

Privatschulen kann den hier vorliegenden Mängeln nur zu einem Theile Abhilfe schaffen. Auch das Landschulwesen soll, namentlich in Bezug auf die Dotation der Stellen (Päd. Jahresbericht, 1859, S. 623), noch sehr viel zu wünschen übrig lassen.

Paldamus.

3.

Ideale, s. Idealität.

Idealität. Die ideale Auffassung der Dinge, im allgemeinen davon ausgehend, daß die Idee die „gemeine Wirklichkeit“ überrage, hat eine theoretische und praktische Seite, von welchen indes die praktische den eigentlichen Gehalt des Wortes Idealität näher berührt. Ueber die theoretische Seite handelt vorzüglich Lotze in seinem Mikrokosmos 1. u. 2. Bd., so jedoch, daß er auch die enge Zusammengehörigkeit der beiden Seiten fleißig beachtet. „Zwischen den Bedürfnissen des Gemüthes und den Ergebnissen menschlicher Wissenschaft ist ein alter, nie geschlichteter Zwist. Jene hohen Träume des Herzens aufzugeben, die den Zusammenhang der Welt anders und schöner gestaltet wissen möchten, als der unbefangene Blick der Beobachtung ihn zu sehen vermag, diese Entsagung ist zu allen Zeiten als der Anfang jeglicher Einsicht gefordert worden.“ Aber Lotze sucht den Streit friedlich auszugleichen. Wir gestehen in der Regel schon für die Theorie zu, daß die höhere ideale, mit lebendigen Zwecken rechnende Auffassung der Dinge in ihrem dunkeln Drange sich des rechten Weges wohl bewußt ist, und daß jede Einrede der realistischen Erkenntnisart, sofern sie begründet ist, nur eine der Täuschungen beseitigt, in die uns eine Verirrung des idealen Triebes hatte gerathen lassen. Der „Idealismus“ der philosophischen Systeme seit Fichte ist nicht wegen seiner ideellen Einseitigkeit verlassen worden, sondern weil aus der Idee selbst etwas ganz anderes geworden war; hatte sich doch aus ihr, deren dialektische Entwicklung gefeiert werden sollte, ein mechanischer, einseitig wiederkehrender Proceß ergeben. Um so mehr war es Zeit, die Ethik von solcher Idealphilosophie ganz los zu machen und diese Sphäre des Willens wenigstens sicher zu stellen gegen alle jene vorgeblich idealen, in der That aber ganz empirischen Begriffe des idealistischen Systems. Es ist ein Verdienst Herbart'schen Denkens, diese Selbstständigkeit des ästhetischen und ethischen Gebiets wieder kräftig hervorgehoben und an seinem Theile verwirklicht zu haben. Vgl. insbesondere Thilo, Die theologisirende Rechts- und Staatslehre 1861 S. 98 ff. Damit ist das Recht der Idealität, von dem man allerdings kaum sprechen sollte, wissenschaftlich begründet.

Auf dem Gebiet des unbefangenen populären Denkens innerhalb der christlichen Gesellschaft war dieses Recht auch nicht in Frage gestellt, weil die entgegengesetzte materialistische und philisterhafte Richtung sich leicht, mag sie auch als Lebensklugheit und derber Realismus sich selbst „idealisiren“, durch ihre dem Gemeinwesen widerwärtige Consequenzen selbst anklagt und bloßstellt.

Es ist schon an sich wohlthuend, das mit ganzer Seele zu erfassen, was sein soll, der Idee entspricht, in dieser Idee des Guten und Schönen zu leben. Das geistige Leben, ganz allgemein gefaßt, wird, ohne Anerkennung idealer Werthe, nothwendig herabgestimmt und entwerthet nach dem Maß der vergänglichen, haltlosen irdischen Dinge, die ihm den Stoff zur Beschäftigung darbieten. Selbst die Ausbildung der geistigen Kräfte leidet, wie denn Campe einst so offen war zu sagen, die Phantasie sei ein bedenklicher Auswuchs (Wiese, Bildung des Willens 2. Aufl. 61). In der That wenn die idealen Werthe in der Seele fehlen, kann die Phantasie nur irre gehen und die Unbehaglichkeit des auf der Welle der Vergänglichkeit schwebenden Menschen nur vermehren. Dahin gehören alle die socialistischen Schwärmereien, die auf der Linie einer von der Sittlichkeit losgelösten angenehmen Zukunft liegen, „wo eine befruchtende Lichtkrone

über dem Nordpol aufgehen wird, Drangen in Sibirien blühen, das Meer den Geschmack der Limonade annimmt, die Löwen und Hyänen aussterben und an ihrer Stelle wohlwollende Antilöwen und Antiwalfische uns bedienen und bei Windstillen unsere Schiffe ziehen werden.“ Wie stechen solche falsch-idealistische Phantasmata von der sittlichen Energie ab, die schon bei der Vorstellung des Schlechten und Schimpflichen erröthend, nicht abläßt, dem Kleinod des Guten und Pöblichen mit aller Selbstverläugnung und Entfagung freudig nachzujagen, überzeugt, daß nur das Gute wahrhaft Bestand hat und alles andere doch endlich überwunden werden muß.

Dieses Streben, in den Einzelnen wie im Gemeinwesen das Höchste zu verwirklichen, wenn es auch wie die sittliche Idee überhaupt älter ist als das Christenthum, hat doch nirgend einen wirksamern Hebel als in dem specifisch christlichen Glauben. Trachten nach dem, was droben ist, die zukünftige Stätte suchen, da wir hier keine bleibende Stätte haben, die Erkenntnis, daß die Welt vergeht mit ihrer Lust, daß aber wer den Willen Gottes thut, in Ewigkeit bleibet, die Einsicht, daß es dem Menschen nichts hülfte, wenn er die ganze Welt gewänne und nähme doch Schaden an seiner Seele u. s. w., alles das sind ebenso viele biblische Antriebe zur Idealität. Auf welche andere Weise ließe sich diese kirchliche Volksbildung nur einigermaßen ersetzen, die in solchen einfachen, unvergeßlichen Worten liegt. Es ist so bekannt, daß die nur ästhetische Erziehung vergeblich von der „schönen Seele“ erwartete, was nur der heilige Geist zu wirken vermag, daß selbst die ungläubige nüchterne Pädagogik und Staatslenkerei die christliche Bildung nicht entbehren mochte, ahnend daß nur durch die *pour le peuple* allein wirksame ideale Auffassung, die die Kirche vertritt, den realen Anforderungen der Geseze eine Willensbewegung heilsam entgegenkomme.

Das Christenthum giebt uns aber noch mehr, als den wirksamsten Zug zum Idealen. Wie es selbst in der That sache des Gottmenschen uns eine Bürgschaft dafür giebt, daß die Wirklichkeit trotz ihrer großen Entfremdung vom Ideal wesentlich mit ihm geeint werden kann, so ist es auch das beste Mittel, der fehlerhaften idealistischen Einseitigkeit, welche die Form der Schwärmerei annimmt, zu begegnen. Denn wo lernten wir besser, daß nicht auf magische Weise das Gute den Sieg gewinnt, so daß wir thatenlos da sitzen dürften, müßig klagend über die schlechte Welt, über den Zwiespalt zwischen Sollen und Sein? Die Idealität christlicher Gesinnung vollendet sich in der Zähigkeit, die klar erkannte Wirklichkeit mit ihrer Sünde, zunächst das eigne Herz und Leben und dann die weitem Berufskreise zu dem Idealen unablässig umzugestalten in ausharrender Geduld.

Diese Arbeit fängt schon frühe an, schon im Kinde. An der Hand des Erziehers lebt es sich ein in Musterbilder des guten Wollens und zwar des starken Wollens, wobei allmählich von Catonischer Stärke zu der des Herderschen Alonso der empfängliche Sinn fortschreitet und sich darin reiniget. Vergl. Bt. I. S. 71 und 74. I. S. 703 (Blasirt). Mit Recht fordert Waitz, Allgem. Pädagogik S. 194, daß der Erzieher die ethische Schattenseite des Menschenlebens, den Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis, dem Auge des Zögling's zwar nicht durch absichtliche Täuschung verhüllen, aber doch so weit entziehen und so fern stellen solle, als es ohne Nachtheil für die intellectuelle Ausbildung desselben geschehen könne: „Es ist dies durchaus erforderlich, um die sittlichen Ideale in voller Reinheit zur Entwicklung zu bringen und gehörig erstarken zu lassen. Man fürchte nicht dadurch das Kind dem wirklichen Leben zu entfremden. Das Verständnis der Welt und mit ihm auf der einen Seite der Druck, den das rein sittliche Streben dadurch erleidet, auf der andern die Weltflughheit, die sich hinein sündet, kommen früh genug und machen es beide zur Pflicht, die Ideale im jugendlichen Gemüthe rein zu halten und festzuwurzeln zu lassen, an denen sich einst der Mann erheben, auf die allein er einst bauen soll“ u. s. w. Wie diese Rücksicht sich für die verschiedenen Altersstufen modificire, ist in dem oben citirten Artikel S. 71 ff. gut ausgeführt.

Es würde zu weit führen, die einzelnen Gegenstände des Unterrichts darauf anzu-

sehen, in welchem Maße sie zur Bildung einer idealen Lebensanschauung beitragen. (Vgl. darüber I., 688 den Artikel Bildungsgehalt). Im allgemeinen sind nur die Disciplinen nicht hieher zu rechnen, welche dem Formalen in der Natur- und Geisteswissenschaft zugewandt sind, obwohl auch diese als Organon des Erkennens ihre Beziehung zur Idealität haben können. Es ist begreiflich, daß auch die Realschule, sofern sie nicht Fachschule, sondern allgemeine Bildungsschule ist, ihre eigentliche Position nur in den idealen Disciplinen nehmen darf, freilich mit den Besonderheiten und Beschränkungen, die der übrige Charakter des Standes an die Hand giebt, dem die Realschule zu dienen berufen ist. *)

Dr. W. Hollenberg.

Idiotenanstalten, s. Erretinenanstalten.

Ignorantiner, s. Schulbrüder.

Impfsschein, s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Incipienz. Incipient ist ein dem württembergischen Volksschulwesen eigenthümlicher Ausdruck, welcher überhaupt einen Lehrling des Schullehrerstandes, einen Anfänger theils im Lernen, theils im Lehren bezeichnet. So sagt die dortige V.-Schul-Verordnung v. 31. Dec. 1810, §. 14. „Die Incipienten des Schullehrerstandes sollen künftig die zu ihrer Lehrzeit bestimmten 3 Jahre (von erfolgter Confirmation an bis zum 17ten Jahre ihres Alters) nur allein in einem öffentlichen Schullehrer-Seminar, oder in einer vom evangelischen Consistorium genehmigten Privatbildungsanstalt eines im pädagogischen Fache sich auszeichnenden Geistlichen, oder bei einem dazu ausdrücklich legitimirten vorzüglich tüchtigen Schullehrer zubringen.“ Weil jedoch vor der im Jahr 1811 erfolgten Errichtung des ersten Schullehrerseminars in Württemberg, welchem nur einzelne kleinere pädagogische Anstalten vorangegangen waren, weitaus die meisten Lehrlinge ihre Vorbildung für den Schulstand durch die praktisch-theoretische Unterweisung einzelner Schulmeister erhalten hatten, so verblieb die Bezeichnung „Incipient“ im Unterschiede von Seminarist bis in die neuere Zeit solchen Lehrlingen, welche unter der speciellen Leitung eines Schulmeisters sich für den Schulberuf ausbilden, obwohl die neueste officiële Bezeichnung „Privat-Schulamtszöglinge“ lautet. Incipienz bezeichnet somit im Anschluß an jenen Sprachgebrauch diejenige Einrichtung, wonach junge Leute, welche sich dem Schulstand widmen wollen, nicht in einem Seminar, sondern unter der Anweisung eines Schulmeisters und nach dessen Vorbild theils die erforderlichen theoretischen Kenntnisse und Fertigkeiten sich sammeln, theils am Schulunterricht praktisch theilnehmen, um dadurch zur Ersetzung des Examens befähigt zu werden.

Die Erlaubnis, auf dem bezeichneten Wege sich für das Lehramt vorzubilden, liegt theils in der Natur der Sache, theils ist sie durch die Schulgesetzgebung einzelner Länder (wovon unten) ausdrücklich ausgesprochen. Jener Weg kommt daher auch anderwärts, auch wenn der Name „Incipienz“ unbekannt ist, heute noch vor.

