haldenwang) in das vierte Jahrzehnt unseres Jahrhunderts, nur 5 in die Jahre 1841—50 (darunter Hubertusburg 1846, die Anstalt des hochverdienten † Dr. Kern in Möckern bei Leipzig 1847, Stetten i. R. 1849 und Hamburg 1850), nur 6 in die Jahre 1851—1860 (darunter Schleswig 1852, Ecksberg 1852, Neudettelsau 1854, Hephata 1859, Craschnitz 1860); alle andern sind in den Jahren 1861—70 gegründet worden. — Aus dem ganzen Deutsch-Oesterreich ist in diesem Augenblick nicht eine einzige bedeutende Idiotenanstalt bekannt; auch aus der Schweiz nur 4 kleine Anstalten. Dagegen knüpft sich an dieses Land ein beziehungsreicher Abschnitt in der Geschichte der Idiotenbehandlung. Auf dem Abendberg bei Interlaken hat 1841 Dr. Guggenbühl aus Zürich als die erste in ihrer Art seine „Heilanstalt für Cretinen" errichtet; sie war in der That das erste medicinisch-pädagogische Unternehmen im Gebiete des angeborenen Schwachsinnes und ihr bleibt das Verdienst, zuerst in weiten Kreisen die Theilnahme für Pflege und Bildung jener Unglücklichen geweckt zu haben. Sie erregte großes Aufsehen und fand von nah und fern Unterstützung, wurde auch von der Gräfin Hahn-Hahn in einem besondern Schriftchen (Berlin 1848) phantastisch verherrlicht. Der wirkliche Nutzen der Anstalt aber war gering. Im Lauf der Jahre verbreitete sich mehr und mehr die Ansicht, daß die Insaßen vernachläßigt würden; eine Untersuchung seitens der Berner Regierung 1858 bestätigte dies und ergab, daß die „Heilanstalt für Cretinen" in keiner Weise ihren Namen verdiente; der kleinste Theil der Kinder waren Cretinen, (die meisten Idioten), der kleinste Theil der behaupteten Heilungen zeigte sich als wahr. Die ganze Heilbarkeit des Cretinismus erwies sich als großartige, zum Theil absichtlich von Dr. Guggenbühl hervorgerufene Täuschung. Er selbst ist vor Ausgang der 1862 wiederholt aufgenommenen Untersuchung gestorben. Die Anstalt hat aufgehört; den Abendberg ziert jetzt eine Molken- und Luftcuranstalt, der Heilung und Pflege der Idioten aber sind seit jenem unlautern Anfang eine große Zahl von Stätten angestrengten und erfolgreichen Wirkens erstanden. Eine der neuesten, zugleich aber wohl die in ihrer äußern Erscheinung großartigste, reichste, durch ihren monumentalen Neubau bestechendste und trotz alledem wirklich gute Anstalt, höchst sehenswerth für jeden Freund des Idiotenwesens, sei hier noch erwähnt; es ist die zu Earlswood, südlich von London, in der Grafschaft Surrey 1847 gegründete. Sie hatte schon zur Zeit unseres Besuches (1866) 446 Zöglinge, eine Zahl, die seitdem ohne Zweifel noch bedeutend gewachsen ist.

Aus der Literatur über die angeborene Geistesschwäche machen wir außer der viel benützten Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten von Griesinger (Stuttgart 1861) noch folgende Arbeiten namhaft:

1. Ueber das Anatomische allein: Virchow, Würzb. Verhandlungen 1851, 52, 55, 56; ders., ges. Abhandlungen, Frankf. 1856, S. 891; ders., Unters. üb. d. Entwicklung des Schädelgrundes, Berl. 1857; ders., über Knochenwachsthum u. Schädelformen, in s. Archiv 1858, S. 323. Lucä, z. Architektur des Menschenschädels, Frankf. 1857. Gratiolet, mém. sur la microcéphalie; journ. de phys. IX. Janv. 1860. Cambl, aus dem Franz-Joseph-Kinderspitale, Prag 1861. 2. Ueber den Cretinismus im engern Sinn: Fodéré, essai sur le goître le crétinisme; Tur. 1792. — Maffei u. Rösch, Unters. über Cretinismus 2 Bde., Erlang. 1844. — Rapport de la commission créée par S. M. le Roi de Sardaigne etc., Tur. 1848. — Rösch, Beobacht. über den Cretinismus, 3 H., Tüb. 1850—1852. — Köstl, der endemische Cretinismus, Wien 1855. Zillner, über Idiotie in N. Acta acad. Leop. Car. XIX. 1860. — Enquête sur le goître et le crétinisme, rapport par le Dr. Baillarger. Paris 1873. (Ergebnis einer mehrjähr., hauptsächlich Savoyen betreff., commissar. Untersuchung). — Etudes sur le goître et le crétinisme, par M. Parchappe; annotés par M. le Dr. Lunier.; Paris 1874. 3. Ueber die Ausbildung der Idioten: Séguin, traite-

ment moral, hygiène et éducation des idiots, Paris 1846. — Kern, Zeitschrift für Psych. XII. 1855; S. 521. Damerow, daselbst, XV. 1858, S. 499. 4. Ueber die Behandlung der epileptischen Idioten und Geisteskranken: Dr. Häberle, 23. bis 25. Jahresb. der Idiotenanstalt zu Stetten in W.; Dr. Stark, Zeitschrift für Psychiatrie, XXXI. 1874, S. 297.