Hat diese Art der Lehrerbildung aber auch eine wirkliche Berechtigung? Ist sie nicht als ein bloßer Nothbehelf anzusehen, so lange die Seminaristen nicht die erforderliche Zahl von Schulamtsandidaten zu liefern im Stande sind? Diese Frage kann verschieden beantwortet werden, je nachdem man das eine oder andere Moment der Lehrerbildung betont, oder je nachdem die Musterlehrer, bei welchen die Lehrlinge sich heranbilden, beschaffen sind. Daß die wissenschaftliche Bildung der Zöglinge in einem wohl eingerichteten Seminar, dessen Lehrer für die einzelnen Unterrichtsfächer specifisch befähigt sind, nach Ausdehnung und Gründlichkeit weit mehr gefördert werde, als durch die Unterweisung eines Musterlehrers, der, wenn auch überhaupt tüchtig, doch selten, wie man sagt, in allen Sätteln gerecht ist, unterliegt keinem Zweifel. Dagegen gewährt das Seminar, wenn auch eine Übungsschule mit demselben verbunden ist, dem einzelnen Zögling wegen der Masse derselben zu wenig Gelegenheit, sich praktisch im Schulhalten

*) Vergl. Hoffmann, Acht Schulreden über pädagogische Zeitfragen N. 3, Ueber die Bedeutung des Idealen für Erziehung und Unterricht. D. Red.

zu üben, während der Incipient einen großen Theil seiner Zeit in der Schule zubringt, die Methode seines Meisters durch Aug und Ohr kennen lernt und bald auch nach dessen Anleitung einzelne Uebungen mit kleineren Abtheilungen vornimmt. So eignet er sich allmählich eine praktische Routine und Anfertigkeit an, vermöge welcher er nach dem Examen nicht als Neuling in die Schule eintritt, sondern in ihr als einer wohl-bekanntten Sphäre sich bewegt.

Während ferner im Seminar allgemeine Normen und Principien in unterrichtlicher und erziehblicher Hinsicht maßgebend sind, und es schwieriger ist, den einzelnen Zögling je nach seiner Individualität anzufassen und zu leiten, kann der Musterlehrer seinen Lehrling concreter und individueller behandeln und je nach seiner Fassungskraft oder seiner vorherrschenden Neigung zu einzelnen Disciplinen oder seiner ethischen Beschaffenheit bilden und erziehen. Dazu kommt der Vortheil der größeren Einfachheit der seinem späteren Berufsleben angemessenen Verhältnisse, der Vortheil einer Art von Familien-erziehung, wenn der Zögling im Hause seines Lehrers aus- und eingeht, der Bewahrung vor manchen sittlichen Gefahren, welche das Zusammenleben einer größeren Zahl von jungen Leuten im Gefolge hat, der Gewöhnung an Anspruchlosigkeit, Bescheidenheit u. s. w.

Diese günstigen Momente werden aber nur dann eine heilsame Frucht tragen, wenn der Musterlehrer seinem Begriffe in sittlich-religiöser, scientiischer und praktischer Beziehung entspricht. Zwar soll z. B. in Württemberg (Consist.-Erl. v. 5. April 1842) die Ermächtigung zur Bildung von Schulamtszöglingen nur Schullehrern ertheilt werden, welche durch eine musterhafte Schule, gründliche Kenntnisse und durch sittlich-religiöse Bildung sich dazu befähigen, und unter umfassender Darlegung des Lehrplans, welchen sie bei ihren Zöglingen befolgen wollen, sowie unter Anzeige der einzelnen Hülfstelehrer, welche an dessen Ausführung theilnehmen, und ihrer Lehrfächer, darum ansuchen. Auch ist die nächste Aufsicht über den Fleiß, die Fortschritte und die sittliche Aufführung der Zöglinge neben dem Musterlehrer dem Ortsgeistlichen, welcher auch die Einhaltung des Lehrplans zu überwachen hat, übertragen. Indes ist die größte Schwierigkeit immer die Auffindung ganz tüchtiger Musterlehrer. Manche, die sich dazu qualificiren würden, haben entweder keine Lust, oder sind sie durch die Schularbeit nebst Privatstunden so in Anspruch genommen, daß sie zu jenem Geschäft keine Zeit finden. Manche Zöglinge wollen zur Vermeidung größerer Kosten ihre Vorbildungszeit an ihrem Geburtsorte zubringen, und es muß, um dieselben dem Schulstande zu erhalten, dem im Ort befindlichen Schulmeister die Ermächtigung zur Bildung derselben ertheilt werden, auch wenn man in seine Befähigung nicht die volle Zuversicht setzen kann. Andere erboten sich zu solchem Geschäft mehr um des pecuniären Gewinns willen, den 3—4 Zöglinge ihnen bringen, als aus innerem Verufe. Da fehlt es denn häufig an der gewissenhaften Unterweisung oder Ueberwachung, und statt gründlicher, sowohl die Theorie des Unterrichts und der Erziehung als die Realien umfassenden Kenntnisse, ist es oft nur ein oberflächliches, ganz fragmentarisches Wissen und eine mechanische Fertigkeit im Schulhalten, was die Zöglinge davon tragen. Fehlt es dabei noch an der Mitwirkung eines tüchtigen Geistlichen, so ist es mit der Kenntnis der Bibel und der Glaubens- und Pflichtenlehren schlimm bestellt. Selbst die Sittlichkeit leidet nicht selten Schiffbruch durch den Umgang mit der rohen und ausschweifenden bäuerlichen Jugend.

Nach Vorstehendem kann also die Bildung bei einzelnen Schulmeistern nur unter gewissen günstigen Bedingungen, insbesondere auch der Mitwirkung eines tüchtigen und pädagogisch gebildeten Geistlichen, ersprießliche Früchte tragen. Wo aber diese sich finden und mit ihnen das eigene tüchtige Streben der Zöglinge sich verbindet, da sind schon recht wadere Glieder des Schulstandes herangebildet worden. Daher erkennen die Berechtigung dieser Art von Lehrerbildung selbst Männer an, welche sich sonst entschieden für die Seminarbildung erklären. So Eisenlohr in seinen „Officiellen Berichten über eine pädagogische Reise durch Süd- und Mitteldeutschland mit besonderer Rücksicht auf Württemberg.“ Stuttgart 1840. Harnisch im 2. Bändchen von „Frisches

und Firnes zu Rath und That“ S. 46 in dem Aufsatze: Bildung der Lehrer ohne Schullehrerseminare. Cousin, der sich sonst zwar für die Seminarbildung erklärt, sagt als ein unbefangener Beobachter von der in Rede stehenden Art von Lehrerbildung: „Man erhält so Schullehrer auf sehr wohlfeile Art, und überdies bildet man sie nur zu Schullehrern; man lehrt sie nur das, was zu ihrem Berufe nöthig ist; in der Schule auferzogen nehmen sie alle Gewohnheiten derselben in sich auf, schließen sich innig an und bringen gern ihr ganzes Leben in derselben zu.“

In Württemberg bestehen neben den Staatsseminarien Privatbildungsanstalten. Das Volksschulgesetz v. 1836, Art. 43 sagt: „Nur den von der Oberschulbehörde hiezu ermächtigten Schulmeistern (Musterlehrern) ist gestattet, Schulamtszöglinge für ihren Beruf auszubilden oder für die Aufnahme in eine Berufs-Bildungsanstalt vorzubereiten. Zur Errichtung einer Berufs-Bildungsanstalt durch Geistliche, Schullehrer u. s. w. ist die Genehmigung der Oberschulbehörde erforderlich. Im übrigen ist die Vorbereitung und Bildung der bei einzelnen Lehrern und in Privatanstalten befindlichen Zöglinge unter die Aufsicht der Oberschulbehörde gestellt.“ Hienach zerfällt die Bildungszeit in 2 Stadien: 1) in das Stadium der Präparanden, welches zwei Jahre dauert. Diese Vorbildung ist ganz der Privatthätigkeit anheimgegeben und geschieht theils durch Schulmeister, welche einen oder mehre Zöglinge unterrichten, theils in größeren Anstalten, an deren Spitze pädagogisch gebildete Geistliche stehen und unter deren Aufsicht mehre Lehrer arbeiten. Sie umfassen 10—30 Präparanden und der größte Theil der Präparanden erhält in ihnen seine Vorbildung. An den Sitzen der Staatsseminarien in Eßlingen und Nürtingen befinden sich solche Privatanstalten, an welchen theilweise die Seminarlehrer Unterricht ertheilen. Sämmtliche Präparanden erhalten Staatsunterstützungen von jährlich 30—40 fl. 2) in das Stadium der Berufsbildung, welches gleichfalls zwei Jahre dauert. Diese können sich die Zöglinge aneignen, a) in den öffentlichen Seminarien, b) in den privatim errichteten Berufs-Bildungsanstalten (Privatseminarien), deren einige aber zugleich die Präparanden in einer besonderen Abtheilung vorbilden, c) bei einzelnen Schulmeistern. Auch in diesem Stadium erhalten sämmtliche Zöglinge entsprechende Staatsunterstützungen. Bei vereinstiger Anstellung haben die auf dem Privatweg gebildeten Candidaten gleichen Anspruch mit den Zöglingen der Staatsseminarien. Uebrigens nimmt die Berufsbildung bei einzelnen Schulmeistern mehr und mehr ab, weil sie den bei der Prüfung gestellten Anforderungen, welche für die Seminaristen wie für die Incipienten die gleichen sind, nur unvollkommen genügen kann. Genügender sind die Leistungen der Privatseminarien, stehen jedoch auch durchschnittlich unter denen der Staatsseminarien. Daher hat sich auch die eine Zeitlang gegen die Seminarbildung sehr eingenommene öffentliche Meinung, als ob daraus nur überbildete Halbwisser hervorgingen, mit derselben mehr und mehr ausgeöhnt.

Geschichtliches und Statistisches. Demgemäß ist auch die preussische Regierung, obgleich sie mit der Einrichtung neuer Seminare fortfährt, dennoch selbst in den letzten Jahren bemüht gewesen, Geistliche und Lehrer darauf hinzuweisen, wie wichtig und verdienstlich es sei, in ihren Schulen und durch besondern Unterricht einzelne junge Leute für das Elementarschulamt heranzubilden. Die Anregungen sind aber fast ohne allen Erfolg geblieben. In der öffentlichen Meinung steht vielmehr diese Art der Vorbildung so tief, daß man die außerhalb der Seminarien vorbereiteten Schulamts-Candidaten mit den Spottnamen Feldflüchter oder Wilde bezeichnet. Ihre Zahl ist gering und kommt im Vergleich zu der Zahl der Seminarzöglinge kaum noch in Betracht, zumal in der Regel die Hälfte, bisweilen alle durchfallen. Durch eine Ministerial-Verordnung vom Jahre 1857 ist bestimmt, daß auch die Nichtseminaristen unter denselben Anforderungen und in derselben Weise geprüft werden, wie die Seminarzöglinge. In Wirklichkeit aber muß eine bedeutende Ermäßigung der Ansprüche eintreten, wenn wenigstens ein Theil die Prüfung bestehen soll. Sowohl das materielle Wissen, wie auch die methodischen Kenntnisse bleiben in den meisten Fällen sogar hinter dem zurück, was das Regulativ

für die Präparanden behufs der Aufnahme in ein Seminar fordert. Das kommt daher, daß die Commissionsprüfung (so heißt die Prüfung für Nichtseminaristen) in der Regel nur von solchen gemacht wird, die wiederholt bei der Aufnahmeprüfung fürs Seminar zurückgewiesen worden sind, und die bei geringer Begabung entweder nicht im Stande sind, durch Bücher sich die nöthigen Kenntnisse zu erwerben, oder, was in der Regel der Fall ist, durch interimistische Verwaltung einer Hilfslehrerstelle sich so ausreichend beschäftigt wähen, daß sie es an Fleiß in der eigenen Fortbildung fehlen lassen. Eine Anzahl sind aus andern Lebensberufen Verschlagene, an denen die Schule selten eine gute Acquisition macht. Daher hat das Unterrichtsministerium in Preußen angeordnet, daß den Zöglingen der Seminare vor andern Schulamtsbewerbern ein Vorzug zuzugestehen ist. In dem Rescript vom 29. Dec. 1824 heißt es: Es leuchtet ein, daß nicht das Ergebnis einer einmaligen Prüfung hinreichen kann, um übrigens unbefamte Individuen, für deren Gesinnung, Wandel und Neigung zum Lehrberufe keine sonstige Bürgschaft vorhanden ist, gleiche Ansprüche mit denjenigen zu ertheilen, die in allen diesen Beziehungen lange gekannt, beobachtet und bewährt sind. Daher gilt in der Meinung derer, die sich fürs Schulamt bestimmen, nur der Weg durch das Seminar als der allein zum Ziel führende, und bei durchgefallenen Präparanden findet der Rath, außerhalb des Seminars sich vorzubereiten, wenig Eingang, obgleich sie schneller, leichter und billiger zum Ziel kämen. Auch lassen sich selbst Präparandenbildner nur selten bereit finden, für die Commissionsprüfung vorzubereiten. Deshalb sind allerdings die jungen Leute, welche einen tüchtigen Unterricht suchen, in Noth, denn es fehlt an Gelegenheit. Dessenungeachtet ist aber die Hoffnung nicht aufzugeben, daß auch diese Art der Vorbildung in Zukunft gute Früchte tragen könne, wenn die Resultate der jetzigen Seminarbildung noch mehr Gemeingut werden geworden sein und sich bei den aus den Seminarien hervorgegangenen, im Amte gereiften Lehrern eine größere Freudigkeit zu diesem Zweige der Berufsthätigkeit gefunden haben wird. Denn unter den veränderten Verhältnissen genügt es freilich nicht, daß der Lehrling täglich und stündlich den Meister sieht und hört, ihm durch Lehrversuche die Kunst ablernt und etwa bloß im Orgel- und Geigenpiel besonderen Unterricht erhält, sondern die scientiische Tüchtigkeit zum Berufe erfordert einen sorgsamen, täglich mehrstündigen Unterricht in der Religion, Muttersprache, Rechnen, Gesang, Realien und Musik, einen Unterricht, der in Preußen auf der Grundlage der Regulative nach Maßgabe der besten Methoden und Lehrbücher, also unter Participation an den Resultaten des Seminarunterrichts ertheilt wird. Das ist eine Aufgabe, die nicht bloß einen tüchtigen Lehrer, sondern auch die Mithilfe des Geistlichen beansprucht, welcher wenigstens den Religionsunterricht zu ertheilen hat.

In den Jahren, wo die Emancipationsgellüste stark im Schwange waren und die Zeitströmungen auch die Seminarzöglinge nicht unberührt ließen, erweckte die bei einem Theile derselben hervortretende Eitelkeit und Selbstüberhebung, das Cofettiren mit der Philosophie und der materialistischen Naturwissenschaft in ernstgesinnten Männern das Verlangen nach der alten Art der Lehrerbildung. Seitdem man sich aber überzeugt hat, daß Seminare auch Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahestehende Lehrer sein können, die sich in Selbstverläugnung und um Gotteswillen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen Lust, Beruf und Befähigung haben: hat sich jenes Verlangen verloren.

In Bayern bildet der Besuch eines Seminars „die unerläßliche Bedingung jeder provisorischen oder definitiven Anstellung im Schulfache“ (Verordnung von 1836, Allgem. Schulzeitung 1836 No. 54). In Baden muß seit dem Jahre 1832 jeder, „der Schul-Candidat werden will, in einer einem Schullehrerseminar ähnlichen Bildungsanstalt sich gebildet haben.“ (Nachrichten von Professor Stern über das Seminar zu Karlsruhe 1837, S. 26, vgl. Bd. I. d. Art. Baden S. 397). Ebenso empfangen in Nassau, Kurhessen, Anhalt alle Schullehrer des Landes ihre Ausbildung im Seminar. Das Großherzogthum Hessen schließt zwar diejenigen Candidaten,

„welche sich etwa auf andere Weise, als durch den Besuch der Seminarien, für das Schulfach ausbilden,“ nicht von den Anstellungsprüfungen aus, allein die Seminarbildung ist factisch beinahe ganz durchgeführt. Dieselben Grundsätze gelten in den sächsischen Herzogthümern, in Mecklenburg und Oldenburg (Lüben, Pädagog. Jahresbericht 1858). Im Königreiche Sachsen ist es nur „zur Zeit noch geschickten Geistlichen und Schullehrern gestattet, junge Leute zu Elementarschullehrern vorzubereiten; es müssen jedoch alle, welche sich damit beschäftigen wollen, die Erlaubnis dazu bei der betreffenden Behörde nachsuchen, welche dieselbe nur, wenn diese Art der Vorbereitung die vollständige Erreichung des Zweckes hoffen läßt, zu ertheilen, jedoch dabei die Vorschrift zu machen hat, daß der Berechtigte nur solche Individuen zur Unterweisung annehmen dürfe, welche in dem öffentlichen Schullehrerseminar, das in dem Kreise ihres Aufenthaltsortes sich befindet, bereits geprüft oder zur Annahme geeignet befunden worden sind, jedoch zur Zeit die Aufnahme in demselben nicht haben erhalten können“ (Verordn. v. 5. Juni 1835 S. 113). Eigenthümlich ist die Einrichtung in Hannover und Braunschweig, wo die Präparanden einen halbjährigen Curfus im Seminar absolviren; aus ihnen werden, wenn sie mehrere Jahre auf dem Lande gedient haben, die fähigsten Köpfe ausgewählt, um sie in einem 2 — 3jährigen Curfus für Stadtschulen und die Unterweisung von Präparanden auszubilden.

Bock.

Individualität. Literatur: Cicero, De Orat. I., 25, 28; II., 20, 24; III. 9, vgl. Brut. c. 56. — Quintilian, Inst. I. 8. — J. J. Wagner, Philosophie der Erziehungskunst, S. 87. ff. — J. Paul, Levana, S. 25. — Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Sämmtliche W. X, 1. S. 343 ff. — Schleiermacher, Monologen, S. 26; Grundriß der philos. Ethik, herausgeg. von Twisten, S. 130; Erziehungslehre, S. 692 u. a. a. D. — W. v. Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Ges. W. VII., S. 10 ff. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 9. — Waitz, Pädagogik, S. 156 ff. — Stoy, Encyclopädie der Pädagogik, bes. S. 107 ff., über die Individualität des Lehrers, S. 261. — Von früheren Art. sind zu vgl. Anlagen, Beobachtung, Charakter, Genie und schließlich darf der Verfasser sich erlauben auf seine eigenen „Grundzüge der Erziehungslehre“, S. 25—35, hinzuweisen, wo seines Wissens die ausführlichste pädagogische Behandlung dieses Gegenstandes sich findet.

Als principium individualitatis gilt bekanntlich der Satz: „Quodvis individuum est omnimode determinatum.“ Das Individuum ist demnach „ein Einzelding, welches von allen andern durch gewisse eigenthümliche Merkmale oder Bestimmungen sich unterscheidet.“ In dem strengeren Sinn, in welchem man nur einem organischen Wesen Individualität zuschreibt, gehört aber weiter zu diesem Begriffe, daß die eigenthümlichen Merkmale und Bestimmungen nicht bloß zufällig geworden sind, sondern aus der Natur des Dinges, aus einem eigenthümlichen Lebensprincip hervorgehen; und in dem strengsten Sinne, in welchem wir den Menschen namentlich auch durch das Prädicat der Individualität von den Wesen niederer Ordnungen unterscheiden, schließt der Begriff der Individualität dieses ein, daß „die einzelnen Menschen ursprünglich begriffsmäßig von einander verschieden“ sind; „begriffsmäßig, d. h. nicht nur, weil sie in Raum und Zeit andere sind, sondern so, daß die Einheit, aus welcher das in Raum und Zeit Gesezte sich entwickelt, verschieden ist; ursprünglich, d. h. so, daß die Verschiedenheit nicht etwa nur geworden durch das Zusammensein mit verschiedenen, sondern innerlich gesezt ist“ (Schleiermacher, System der Sittenlehre, herausgeg. von Twisten, S. 130). Die Individualität ist also eine in der Natur des Menschen ursprünglich angelegte, mithin gottgewollte und angeborene. Von der Persönlichkeit ist die Individualität so unterschieden, daß die Individualität der Subjektbegriff ist der in der Natur des einzelnen Menschen angelegten und aus ihr entwickelten Eigenthümlichkeiten, wodurch er von allen

andern Einzelwesen sich unterscheidet; während er vermöge seiner Persönlichkeit Selbstzweck ist, in dieser seiner Bestimmung sich erkennt, von andern unterscheidet und ihnen gegenüber mit sittlicher Freiheit sich behauptet. Der Charakter (s. d. Art.) ist die sittlich vermittelte Individualität und steht insofern dem Naturell gegenüber, worunter wir die in natürlicher Unmittelbarkeit hervortretende Eigenthümlichkeit des Einzelnen verstehen. Als Subjectivität bezeichnen wir die Individualität, insofern sie in der Sphäre des Urtheils sich geltend macht; als Gemüth faßt sie in der Tiefe des Selbstbewußtseins und zugleich in ihrer Beziehung zu dem Unendlichen und Göttlichen sich zusammen.

Wo das Recht der Persönlichkeit selbst, das Recht des Menschen, Selbstzweck zu sein, noch nicht zur Anerkennung gekommen ist, da läßt sich eine Anerkennung des Rechtes und der Bedeutung der Individualität nicht erwarten; denn dem Menschen kann erst dann gestattet werden, ein eigenthümlicher zu sein, wenn ihm das Recht zuerkannt worden ist, ein selbständiger zu sein. In der vorchristlichen orientalischen Welt vermessen wir, in der Erziehung wie in dem gesammten Leben, mit dem einen auch das andere: überall und in allen Beziehungen, im häuslichen und bürgerlichen, wie im religiösen Leben, wird durch das, auf die eine oder andere Weise als ein Göttliches dargestellte, Allgemeine das Individuelle so überwogen, daß das ihm gebührende Recht dadurch beeinträchtigt ist. Auch das israelitische Volk ist von dieser Einseitigkeit nicht frei. Obwohl hier durch den Glauben an den persönlichen Gott der Offenbarung auch das Recht der menschlichen Persönlichkeit in höherem Grade zur Anerkennung kommt und damit zugleich die Individualität freier sich entfaltet; so kommt sie doch noch nicht zu ihrem vollen Rechte, und die Erziehung wird vorzugsweise zur Zucht im engeren Sinn, als dem Bestreben, zu verhindern und zu beseitigen, was dem Gesetze widerspricht, im Unterschiede von der Bemühung, das in der eigenthümlichen Anlage des Jünglings Gegebene in Uebereinstimmung mit dem Gesetze hervorzubilden und zu entwickeln. Der orientalischen Welt gegenüber wurde durch die griechische und nach deren Vorbilde dann auch durch die römische Erziehung die Individualität vertreten, wie ja diesen Völkern auch das göttliche Allgemeine in einer Weise, wie es in keiner der orientalischen Religionen auch nur annähernd der Fall war, in eine Menge individueller menschenähnlicher Gestalten sich gesondert hatte. Gleichwohl finden wir nur sehr selten von den Schriftstellern des classischen Alterthums die Individualität dem Erzieher ausdrücklich zur Berücksichtigung empfohlen. Aristoteles (Pol. III. 1.) entwickelt kurz, aber treffend aus der Bestimmung des Menschen zum Staate als einem aus Gliedern, welchen eigenthümliche Functionen obliegen, bestehenden Organismus die Nothwendigkeit eigenthümlicher Begabung der Einzelnen. Theophrasts Charaktere stellen bekanntlich nur die Caricatur des Individuellen dar; und des Sokrates Aeußerung über seine verschiedene Behandlung der verschiedenen Individualitäten von Ephorus und Theopompus hat es eben dem Umstande, daß sie so allein steht, zu verdanken, daß sie von Cicero (De Orat. III, 9; Brut. 56) und von Quintilian (II. 9; X. 1, 74) wiederholt citirt wird. Diese beiden Römer haben denn auch, an jene Aeußerung anknüpfend, das Vollständigste und Treffendste gesagt, was im Alterthum über unseren Gegenstand zu finden ist, und auch auf den letzten Grund der individuellen Begabung weist Cicero schön hin, wenn er (De Orat. I., 25) sagt: Sunt quidam ita in iisdem rebus habiles, ita naturae muneribus ornati, ut non nati, sed ab aliquo deo facti esse videantur. Der Sache nach giebt Sokrates in der Art, wie er namentlich in den platonischen Dialogen auftritt, ein bewundernswürdiges Muster der Behandlung der Individualität, und wenn eine solche Behandlung nicht öfter ausdrücklich gefordert wird, so erklärt sich dies eben daraus, daß sie, den Griechen namentlich, sich von selbst verstand. Auf der anderen Seite aber dürfen wir doch auch nicht verkennen, daß auch in der antiken Welt Recht und Pflicht der Individualität doch noch nicht in der rechten Weise zur Geltung kamen. Dieses ist nämlich nur da möglich, wo dieselbe