Stuttgart. Dr. **Neuschler.**

Cursus, s. Cötus.

D.

Dänemark (Danmark). Unterrichts- und Erziehungswesen. Geographisch-statistische Vorbemerkung. Das Königreich Dänemark besteht infolge der Begrenzung, die es durch den Frieden zu Wien (d. 30. Oct. 1864) erhalten hat, wesentlich aus zwei Haupttheilen: der zwischen Deutschland und dem südlichen Schweden gelegenen Inselgruppe und der Halbinsel Jütland (Jylland). Beide gehören geologisch der fruchtbaren germanischen Tiefebene an, sind jedoch mit Ausnahme der Inseln Laaland (Lolland) und Falster keineswegs ganz flach, sondern stellen größtentheils eine reiche Abwechslung von Höhen und Niederungen dar, wenn auch die ersteren eben nicht bedeutend sind. Die Inseln sind zwar ihrem Umfange nach der kleinere Bestandtheil des Reiches, aber von der Natur in jeder Hinsicht bevorzugt. Sie theilen sich in zwei größere Gruppen a) die seeland'sche, zu welcher außer vielen kleineren die größeren Inseln Seeland, Laaland, Falster, Möen und Samsö, b) die fühnische, zu welcher Fühnen, Langeland, Taasinge, Aerö und noch viele kleinere gehören. Dazu kommt endlich c) die mit der Gruppe Christiansö weithinaus nach Osten und sehr isolirt in der Ostsee gelegene Insel Bornholm, in ihrer geologischen Formation ganz von den übrigen dänischen Landen abweichend und in dieser Hinsicht zu Schweden gehörend. Die Halbinsel Jütland ist in der ganzen Länge ihrer Ostküste ebenfalls fruchtbar, während die Mitte dürre, unfruchtbare, baumlose Heiden und die Westküste viel Flugsand enthält. Sie steht zwar noch immer hinter den Inseln in allen Beziehungen zurück, hebt sich aber rascher als diese, und darf in Anbetracht ihrer Größe unbedingt als das Hauptland der Dänen angesehen werden. Areal und Bevölkerung des Reiches (abgesehen von Island, den Färöern und der Westküste Grönlands) sind:

Bevölkerung 1870.

	Areal	Städte			Landdistricte			Total	Auf 1 Q.-M.
	Q.-M.	Männl.	Weibl.	Summe	Männl.	Weibl.	Summe		
Inseln . . .	236,01	145309	161671	306980	341141	347517	688658	995638	4219
Jütland . . .	458,29	54262	56000	110262	338846	338819	677665	787927	1719
Dänemark . .	694,30	199571	217671	417242	679987	686336	1,366323	1,783565	2569

Von den 68 Städten bildet die Hauptstadt Kopenhagen (Kjöbenhavn d. h. Kaufhafen) einen eigenen Verwaltungsbezirk mit 83,876 männlichen und 96,990 weiblichen, Summe 180,866 Einwohnern (wobei man außerdem noch das jetzt ganz mit den Vorstädten verwachsene Dorf Frederiksberg mit 7638 männl., 8647 weibl., Summa 16,285 Einwohnern in Anschlag bringen könnte, welches indes nicht zu demselben Verwaltungsbezirke gehört). Uebrigens ist Dänemark in administrativer Hinsicht in 18 Aemter getheilt, nämlich die Inseln in 9: Kopenhagen, Frederiksborg, Holbek, Sorö, Prästö (diese 5 umfassen die Inseln Seeland, Möen, Samsö und viele kleinere), Maribo (Laaland und Falster), Bornholm (die Insel gl. N.), Odense und Svendborg (die fühnische Inselgruppe), die Halbinsel Jütland ebenfalls in 9: Hjörring, Thisted, Aalborg, Viborg, Randers, Aarhus (noch vor kurzem bestehend aus den beiden jetzt vereinigten Aemtern Aarhus und Skanderborg), Veile, Ringkjöbing und Ribe. Die in dem Umfange eines jeden Amtes gelegenen Städte gehören zwar zu demselben, bilden aber zugleich eigene Communen mit städtischen Obrigkeiten.