als eine von Gott gewollte und zu einer bestimmten Function im Organismus der Menschheit berufene aufgefaßt wird. In der antiken Welt aber wurde die Individualität eben nur aus dem Begriffe des Staates abgeleitet und wiederum auf den nationalen Staatszweck bezogen. Und daraus erklärt sich nicht nur, wie durch das Institut der Sklaverei die Individualität in ihrem heiligsten Rechte auf das tiefste verletzt werden konnte; sondern auch, wie einerseits die spartanische Erziehung durch die vorwaltende Rücksicht auf den Staatszweck auch den Freien nicht zur gebührenden Freiheit der individuellen Entwicklung gelangen ließ,^{*)} und daß andererseits wo, wie in Athen, der Staat die Zügel milder straff anzog, die individuelle Freiheit in Ungebundenheit und Willkürlichkeit ausartete. Das Christenthum, wie es erst nach der Aufnahme israelitischer und hellenischer Elemente in seiner vollen Kraft und Wirksamkeit sich entfaltete, begründete auch zuerst das richtige Verhältnis zwischen dem allgemeinen Gesetz und der Individualität und wahrte Recht und Pflicht der letzteren auf gleiche Weise. Am vollkommensten stellt jenes Verhältnis in dem Erlöser selbst sich dar und die Formel dafür giebt er uns durch das einfache Wort (Joh. 10, 30): „Ich und der Vater sind Eins.“ Darnach soll das Gesetz der Individualität nicht mehr auf eine ihre freie Entfaltung vielfältig beschränkende Weise äußerlich gegenüber stehen, sondern das Princip und die innerlich treibende Kraft des individuellen Lebens selbst werden; und andererseits soll das individuelle Leben nicht mehr in subjective Willkür ausarten, sondern es soll die wahre Freiheit in der freien Uebereinstimmung mit dem göttlichen Gesetze suchen, gleichwie Christus von sich sagen konnte (Joh. 4, 34), daß es seine Speise d. h. das eigenste Bedürfnis seines natürlichen individuellen Lebens sei, daß er den Willen seines Vaters thue. Demgemäß verbindet der Apostel Paulus mit der Anerkennung der mannigfaltigen Gaben die Forderung, daß Ein Geist in allen wirken müsse (1. Cor. 12, 4), und er begründet Recht und Pflicht der Individualität in einer Weise, an welche nichts, was das Alterthum darüber gesagt hat, auch nur entfernt hinreicht, wenn er sagt (Röm. 12, 4—6): „Gleicher Weise, als wir in einem Leibe viele Glieder haben, aber alle Glieder nicht einerlei Geschäfte haben; also sind wir viele ein Leib in Christo, aber unter einander ist einer des andern Glied, und haben mancherlei Gaben nach der Gnade, die uns gegeben ist.“ Zunächst die christliche Gemeinde, dann aber auch die von dieser aus zu heiligende gesammte Menschheit, ist hiermit als ein Organismus dargestellt, in welchem durch die gegenseitig sich unterstützende und ergänzende Thätigkeit der von Gott mit eigenthümlicher Begabung ausgestatteten Individuen das göttliche Gesetz zu stets vollkommenerer Verwirklichung gelangen soll. Weitläufiger führt Paulus denselben Gedanken im 12. Capitel des 1. Briefes an die Korinther (V. 4—33) aus und stellt dann im folgenden Capitel das Princip dieses neuen individuellen und gemeinsamen Lebens auf: an die Stelle der Furcht, welche dem äußeren Gesetze sich beugt, muß die Liebe treten, welche das Gesetz in den eigenen Willen aufnimmt und zugleich der Eigenthümlichkeit anderer die offenste Empfänglichkeit zuwendet. Diesen neuen Grundsätzen entsprach denn auch das neue Leben innerhalb der christlichen Gemeinde. Jetzt erst kam das Recht der Persönlichkeit zu voller Anerkennung, was für die Erziehung dadurch besonders fruchtbar wurde, daß nun auch das Weib in die ihm gebührende Stellung eintreten durfte: der Hauch heiliger Mutterliebe weihete die Familie zu der Stätte, auf welcher die Individualität die rechte Pflege und Entwicklung finden konnte (vgl. Wiese, Die Stellung der Frauen im Christenthum, S. 11 ff.). Wenn dann die römische Kirche, nicht ohne geschichtliche Berechtigung, den alttestamentlichen Standpunct wiederherstellte, welcher den Begriff der Erziehung in den der Zucht im engeren Sinne aufgehen läßt;

^{*)} Daß diese Einseitigkeit dem Dorismus in der That eigen gewesen ist, kann Stoy (a. a. D. S. 143) durch Verweisung auf D. Müller um so weniger widerlegen, als bei aller Anerkennung der unbestrittenen Verdienste dieses Gelehrten doch seine Idealisierung des Dorismus von anderen Forschern längst auf das rechte Maß zurückgeführt worden ist.

so lag doch gerade in dem germanischen Stamme, welchem diese Zucht vorzugsweise galt, die Tendenz, das Recht der Individualität zu wahren und dabei zugleich das gebührende Maß zu halten. Gewiß mit Recht hat man als die Eigenthümlichkeit des deutschen Geistes dieses bezeichnet, daß in ihm das Gemüth besonders hervortrete, in welchem, wie bemerkt, die Individualität in ihrem innersten Wesen sich selbst zusammenfaßt und zugleich in ihrem nothwendigen Zusammenhange mit dem Unendlichen und Göttlichen. Dadurch hat die deutsche Volksthümlichkeit vor der israelitischen das bestimmtere Bewußtsein der individuellen Eigenthümlichkeit, vor der griechischen aber die unmittelbarste Beziehung der Individualität auf das Göttliche voraus, und ihre natürliche Anlage kommt somit den das Recht und die Pflicht der Individualität in das richtige Verhältnis setzenden Anforderungen des Christenthums entgegen. Aus diesem Umstande erklärt es sich, wie, trotz der von dem römischen Kirchenthume ausgehenden Hemmungen, in dem Ritterthum und Bürgerthum des deutschen Mittelalters ein individuell bewegtes Leben von einem Reichthum sich entfalten konnte, der, abgesehen vom Griechenthum, kaum irgendwo sonst seinesgleichen findet. Vortrefflich aber hat in dieser Zeit der gewaltige Dante (Parab. VIII, B. 91—148) das Recht der Individualität begründet. Anknüpfend an die aristotelische Ableitung der Nothwendigkeit verschiedenartiger Begabung aus dem Staatszwecke, führt er die Eigenthümlichkeit des Einzelnen unmittelbar auf die Schöpferkraft Gottes zurück, welcher den Menschen zur gesellschaftlichen Ordnung, zu einem *πολιτικὸν ζῶον* bestimmt hat. Daraus erklärt er, daß nicht nur der eine zum Gesetzgeber (Solon), der andere zum Herrscher (Xerxes), der dritte zum Priester (Melchizedek), der vierte zum Künstler (Dädalus) geboren werde, sondern daß auch unter völlig gleichen Verhältnissen so verschiedene Individualitäten, wie Esau und Jakob, entstehen und daß die Söhne den Vätern oft so ungleich werden; und er schließt mit der für die pädagogische Praxis bedeutsamen Bemerkung (B. 139—148, nach der Uebersetzung von Philalethes):

Stets wird Natur, wenn sie das Schicksal feindlich
Sich findet, gleichwie jeder andre Samen,
Der fern von seinem Boden, schlecht gerathen.
Und wenn die Welt dort unten achten wollte
Auf jenen Grund, den die Natur gelegt hat,
Würd' ihm sie folgend bessere Menschen haben.
Ihr aber schleppet zu dem Klosterleben,
Der da geboren war, das Schwert zu gürtten,
Und macht zum König, dem die Predigt ziemte;
Darum entfernt sich eure Spur vom Wege.

Die Wiederbelebung der classischen Studien mußte einer freieren individuellen Bildung günstig sein, und während diese namentlich in Italien nicht selten in eine Emancipation menschlicher Willkür und sinnlichen Geliüstens von jedem höheren göttlichen Gesetze umschlug, wurde sie von dem ernsteren deutschen Geiste in Beziehung gesetzt zu dem lebendigen Glauben an das in Christo der Menschheit dargebotene wahre Heil, in welchem Glauben das innerste Bedürfnis des deutschen Gemüthes eben so sehr sich befriedigte, als durch ihn die ursprüngliche evangelische Lehre in ihrer Reinheit wiederhergestellt war. In der That war das höchste Ziel menschlicher Bildung erreicht, wenn es gelang, die reiche und kräftige Entfaltung des individuellen Lebens, wie das classische Alterthum sie darstellte, auf das christliche Princip zu gründen, damit sie durch dieses erst ihr eigenes eigentliches Lebensprincip und ihre höhere Weihe empfangen. Wie aber in der Forderung eines lebendigen, auf eigenster Erfahrung und Ueberzeugung des Glaubenden ruhenden evangelischen Glaubens selbst die Anerkennung des Rechtes des Individuums auf eine freiere Entwicklung schon enthalten war, das hat vor allen Luther deutlich erkannt, und es erklärt sich daraus sein Widerspruch gegen die mön-

dische Zucht des Mittelalters, gegen das viele „Stäupen und Schlagen“, wodurch viel feine Ingenua verborben werden, und andererseits seine Empfehlung gymnastischer Uebungen, wie seine wahrhaft prophetische Voraussicht des Einflusses, welchen der evangelische Glaube auf das Gedeihen der verschiedenen Wissenschaften, nicht bloß der philologischen und geschichtlichen Studien, sondern auch auf die Naturwissenschaft, üben müße. Wenn dann auch die ältesten praktischen Pädagogen der evangelischen Kirche aus Gründen, welche hier nicht weiter zu erörtern sind, und welche mehr außer ihnen als in ihnen lagen, auf Kosten einer vielseitigeren Bildung in der Fertigkeit im Lateinsprechen und -schreiben das Hauptziel des Unterrichtes erkannten und in dieser Beziehung von den jesuitischen Lehranstalten sich nicht unterschieden, welche geradezu auf Unterdrückung freier individueller Regung ausgingen; so wehte doch in protestantischen Anstalten, wie in der von Joh. Sturm in Straßburg, oder in der unter ihrem dictator perpetuus Trozendorf republicanisch gegliederten Schule zu Goldberg der Geist eines freieren Lebens. Das Dringen auf einen naturgemäßen, dem Zögling das Lernen angenehm machenden Unterricht, welcher den pädagogischen Neuerern, wie Ratich, Comenius u. a. eigenthümlich ist, schloß eigentlich die Forderung einer Berücksichtigung der Individualität schon in sich, und von einigen wurde diese Forderung auch ausdrücklich ausgesprochen; in der Praxis aber führte das Vertrauen auf die absolut richtige Methode, welche ein jeder entdeckt zu haben glaubte, meist vielmehr dazu, daß diese reformatorische Pädagogik gegen die Verschiedenheit der Individualitäten gleichmacherisch sich verhielt. Aehnlich verhält es sich mit der philanthropischen Erziehung Basedows und seiner Anhänger, in welcher überdies, wie schon bei Locke, die Rücksicht auf den äußeren Zweck, „nützliche Weltbürger“ zu erziehen, die Individualität nicht zu ihrem vollen Rechte kommen ließ. Andererseits schlug bei Rousseau das Recht des Individuums zum Umdank und Unrecht des egoistisch isolirten Subjects gegen die Gattung und die Gesellschaft um. Pestalozzi, indem er die Liebe zum eigentlichen Princip der pädagogischen Thätigkeit erhob, eine allgemeine Volksbildung forderte und also den Einzelnen als organisches Glied der Gesamtheit auffaßte, dem er angehörte, und indem er endlich das Mutterhaus als die eigentliche Stätte der Erziehung ansah, hatte damit die wesentlichen Voraussetzungen gewahrt, unter welchen die rechte Berücksichtigung der Individualität in der Erziehung möglich ist. Doch auch bei ihm überwog die Werthlegung auf den fertigen methodischen Schematismus zu sehr, und es blieb Philosophen, wie schon Kant und Fichte, besonders aber J. J. Wagner (Philosophie der Erziehungskunst, Leipzig 1803, S. 87 ff.) und Krause (Urbild der Menschheit, S. 385), und Dichtern, wie Göthe, Schiller und J. Paul (Levana S. 27 ff.) vorbehalten, auf die pädagogische Bedeutung der Individualität nachdrücklicher hinzuweisen. Dies mag manchmal zu einer ungehörigen, die natürliche Trägheit des Erziehers begünstigenden „Freigebigkeit mit dem Angebornen“ geführt haben, mit welcher auch der moderne „Cultus des Genius“ zusammenhängt, und insofern hatte es seine Berechtigung, wenn Beneke die erfahrungsmäßig uns entgegen tretende individuelle Verschiedenheit mehr als eine durch äußere Einwirkungen gewordene, denn als eine ursprünglich angebornene würdigte. Bestimmter hat sie in letzterem Sinne Herbart anerkannt; vor allem aber sind W. v. Humboldt und Schleiermacher als Vertreter der Individualität, wie im allgemeinen, so namentlich auch auf pädagogischem Gebiete zu nennen; beide haben zugleich durch ihr eigenes Beispiel bewiesen, wie die Voraussetzung einer ursprünglichen, gottgewollten individuellen Anlage den Eifer selbstthätiger Bildung keineswegs lähmt, sondern, richtig verstanden, ihn auf das kräftigste fördern muß.

Nach dieser historischen Grundlegung haben wir nun, jedoch nur insoweit, als es nicht in früheren verwandten Artikeln bereits geschehen ist, auf die Frage näher einzugehen, warum und auf welche Weise die Erziehung auf die Individualität Rücksicht zu nehmen hat. Die Verschiedenheit der Individuen ist nun zunächst eine Thatsache, welche dem Erzieher so gebieterisch sich aufdrängt, daß er ihrer Berücksichtigung sich unmöglich

ganz entziehen kann. Ist aber diese Thatsache lediglich ein Product der Einwirkung äußerer Verhältnisse, so kann der Erzieher seine Aufgabe gerade darin erkennen, diesen Einwirkungen andere von seiner Seite entgegenzusetzen, um den Zöglingen eine andere Eigenthümlichkeit anzubilden, als die nach der Ansicht des Erziehers fehlerhafte, welche unter jenen Einwirkungen entstanden ist. Das Recht der Individualität, als solche von der Erziehung anerkannt und gepflegt zu werden, kommt derselben nur dann zu, wenn sie eine in dem Wesen des Zöglings ursprünglich begründete, weil von Gott in ihn gelegte und damit angeborene ist. Für die Ursprünglichkeit der Individualität in diesem Sinne spricht nun schon die Erwägung, daß je höher eine Gattung in der Stufenreihe der Organismen steht, um so mehr auch die zu ihr gehörenden Einzelwesen durch eine in ihrer besondern Organisation ursprünglich angelegte Eigenthümlichkeit von einander sich unterscheiden. Ferner gehört hierher der innige Zusammenhang des menschlichen Geistes mit dem Leibe, dessen angeborene Eigenthümlichkeit unzweifelhaft ist, ein Punct, auf welchen schon Cicero (De Orat. 1, 25; vgl. auch Herbart, a. a. O.) aufmerksam gemacht hat, wenn auch nur in der besondern Rücksicht auf den Beruf des Redners, welcher auch bestimmte leibliche Qualitäten voraussetzt. Dazu kommt, daß die verschiedenen Seiten des geistigen Lebens der Menschheit nur dann recht reich und kräftig sich entfalten können, wenn ihre Pflege nicht bloß solchen überlassen ist, welche nur der Zufall oder die Willkür ihnen zugewandt hat und welche mit gleicher innerer Berechtigung ihre Thätigkeit anderen Gebieten hätten zuwenden können, sondern nur dann, wenn die concentrirte Geisteskraft ursprünglich dazu berufener Individuen sich auf sie richtet. Auf den Einwand aber, daß durch eine solche ursprüngliche Beschränkung seiner Anlage die Freiheit des Menschen beeinträchtigt, oder gar die göttliche Gerechtigkeit verletzt werden würde, ist zu erwidern, daß der Einzelne für diese Beschränkung reichlich entschädigt wird, indem er, als lebendiges Glied in den Dienst des Ganzen eintretend, auch an dem Leben des Ganzen Antheil nimmt, welches eben dadurch, daß es in seinen verschiedenen Gebieten durch besonders dazu Ausgerüstete gepflegt wird, nur um so reicher sich entwickelt. Endlich lehrt auch die Erfahrung zu deutlich, daß unter äußeren Verhältnissen, welche, so weit menschliche Beurtheilung reicht, völlig gleich sind, daß nicht etwa unter Brüdern bloß, sondern selbst unter Zwillingenbrüdern, eine verschiedene Begabung von den ersten selbständigen Regungen des Geistes an sich geltend macht, und zwar als specifische Anlage für eine bestimmte Lebenssphäre, am deutlichsten im Gebiete der Kunst, weil in diese „auch ein natürliches Moment als wesentlich hineinspielt“ (Hegel, Samml. W. X, a, S. 357); doch tritt nicht selten auch die vorherrschende Anlage für ein inniges und reiches Gefühlsleben, für klares, scharfes und tiefes Erkennen, für eine auf kräftige und vielseitige Wirksamkeit nach außen gerichtete Willensthätigkeit deutlich genug hervor.

Die richtige Ueberzeugung von dieser Ursprünglichkeit der Anlage kann nun dem Erzieher unmöglich eine Versuchung zur Bequemlichkeit und zur Trägheit werden. Vielmehr muß ihn gerade die Erwägung zum gewissenhaftesten Eifer anspornen, daß er eine von Gott in den Zögling gelegte Anlage zu pflegen und zu entwickeln hat, damit dieser seinen von Gott ihm vorgezeichneten Beruf und in diesem sein eigenes wahres Glück finde, wie für die Gesamtheit nach seiner ganzen Fähigkeit sich nützlich erweise. Es kann den Erzieher nicht niederschlagen, daß die individuelle Bestimmtheit ihn hindert, alles was er will aus dem Zögling zu machen, da er den höheren Beruf hat, ihn so zu bilden, wie Gott ihn haben will; ihm winkt ein höheres Ziel, als den Zögling auf die Stufe der Ausbildung zu erheben, auf welcher der Einwirkende steht (Benefe), er kann vielmehr streben, „aus allen Kräften, ihn vortrefflicher zu machen, als er selbst ist“ (Krause), und darf dabei des göttlichen Beistandes gewiß sein. Soll aber jene Ueberzeugung pädagogisch wirksam werden, so muß sie mit der Liebe sich verbinden; nicht nur mit der „allgemeinen Menschenliebe“, sondern mit der Liebe der bestimmten Persönlichkeit des Erziehers, welche wiederum der individuell bestimmten Persönlichkeit

des Zöglings sich zuwendet, nicht bloß das Ihre sucht, d. h. nicht bloß durch die Anlagen und Neigungen des Zöglings sich angesprochen und zu sorgfamer Pflege aufgefordert fühlt, in welchen der Erzieher seine eigenen wiederfindet, sondern aller der verschiedenen und mannigfaltigen Keime sich freut, welche Gott in das heranwachsende Geschlecht gelegt hat, damit deren durch den Erzieher zu fördernde Entwicklung und Ausbildung dem Leben des Ganzen zu gute komme. Diese durch die Beziehung auf Gottes Willen geheiligte Liebe schließt dann auch die Fähigkeit zu einer heilsamen Zucht der Individualität in sich, und nur sie ist im Stande, auch die Zöglinge zur Liebenswürdigkeit im höheren Sinn des Wortes zu erziehen. Denn diese finden wir weder da, wo das ungezügeltere Naturell in subjectiver Willkür sich breit macht, noch da, wo die individuelle Eigenthümlichkeit unter der Herrschaft abstracter Grundsätze sich nicht entfalten und regen kann, sondern nur da tritt sie erfreulich uns entgegen, wo die Individualität unter der Zucht der Liebe das göttliche Gesetz in den eigenen Willen aufnehmen gelernt und wo dadurch die individuelle Lebendigkeit die Weihe eines höheren Lebens erhalten hat. Und dem Erzieher, welcher den Zögling in seiner Eigenthümlichkeit und um dieser willen liebt, kommt auch nicht bloß dessen Achtung, sondern seine persönliche Liebe entgegen, und es entsteht so erst die rechte Lebenslust für das Gedeihen der Erziehung. (Vgl. d. Art. Beobachtung, I. S. 565.)

Das Verhältnis, in welchem sich diese wechselseitige individuelle Zuneigung am freisten und kräftigsten entfalten kann, ist nun allerdings die Familie, und mit Recht vindicirt daher schon Aristoteles (Nikom. Ethik, I, 10) vorzugsweise der häuslichen Erziehung, deren Fürsorge den Einzelnen allein zum Gegenstande hat, die Fähigkeit, seinen besonderen Bedürfnissen Rechnung zu tragen und einem jeden zu theil werden zu lassen, was ihm frommt. Die Schulerziehung ist mehr geeignet, die Pflicht des Individuums gegen die Gesamtheit hervortreten zu lassen, indem in ihr der Einzelne zuerst als Glied in eine größere Gemeinschaft eintritt und ihm die für alle unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten mitgetheilt werden sollen. Es wäre eine sehr übel angebrachte Verungung der Individualität auf ihr Recht, womit diese etwa ihren Widerstand gegen die Gesetze dieser Gemeinschaft, oder ihre Weigerung, die unentbehrlichen Mittel des geistigen Verkehrs, die gehörige Summe gemeinnütziger Kenntnisse, die Anfänge wissenschaftlicher Erkenntnis sich anzueignen, zu vertheidigen suchte. Abgesehen aber davon, daß die Berührung mit andern Individualitäten doch auch wieder der Hervorbildung der eigenen förderlich ist, bietet die Schule gleichwohl auch sonst noch Gelegenheit genug zur Berücksichtigung der individuellen Eigenthümlichkeit dar, und es ist die Pflicht des Lehrers, diese Gelegenheit wahrzunehmen. Die Schulordnung läßt doch der Freiheit des Einzelnen noch Spielraum, und die Nothwendigkeit einer allgemeinen Geistesbildung schließt die Möglichkeit nicht aus, daß der Einzelne einem besonderen Unterrichtsgegenstande ein über das allgemein Nothwendige hinausgehendes Interesse zuwende. Soll nun der Erzieher seinem Berufe, Recht und Pflicht der Individualität in das richtige Verhältnis zu setzen, gehörig nachkommen, so ist vor allem nöthig, daß er die Individualität seiner Zöglinge erkenne. Doch nur in den wenigsten Fällen wird ihm eine bestimmt ausgesprochene Anlage und Neigung deutlich entgentreten, am deutlichsten in dem freilich auch seltensten Falle einer wirklich genialen Begabung (vgl. d. Art. Genie). Die Erfüllung der schon von Cicero*) als heilig anerkannten Pflicht, einen solchen Zögling durch Mahnung und sorgfältigste Pflege in der Erreichung des von Gott

*) De Orat. II., 20: Si intelligam (juvenem) posse ad summos (oratores) pervenire, non solum hortabor, ut elaboret, sed etiam . . . obsecrabo. — Sin videbitur, quum omnia summa fecerit, tamen ad mediocres oratores esse venturus; permittam ipsi quid velit; molestus magno opere non ero . . . Nam neque is, qui optime potest, deserendus ullo modo est a cohortatione nostra, neque is, qui aliquid potest, deterrendus; quod alterum divinitatis mihi cuiusdam videtur; alterum, vel non facere quod non optime possis, vel facere, quod non pessime facias, humanitatis.

ihm vorgesteckten Zieles zu fördern, muß dem rechtschaffenen Erzieher die größte Freude sein. Andererseits aber fordert und verträgt auch eine solche kräftige Individualität am ersten, daß ihr zugemuthet wird, auch in solchem Gebiete sich zu orientiren und solche Kenntnisse und Fertigkeiten sich anzueignen, auf welche sie durch ihre natürliche Neigung nicht unmittelbar hingeführt wird. *) Sie wird dadurch vor Einseitigkeit bewahrt und so gerade das Interesse für ihre eigentliche Berufsarbeit frisch erhalten, und zugleich beugt der Erzieher so den üblen Folgen des so leicht möglichen Irrthums vor, daß er eine ausgezeichnete Begabung da suchte, wo sie in der That nicht vorhanden war und wo Jüngling und Mann, wie es so häufig vorkommt, nachher nicht halten, was Kind und Knabe versprochen hatten. Köpfe von mittlerer Begabung werden einer gleichmäßigen Ausbildung in den verschiedenen Unterrichtsfächern in der Regel am leichtesten sich fügen. Tritt auch bei ihnen eine bestimmtere Neigung hervor, so ist diese um so mehr zu unterstützen, als die Freude des Gelingens sie ermuntern wird, was das Talent ihnen versagt, durch um so größeren Eifer zu ersetzen. Meist aber wird der Erzieher sich darauf beschränken müssen, sie nicht dadurch ein für alle mal aus der auch ihnen vorgezeichneten, aber noch nicht bestimmt erkennbaren Bahn zu lenken, daß er ihnen gerade das vorzugsweise zumuthet, wozu sie von Natur weniger berufen sind. Gerade dem recht eifrigen Lehrer widerfährt es leicht, daß er sein Unterrichtsfach als das vor allen wichtige auch vor allen zur Geltung zu bringen sucht: der Philologe will lauter Philologen, der Mathematiker lauter Mathematiker bilden. Es sollten aber nicht bloß die Lehrer, sondern auch die Schulen — die humanistischen auf der einen und die realistischen auf der andern Seite — hinlängliche Selbstverläugnung haben, um auch die auf ihren eigenen Beruf nicht hinsührende Individualität in ihrer Berechtigung anzuerkennen. Es würde dann z. B. der Fall nicht so oft vorkommen, daß solche Zöglinge die Aschenbrödel des Gymnasiums sind, welche, sobald ihnen auf der Universität gestattet ist, ihrer Neigung zu Mathematik und zu den Naturwissenschaften zu folgen, die Schoßkinder einer einseitig philologischen Bildung weit hinter sich zurücklassen; womit wir übrigens dem durch nichts zu ersetzenden eigenthümlichen Werth der humanistischen Bildung in keiner Weise zu nahe treten wollen. Und sehr treffend sagt J. Paul: „Wir würden diesen Lebensgeist, diese Individualität mehr zu achten und zu schonen wissen, träte er überall so stark vor, als im Genie! . . . Wird aber einer Mittelnatur die Urkraft gebrochen: was kann da kommen und bleiben, als ewiges Irren in sich selber umher — halbe Nachahmung wider sich, nicht aus sich, ein schmarrönd auf einem fremden Wesen lebender Wurm, das Nachspiel jedes neuen Vorspiels, der Knecht jedes nahen Befehls? — Ist der Mensch einmal aus seiner Individualität herausgeworfen in eine fremde, so ist der zusammenhaltende Schwerpunkt seiner innern Welt beweglich gemacht und irrt darin umher, und eine Schwankung gehet in die andere über.“ Und darum ergeheth an den Erzieher die Forderung, auch von den Kleinsten keinen zu ärgern dadurch, daß er sie „aus ihrer Individualität herauswirft“. Auch bei geringer Begabung wird eine fortgesetzte aufmerksame Beobachtung doch im Stande sein, eine Richtung zu entdecken, welche die der Eigenthümlichkeit des Zöglings entsprechendste ist, und wenn dieser angeleitet wird, wenigstens nach dieser Seite hin etwas brauchbares zu leisten, so ist damit seiner inneren Befriedigung, wie dem Vortheile des Ganzen am besten gedient. Das Wesentliche über die didaktische Behandlung der Individualität faßt Quintilian in den Satz zusammen, womit er seine bezügliche Erörterung schließt: (II. 10) „Zweierlei ist hierbei gänzlich zu vermeiden, das erste, daß man nichts versuche, was sich nicht erwirken läßt; das andere, daß man nicht einen von dem, was er schon gut versteht, zu etwas anderem, wozu er weniger befähigt ist, ablenke.“

Die individuellen Verschiedenheiten, welche mehr der Erziehung im engeren Sinne,

*) Quintilian, Inst. II, 8: Si liberalior materia contigerit . . . nulla dicendi virtus omittenda est. Nam licet sit aliquam in partem pronior, ut necesse est, ceteris tamen non repugnabit, atque ea cura paria faciet iis, in quibus eminebat.

im Unterschied von dem Unterrichte, zufallen, wie die Eigenthümlichkeiten des Temperamentes, der vorherrschenden Selbstthätigkeit oder Empfänglichkeit u. s. w., sind bereits oben in dem Art. Beobachtung (S. 562) zur Sprache gebracht worden. Indem der Erzieher sich bemüht, die individuelle Eigenthümlichkeit auch in dieser Rücksicht davor zu bewahren, daß sie nicht in Einseitigkeit ausarte, und das Gleichgewicht in dem Zöglinge herzustellen, welches diesen befähigt, auch der Eigenthümlichkeit anderer gerecht zu werden und im Zusammenwirken mit diesen am Leben der Gesamtheit als organisches Glied theilzunehmen, muß er vor allem von dem Grundsatz sich leiten lassen, daß das rechte Maß nicht herzustellen ist durch Zurückdrängung der vorhandenen und bereits entwickelten Kraft, sondern durch Hervorbildung der entgegengesetzten. Eine lebhafte und kräftige Selbstthätigkeit z. B. ist nicht an sich verwerflich, sie ist nur durch Erweckung einer lebendigen Empfänglichkeit möglichst in das rechte Gleichgewicht zu setzen. In Bezug auf die Individualität des Erziehers vgl. d. Art. Erzieher S. 241 ff. und Erziehungstalent.

G. Baur.

Industrieschulen — sind Schulen zur Bildung für die Arbeit. Sie gehören in die Lebenskreise der Volksschule und erstrecken sich auch auf das Alter der Volksschüler. Auf jene folgen als höhere Stufe die Fortbildungsschulen und eigentliche Gewerbelehren. Die Volksschule ist Unterrichtsschule und hat zunächst die Aufgabe, den Geist für das geistige Leben auszubilden, die Industrieschule setzt sich den Zweck, die Hand zur Arbeit zu befähigen. Die Industrieschule ist eine Schöpfung der neueren Zeit, aber noch keine vollendete Schöpfung. Es steht noch nicht fest, was in ihr gelehrt und gelernt werden soll. Die Ansichten darüber gehen so weit aus einander, daß die einen ihr nur einige einfache Arbeiten, die andern eine Menge von Dingen zuweisen. Ebenfowenig hat sich eine allgemeine Ueberzeugung von der Zweckmäßigkeit oder Nothwendigkeit der Industrieschulen gebildet, wie man denn auch mancher Orten nichts von denselben weiß. Die Sache ist überall noch im Werden, wird aber bei der gewaltigen Strömung der Zeit nach der Seite der materiellen Interessen sicherlich sich noch weiter entwickeln.

In der alten Zeit entbehrte die Volksjugend gänzlich des Unterrichts und der Schulanstalten. Mit der Reformation und der freien Stellung, die durch sie jeder menschlichen Persönlichkeit errungen wurde, trat zuerst das Bedürfnis hervor, auch das Kind aus dem Volk zu bilden und Volksschulen zu errichten. Diese Schulen faßten anfänglich, wie es das nächste Bedürfnis mit sich brachte, das geistige, oder vielmehr das religiöse Leben allein ins Auge, und zogen erst nach Jahrhunderten auch das Rechnen und Schreiben in den Kreis ihrer Thätigkeit, zu denen dann im angetretenen Jahrhundert auch Welt- und Naturkunde hinzugefügt wurde. Dies alles aber wurde wesentlich theoretisch und abstract behandelt, ohne bestimmte Rücksicht aufs praktische Leben, ohne absichtliche Pflanzung von Kenntnissen, Uebungen und Fertigkeiten für die verschiedenen Berufsarten der mittleren und untern Stände.

Die Erweiterung des Blicks aufs praktische Leben ist ein Fortschritt der neueren Zeit, und trat erst ein, als die Bedürfnisse und die Noth des Lebens dazu aufforderten und man anfangs, den Begriff der Volksbildung in seinem vollen Sinne zu fassen, in dem der Erziehung des ganzen Menschen, des physischen wie des geistigen, und zu seiner vollen Bestimmung, der zeitlichen und ewigen. „Erziehung zur Arbeit“ wurde eines der Schlagwörter auf dem Gebiete der Pädagogik. Man begnügte sich aber nicht damit, dem Volksschüler eine Bildung heizubringen, durch die er Einsicht in die Dinge der Natur und ihre Verwendung im Leben erhalte und mit den Anfängen des technischen Geschickes, das der spätere Beruf erfordert, ausgestattet werde. Man glaubte, weiter gehen und den Schritt zur wirklichen Arbeit und Uebung in der Arbeit thun zu müssen, um die Volksschule von der Unterrichtsschule zur Arbeitsschule zu erweitern und mit ihr landwirthschaftliche und gewerbliche Beschäftigung der verschiedensten Art in organischen Zusammenhang zu bringen. „Bildung zur Arbeit durch Arbeit“ ist neuerdings das Lösungswort, das mit Macht erhoben wird.

Verfolgen wir den Entwicklungsgang, den das Industrieschulwesen von seinen Anfängen an genommen hat, in gedrängter Uebersicht. Hier ist zuerst Pestalozzi, der Bahnbrecher auf dem Felde der neueren Pädagogik, zu nennen.* In seiner Armen-
schule zu Neuhof im Aargau machte er 1775 den Versuch, seine Zöglinge in beidem, den Schul- und den landwirthschaftlichen Kenntnissen zu unterweisen und im Sommer mit Feldbau, im Winter aber mit Spinnen, Weben und andern Handarbeiten zu beschäftigen, und zwar so, daß sie während der häuslichen Arbeiten zugleich theoretischen Unterricht empfangen. Die Arbeit sollte auch dazu dienen, daß die Kinder sich ihren Unterhalt verdienten. Das Unternehmen mußte aber bald wieder aufgegeben werden, weil Pestalozzi die erforderliche Sachkenntnis für die viel verzweigte Thätigkeit abgieng und Eltern und Kinder ihm allerlei Hindernisse bereiteten.

Gleichwohl war dieser Versuch ein Samenkorn, das viele andere Hände ergriffen, und mit mehr oder minder Geschick und Erfolg austreuten. Gelingenere Ausführungen des Pestalozzi'schen Gedankens konnte man in der Schweiz selbst, in den Anstalten Fellenberg's wahrnehmen, der schon als Knabe Pestalozzi kennen lernte und als Mann etliche male nahe daran war, sich mit ihm zu praktischer Erziehung der Jugend zu vereinigen. Die Fellenberg'schen Anstalten in Hofwyl und andern Orten umfaßten nach und nach das Kindes- und Jünglingsalter, und nahmen reiche und arme Zöglinge auf. Hier kommt besonders die im Jahr 1804 gestiftete Armenschule in Betracht. In ihr wurden arme, verwahrloste Knaben vornehmlich mit landwirthschaftlichen, aber auch mit gewerblichen Arbeiten beschäftigt, und sie selbst sollten die Kosten der Anstalt soweit möglich decken, dabei aber zu geschickten und selbständigen Arbeitern herangebildet werden. Der theoretische Unterricht wurde in 2—3 Stunden täglich ertheilt, theils während der Feldarbeit, indem er sich auf die unmittelbare Anschauung der Natur bezog, theils in den Erholungsstunden zwischen und nach —, und im Winter vor der Arbeitszeit. In den dreißiger Jahren zählte die Knabenanstalt, der auch eine kleinere für Mädchen zur Seite gestellt wurde, 130—140 Zöglinge und durfte sich unter der intelligenten und kräftigen Leitung ihres patriotischen Gründers und der tüchtigen Mithilfe des ausgezeichneten Wehrli eines guten Erfolges erfreuen (s. den Art. Fellenberg).

Ein Jahrzehent später als Pestalozzi nahm der Philanthrop Salzmann dessen Idee auf und führte sie in den Erziehungsanstalten in Schnepfenthal ins Leben. Er legte nicht viel Werth auf Mittheilung positiver Kenntnisse, desto mehr aber auf Bildung der Kraft, und zwar der leiblichen wie der geistigen, und suchte die Kräfte seiner Zöglinge sogleich in den Elementen der Hauptberufsarten des Lebens zu üben, in landwirthschaftlichen in den Anstaltsgärten, in gewerblichen an der Hobelbank und dem Drehstuhl, durch Korbflechten, Papparbeiten u. dgl., sogar durch Handel der Zöglinge mit Federn und Papier. Er gerieth damit in Uebertreibungen, wie sie bei Versuchen mit Neuem nicht selten sind.

Einen gesunderen Kern bot die oben erwähnte Fellenberg'sche Armenschule unter Wehrli, daher sie seitdem Muster für viele ähnliche Anstalten nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich, Belgien und England wurde. Die Zöglinge waren nicht die Kinder von Gemeinden, wie sie die arbeitenden Classen darboten, sondern eine Auswahl von armen, bettelnden, vagirenden, aus Strafanstalten entlassenen Kindern, die man aus dem Verderben zu retten und zu einem geeigneten Berufe tüchtig zu machen suchte. So wurde eine Anstalt in Metray gegründet, in der 2—300 Knaben Aufnahme fanden, deren Hauptbeschäftigung in landwirthschaftlichen Arbeiten, selbst Weinbau und Seidenzucht

*) Wir sehen von einzelnen Erscheinungen ab, welche schon früher vorkamen, z. B. in den Anstalten A. S. Francke's, wo auch Drechserei u. dergl. getrieben wurde, und in der Berliner Realschule, in welcher die Schüler in der Maulbeerbaum- und Seidenzucht unterwiesen wurden und sich auch in Werkstätten umsahen. Arbeiten zur Vorbereitung auf das praktische Leben waren hier mehr untergeordnete Nebensache, denn zweiter Factor im Geschäft der Erziehung.

bestand, wozu neben häuslichen Berrichtungen noch Schmiedearbeiten, Verfertigung von Holzschuhen kamen. — In Ruyslebe in Belgien werden verwahrloste Knaben und Mädchen in die dortige vom Staat unterhaltene Anstalt aufgenommen und neben dem Schulunterricht zu Bebauung des Feldes, großer Viehhaltung, zu häuslichen Geschäften und verschiedenen gewerblichen Arbeiten zunächst für die Bedürfnisse der Anstalt selbst angehalten. — In England, in Vaterbury und Norwood (Royal Victoria asylum) bestehen Anstalten mit dem Zwecke, verwahrloste und auch Findelkinder, meist Mädchen, zu Dienstboten verschiedener Art bis zu Kammermädchen zu bilden, damit sie einer einfachen Hauswirthschaft vorstehen lernen. Von frühe an theilen sie sich mit regelmäßigem wöchentlichem Wechsel in die Besorgung der Wohn- und Schlafzimmer, der Küche und des Stalls, namentlich der Milchbereitung; die älteren lernen auch die Buchführung für die Anstalt.

In Deutschland ist vor allem der Anstalten des Rauhen Hauses zu gedenken, in welchen bedürftige Kinder neben der sittlichen Erziehung zugleich zu allen Feld- und Hausgeschäften und mehrfachen gewerblichen Arbeiten angeleitet werden, und zwar in der Form des Familienlebens, in welchem die Glieder sich gegenseitig alle ihre Bedürfnisse bis zur Errichtung von Wohnungen besorgen. In einer Linie mit ihnen stehen die sogenannten Kinderrettungsanstalten, die sich in steigender Zahl über ganz Deutschland verbreiten und in Württemberg allein in Zeit von 40 Jahren die Zahl von 30 überschritten haben. In allen stellt man sich die Aufgabe, neben einer guten christlichen Erziehung die Zöglinge mit den Kenntnissen, Uebungen und Fertigkeiten, die sie auf ihren künftigen Lebensberuf vorbereiten, auszurüsten, weshalb es Regel ist, die Zöglinge in allen Geschäften der mäßigen Oekonomie, die mit den Anstalten verbunden zu sein pflegt, zu beschäftigen. Billigerweise geschieht hier auch einer der neuesten Anstalten dieser Art, die dem Urheber aller dieser Institute zu Ehren errichtet worden, Erwähnung. Es ist dies die Pestalozzistiftung bei Berlin, die zunächst zur Aufnahme von 25 Knaben bestimmt ist, welche in der Form des Familienlebens durch Unterricht und Arbeit erzogen werden sollen, wobei das nächste Ziel ist, die Arbeitskraft und das Arbeitsgeschick der Knaben in einfachen Beschäftigungen zu entwickeln, so daß sie daran für ihre späteren Berufsarbeiten eine Grundlage haben.

So fruchtbar sich die Pestalozzische Idee in der Reihe der genannten Anstalten und ihrer weiteren Verzweigungen entwickelt hat, so sind das alles doch nur abgeschlossene Institute, deren Pfleglinge von ihren Familien, ihren Arbeiten, Freuden und Leiden getrennt und in die Lage eines künstlichen Familienlebens versetzt worden sind; einzelne Punkte, die nur enge Kreise bilden und keineswegs die gesammte Volksjugend umfassen. Ihre Zöglinge sind in der Regel arme, verwahrloste Kinder, nicht aber die der gewerbtreibenden und ackerbauenden Stände ohne Unterschied. Es lag aber in der Idee der Trieb, die engen Grenzen der Anstalten zu sprengen, sich eine breitere Grundlage im Leben und eine nähere Verbindung mit der Volksschule zu verschaffen. Und in der That hat es an Versuchen nicht gefehlt, für die Besucher der Volksschule ebenfalls Arbeitsschulen zu errichten, in denen sie bestimmte Stunden des Tages unter besondern Lehrern oder Lehrerinnen versammelt und zu mancherlei Handarbeiten angeleitet wurden. Dieser Zweck an und für sich, aber auch der weitere, die Schuljugend vor Müßiggang und feinen Lastern zu bewahren und ihr Gelegenheit zu einem kleinen Verdienst zu geben, empfahl die Sache sehr, wie denn auch das Hungerjahr 1817 allgemein zur Errichtung von Industrieschulen einen Anstoß gab.

Im Jahr 1793 wurde in Berlin eine Erwerbsschule für arme Mädchen gegründet, in welcher neben dem Schulunterricht genäht und gestrickt wurde, theils was die Schülerinnen von Hause mitbrachten, theils was bestellt wurde. Die Schule nahm im Verlauf der Zeit auch andere, als arme Kinder auf und gab im Jahr 1853 800 bis 1000 Mädchen Beschäftigung mit einem jährlichen Verdienste je von etwa 3 $\frac{1}{2}$ Thlr. Sie ist übrigens ein Privatunternehmen, reichlich unterstützt von vielen, zum Theil

fürstlichen Wohlthätern. — Mehrere ähnliche Anstalten wurden im Jahr 1817 im Odenwald ins Leben gerufen durch die Fürstin von Erbach-Fürstenau, die sich derselben im Verein mit wohlthätigen Frauen mit Rath und That, besonders mittelst namhafter Unterstützungen und Collecten annahm. Für Michelstadt und die Umgegend wurde eine Arbeitsschule errichtet, in welcher die weibliche Jugend in allen ihrem Stande nöthigen und nützlichen Handarbeiten Unterricht empfangen sollte. Zunächst sollten Mädchen armer Eltern Aufnahme finden, jedoch auch reichere nicht ausgeschlossen sein. Man sammelte ein Grundkapital, das im Jahr 1850 auf 5000 fl. anstieg, aus dessen Zinsen die Lehrerin besoldet wird. Die Schule wurde mit 30 Kindern eröffnet, füllte sich aber bald sehr. Sie nimmt ihre Schülerinnen mit dem Eintritt in's schulpflichtige Alter auf und beschäftigt sie fünfmal in der Woche täglich in 3 Stunden. Man bezahlt ein Schulgeld, für das Stricken 4 kr., Nähen 6 kr., Häckeln 5 kr. in der Woche. Ärmere Kinder bezahlen nichts und werden anfangs von ihrem Arbeitsverdienst gekleidet. Die älteren Kinder dürfen auch zu Hause arbeiten und verdienen jährlich bis zu 14 fl. Die Fabrikate werden theils durch Verkauf, theils durch Lotterie verwerthet. Ueber die gesammte Thätigkeit, das Material, die Fabrikate und ihre Werthe wird eine ganz specielle Rechnung geführt. Eine ähnliche Anstalt mit längerer Arbeitszeit und sehr sorgfältiger Disciplin wurde zu Erbach ebenfalls im Jahr 1817 von der Gräfin Erbach-Erbach gegründet und unterstützt. In ihr wird Spinnen, Sticken, Klöppeln und Blumenmachen getrieben.

Diese und ähnliche Arbeitsschulen gehen neben der Volksschule her und haben mit ihr nur die Schüler gemein, die aber außer der Schulzeit unter eigenen Lehrern beschäftigt werden. Dieselbe Stellung nehmen die Industrieschulen in Straßburg und Lyon ein. In Straßburg nimmt man, wie beim wechselseitigen Schulunterricht, Aufseherinnen (monitrices) aus der Zahl der vorgerückteren Mädchen, denen die Generalaufseherinnen vorstehen. Die Kinder treten mit dem 7. Lebensjahr ein und werden in strenger Ordnung im ersten Jahr mit Stricken, im zweiten mit Spinnen, im dritten mit Nähen in stufenmäßigem Fortgang vom Leichterem zum Schwereren unterrichtet. Die Arbeitsäle sind von 3—6 Uhr geöffnet. Jede Schülerin hat einen Arbeitskorb mit einer Nummer versehen, der am Schlusse der Stunden gehörig aufgeräumt werden muß. Ueber alles wird genaue Buchführung gehalten und für den Absatz sorgen die verschiedenen Wohlthätigkeitsanstalten. Das Handgespinnst wird in den Gefängniswerkstätten zu Leinwand gewoben und dann in der Industrieschule wieder zu Kleidungsstücken verarbeitet. Die Fabrikate kommen den bedürftigen unter den Kleinkinder- und Industrieschülern zu gut. In Lyon wird das Schullocal benützt und die Arbeitsschülerinnen versammeln sich dort Nachmittags. Sie sitzen 7—8 an der Zahl an halbrunden Tischen, ihnen gegenüber in der Tischhöhlung die Aufseherin. Die Tische sind mit einem Tuch zum Anheften (in Mannheim mit einer Wulst) bedeckt. Es wird ausschließlich genäht, die leichtere Arbeit von den Anfängern u. s. f. Hauptsächlich werden für die ärmere protestantische Bevölkerung Callicothemden gefertigt und zwar gegen Arbeitslohn. Eine fast militärische Ordnung, in welcher auf die Minute gehalten wird, fördert die Arbeit sehr.

Noch enger ist die Verbindung der Industrieschulen mit der Volksschule und noch häufiger ihre Einführung in den Gemeinden in Belgien. Hier werden in den Fabrikbezirken die Mädchen den ganzen Tag meist mit Spitzenklöppeln, daneben aber auch, um Einseitigkeit zu vermeiden, mit Stricken, Nähen, Spinnen beschäftigt, und zwischen den Arbeitsstunden und auch Abends in täglichen 2 Schulstunden und kleineren Abtheilungen in den gewöhnlichen Schulfächern unterrichtet. Der mittlere Verdienst beläuft sich auf 10 fr. im Tage, was wesentlich dazu beiträgt, daß die Kinder zum regelmäßigen Besuch von beiderlei Schulen angehalten werden. In Ostflandern allein bestanden im Jahr 1851 369 solcher Schulen mit 17,000 Schülern. Auch Anaben werden zum Spinnen angehalten, was ihnen zur Arbeitsamkeit, zu Verdienst und

zur Bewahrung vor Verirrungen, und wenn sie später Weber werden, zur Beurtheilung und Handhabung des Garns sehr förderlich ist.

Ähnliche Schulen wurden aus den gleichen Gründen im sächsischen Erzgebirge und Voigtlande für die aufsichtslosen Kinder der Arbeiterfamilien gegründet, „damit sie in denselben nützliche Fertigkeiten, vornehmlich im Spitzenklöppeln und Sticken erlernten, ihr Brod sich verdienen, den Eltern die Sorgen erleichterten, und vom Müßiggang, Betteln und Stehlen abgehalten würden.“ Kinder im Alter von 5—6 Jahren wurden in die Klöppelschulen aufgenommen, um neben Gewöhnung an Fleiß und Reinlichkeit „in der Erzeugung eines der schönsten und mühevollsten Kunstproducte eine möglichst große Gewandtheit sich zu verschaffen.“ Im Jahr 1840 belief sich ihre Zahl auf 18 mit ungefähr 1300 Schülern, im Jahr 1859 auf 25 Klöppel- und 8 Stickschulen mit 2000 Schülern. In diesen Schulen herrschte die Rücksicht auf sittliche Bewahrung und ausgiebigen Verdienst vor, wie noch mehr in den Kinderbeschäftigungsanstalten, die an vielen Orten errichtet wurden, in welchen die Kinder Spinnen, Spulen, Schuh-, Stroh-, Korbflechten und dgl. treiben. Seit einigen Jahren aber hat die sächsische Regierung über die Klöppelschulen einen eigenen Inspector angestellt und die Ausbildung der Kinder zu feineren Arbeiten und Versuchen mit neuen Mustern tritt in mehreren Schulen mehr in den Vordergrund.

Allgemeiner über die Stadt- und Landgemeinden verbreitet und organisiert sind die Industrieschulen in Württemberg. Nachdem schon von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an in einzelnen Städten des Landes, und im Verlauf der Zeit in immer mehreren, Beschäftigungsanstalten für die ärmeren Kinder mit Spinnen, Nähen, Stricken errichtet und in der Schulordnung von 1810 die Bestimmung getroffen worden war, daß mit jeder Volksschule auch eine Industrieschule verbunden werden solle, so gab das Theuerungsjahr 1817 der Unterweisung der Kinder in Handarbeiten neuen Anstoß. Die Königin Katharina, nachdrücklich unterstützt von König Wilhelm, nahm sich der Sache mit warmem Herzen an. In allen Gemeinden wurden Wohlthätigkeitsvereine gestiftet, durch Errichtung einer Landes-Centralleitung und der ihr untergebenen Bezirks- und Ortsleitungen Zusammenhang und Ordnung in sie gebracht und ihnen besonders auch die Gründung und zweckmäßige Erhaltung der Industrieschulen übertragen. Ihr ausgesprochenener Zweck war: Uebung in den Fertigkeiten, deren man zur Führung einer einfachen Haushaltung bedarf; Verdienst für die Armen; besonders in sittlicher Richtung Bewahrung vor Bettel und Müßiggang. Die Beschäftigung der Kinder bestand von Anfang an im Stricken, Nähen, Spinnen, Spitzenklöppeln, Stroharbeiten, Verfertigung hölzerner Köffel, Schachteln etc. In neuerer Zeit sind es gemeiniglich nur die 2 erstgenannten Arbeiten, zu welchen in einzelnen Gemeinden das Sticken und Häckeln, und in mehreren andern das Stricken von allerlei Wollwaaren, z. B. Handschuhen, Jacken u. dgl. gekommen ist. In vielen Gemeinden wurden auch Baumschulen errichtet und den Knaben Unterricht in der Obstbaumzucht erteilt, ebenso, wo sich ein Garten und Lehrer dazu fand, im Gartenbau. Die Schüler traten im Alter von 9—10 Jahren in die Industrieschulen ein. Diese dauern außerhalb der Schulzeit regelmäßig im Winterhalbjahr an den Nachmittagen des Mittwochs und Samstags je 2—3 Stunden, in vielen Gemeinden auch im Sommer und öfter in der Woche. Das Arbeitsmaterial bringen die bemitteltesten Kinder selbst zur Schule, den ärmeren wird es auf Kosten der Gemeinde gegeben, denen sodann ein kleiner Arbeitslohn, wenn nicht das ganze Fabrikat zu gut kommt. Für Fleiß, Geschicklichkeit und Wohlverhalten werden nicht selten Ehrenpreise vertheilt. Die Kosten der Anstalten bestreiten die Gemeinden. Den unbemitteltesten unter ihnen reicht der Staat annehmlische Beiträge. Wo die Gemeinde sämmtliches Arbeitsmaterial anschafft, werden die Fabrikate zum Besten ihrer Kasse verwertet. In theurer Zeit wurde unter die armen Kinder Brod, oft auch Suppe vertheilt; jenes geschieht in ganz armen Gemeinden auch jetzt noch regelmäßig. So dringend die Gründung von Industrieschulen von der Obrigkeit empfohlen wird, so besteht doch kein Zwang

zu ihrer Errichtung. Ebenso wenig wird zum Besuche der bestehenden Schulen ein Zwang angewendet, mit Ausnahme derjenigen Kinder, die verwahrlost sind, oder deren Eltern im öffentlichen Almosen stehen. Im Jahr 1855 zählte Württemberg 1360 Industrieschulen mit über 64,000 Schülern, Knaben und Mädchen. Sie stehen meist unter Lehrfrauen, nicht selten unter den Ortschulmeistern und deren Gattinnen. Das Arbeitslocal ist gewöhnlich ein Schulzimmer. Sonst stehen sie in keiner näheren Verbindung mit der Volksschule, wie sie auch nicht den gesetzlichen Schulbehörden des Landes untergeben sind. Genauere Ordnung, strengere Aufsicht, gründlicher vorgebildete Lehrerinnen sind auch für die württembergischen Industrieschulen dringendes Bedürfnis. — Ganz ähnlich wie in Württemberg, ist seit 1836 auch in Baden das Industrieschulwesen organisiert, nur ist es der Aufsicht der ordentlichen Schulbehörden unterstellt und die Schulen werden regelmäßig visitirt.

Eine organische Verbindung zwischen der Volks- und Industrieschule hat in Württemberg seit 1854 eine einzige Gemeinde, Schlattstall, ein kleiner, abgelegener, armer Ort auf der rauhen Alb. Das Schullocal, in der Mitte durch eine Bretterwand getheilt, bietet beiden Schulen den nöthigen Raum. Der Unterricht ist gleichzeitig. Während in einem Raum unter einem Schulmeister die eine Hälfte der Schüler lernt, arbeitet die andere daneben unter der Leitung der Industrielehrerin. Die Schülerzahl der Arbeitsschule beträgt im Winter 30, fällt aber im Sommer auf die Hälfte herab. Die Arbeiten bestehen in Stricken und Nähen, früher auch Sticken und Strohflechten. Das Material bringen die Kinder seit neuerer Zeit selbst. Lern- und Arbeitsschule sind in gutem Stande, was freilich bei der kleinen Schülerzahl, und dem Umstande, daß der einzige Lehrer der Gemeinde seine Schüler am zweckmäßigsten in Abtheilungen unterrichtet, leicht möglich ist.

Was in Württemberg in einer einzigen Gemeinde seit wenigen Jahren versucht worden ist, die unmittelbare Verbindung der Lern- und Arbeitsschule, das hat schon am Ende des vorigen Jahrhunderts im Jahr 1796 Herzog Peter von Holstein in einem ganzen Bezirk durchgeföhrt. Nach Aufhebung der Leibeigenschaft errichtete er neben den Volksschulen Arbeitsschulen, denen besondere Lehrerinnen vorstanden und die mit jenen Hand in Hand gehen sollten. Diese sollten, wenn irgend möglich, von der Frau des Schulhalters geleitet werden. Die Besoldung derselben bestand in 60 Thalern, in freier Wohnung und Holz nebst einem Gärtchen. So war es bis zum Jahr 1828, als auch für die Knaben Arbeitsschulen errichtet wurden. In 16 Gemeinden wurde diese neue Ordnung eingeföhrt und der Unterricht in stufenmäßigem Lehrgang auch mit Rücksicht auf die Jahreszeit ertheilt. Die Mädchen fiengen an mit Wolle- und Charpiezupfen, Garnwickeln und Bandweben und schritten weiter fort zum Stricken, Spinnen, Nähen, Häkeln und Sticken. Luxusarbeiten sollten nur eine Ausnahme und zunächst nur zur Bildung des Schönheitsfinnes und zur Belohnung der fleißigsten Schülerinnen zugelassen sein. Auch sollten sie neben den Knaben ihren Antheil an der Gartenarbeit haben. Die Knaben wurden auch in der Obstbaumzucht unterwiesen, daher verordnet war, daß jede Schule einen Garten von wenigstens 30 Rüthen besitze. Ein weiteres Arbeitsfeld für die Knaben war die „Klüterschule“, in welcher die einfachsten Hausgeräthe, wie hölzerne Löffel, Salzgefäße, Schaufeln, Hacken, Spaten, Stühle, Mulden, Numerspähle für die Baumschule u. s. w. verfertigt wurden. Die Kosten des Materials bezahlte, soweit die vermöglichen Schüler es nicht mitbrachten, die herrschaftliche Kasse; das Spinnmaterial hatten die Gutspächter vertragsmäßig zu liefern. Außerdem hatte die herzogliche Freigebigkeit für sämtliche Arbeitsschulen einen gemeinsamen Fonds von 3600 Thalern gestiftet. Anfänglich wurden die Fabrikate, zu welchen den Schülern das Material gegeben worden war, zum Besten der Schulkasse verkauft, später bekamen die Arbeiter eine Vergütung dafür, deren Betrag in die Sparkasse gelegt und ihnen nach der Confirmation ausbezahlt wurde. Was das Verhältnis der Arbeitsschule zur Lernschule betrifft, so betrug die tägliche Unterrichtszeit mit Ausnahme des Mitt-

wochs und Samstags 6 Stunden, und der Anfang und Schluß war in beiden Schulen gleichzeitig. Es hatte in

Classe I.	die Lernschule	4 Stunden,	die Arbeitsschule	2 Stunden,
" II.	" "	3	" "	3
" III.	" "	2	" "	4

täglichen Unterricht. — So edel die Absicht der Gründer und Wohlthäter dieser Schuleinrichtung, so umsichtig ihre Organisation entworfen war, so ließ doch die Ausführung des ganzen Plans im Leben gar vieles zu wünschen übrig. Zwar waren die Arbeitersparnisse der Schüler manchen Eltern zur Zeit der Confirmation eine willkommene Sache, auch giebt es da und dort ein Dorf, in welchem an gutgepflanzten Obstbananlagen erfreuliche Resultate der Arbeitsschulen wahrzunehmen sind; es haben sich aber mancherlei Schwierigkeiten dem Schulplan in den Weg gestellt, so daß er weder nachhaltig noch durchgängig zur Ausführung kam. Die Schullehrer, die nach Neigung und Befähigung die Lernschule bevorzugten, bereiteten die meisten Schwierigkeiten, da sie sich mit der dem Lernen spärlich zugemessenen Zeit nicht zufrieden gaben und die obige Vertheilung der Unterrichtsstunden nicht ganz festgehalten wurde. Ueberhaupt zeigte sich von dieser Seite her kein Eifer, auf theoretischem Wege der Industrieschule in die Hand zu arbeiten. Die Klitterschulen fielen in frühere Freistunden, die sich die Knaben nur ungern nehmen ließen, daher man mit Abneigung gegen sie und Mangel an Arbeitslust zu kämpfen hatte. Auch fehlte es an einheitlicher Aufsicht über beide Schulen. Die Lernschulen standen unter der Aufsicht der Geistlichen, die sich meist nicht mit den Arbeitsschulen befaßten; diese aber standen unter den gutherrlichen Behörden, was zur natürlichen Folge hatte, daß es oft an einheitlichem Zusammenwirken der Aufseher fehlte.

Unerachtet dieser Erfahrungen, die allgemein bekannt wurden und sehr zur Prüfung dessen, was wirklich zweckmäßig und ausführbar sei, aufforderten, gieng man in neuerer Zeit noch viel weiter, legte in die Waagschale der Arbeitsschule das schwere Gewicht, unbekümmert um die bedenkliche Erleichterung der andern, und will nun kucken Muthes die Erziehung zur Arbeit rasch zur deutschen Nationalsache machen. Die Vormänner dieses gewaltigen Vorschreitens sind Karl Friedrich in Berlin und Dr. Georgens in dem Erziehungsinstitute Levana bei Wien.

Friedrich verlegt die Erziehung zur Arbeit mitten in den Schoß der Volksschule. Geschlossene Erziehungsanstalten sind ihm nur ein trauriger Nothbehelf, bloß für die Fälle, in welchen dem Kinde die natürliche Bildungsstätte, das Elternhaus, geraubt ist. Die praktische Methode hat sich daher eng an die Familie und die Gemeinde anzuschließen, da „die Erziehung ohne Mitwirken der Eltern ein Unding ist.“ Um nun Raum für seine praktische Methode zu gewinnen, schließt F. einerseits dasjenige aus, was ihm in der Volksschule entbehrlich scheint, nämlich den Religionsunterricht, den er dem Geistlichen außer der Schulzeit zuweist, ferner den Geschichtsunterricht und die Gesezeskunde, die der Fortbildungsschule zugetheilt werden. Andererseits verlangt er, daß der „abstracte Lese- und Schreibunterricht“ in spätere Jahre verlegt werde, bis Auge und Hand durch praktische Uebungen sicherer geworden sind, wogegen dann in den ersten Schuljahren körperliche Arbeiten an die Stelle des Unterrichts zu treten haben. Jeder Schule soll ein Garten zu Gemüse- und Obstbau beigegeben werden. Der Garten zerfällt in 3 Theile, deren einer von dem Lehrer benützt wird, der andere mit dem Erlös des Ertrags der Schule angehört, der dritte den geschickteren älteren Schülern überlassen und in Beeten unter sie ausgetheilt wird. Die praktische Methode der Erziehung zur Arbeit setzt sich den doppelten Zweck: sowohl die Pflanzung von Kenntnissen, als die Uebungen in den Arbeiten selbst, so daß beides so viel als möglich Hand in Hand geht und der Schüler in den Stand gesetzt ist, was er lernt zu vergleichen mit den Geschäften des Hauses. Die Schüler lernen: Kenntnis der Metalle, ihrer Bearbeitung, Dehnbarkeit, Weichheit, chemischen Auflösung durch Säuren, Schmelzbarkeit im Feuer; Kenntnis

der Hölzer, ihrer Verschiedenheit, Vorzüge, Weichheit, Härte, Benützung; Bodenkenntnis, chemische Verbesserung des Bodens, Düngerkenntnis; Pflanzen- und Thierkunde. Ge-lernt wird dies theils in besonderen Lehrstunden, theils bei der Arbeit in der Natur, der Grundlage alles praktischen Unterrichts, im Garten und Feld. Naturgeschichte z. B. lernt man bei der Pflege des Federviehs, der Ziegen, der Kühe; chemische und physika-lische Kenntnisse beim Waschen, Kochen, Backen, Fruchteeinmachen u. dgl.; Anthropologie und Psychologie — lernen die älteren Schüler in den Kindergärten an den Kleinen, wo sie beobachten, „wie die zarten Knospen des Gemüths aufbrechen;“ die Buchführung und die Principien der Volkswirtschaft — doch genug! F. läßt folgerichtig die Schüler aller Classen in Stadt und Land an den praktischen Arbeiten theilnehmen, die jüngeren am Gemüsebau und der Obstbaumzucht, die älteren Schüler an Gemeinde- und Parkanlagen, Baumpflanzungen in Privatgärten, Urbarmachung von wüstem Land. Große Dinge verspricht er sich von diesen Arbeiten in der Natur: Praktische Arithmetik und Buch-führung; Bescheidenheit, indem der Schüler beim Lehrer sich Rath's erholt. Aber es wird ihm auch angemessene Freiheit der eigenen Wahl — ein wichtiges Moment in der Charakterbildung — gewährt; sein Selbstvertrauen wird geübt; durch Vereinigung mehrerer Schüler zu Bearbeitung und Ausbeutung des Gartenlandes wird der Grund zu künftiger ernsterer Association gelegt u. s. w. — Was ferner die häuslichen Arbeiten betrifft, so leitet die Schule vom Spiel der Kindergärten über zu Arbeiten in Papier, Pappe, Thon, Stroh- und Binsengeflechten, Malereien auf Holz und Elfenbein, beson-ders zu Arbeiten für unmittelbare Verwendung in der Schulanstalt oder dem Elternhaus, z. B. Ausbesserung der Geräthe des Gartenbaues, Reparatur an der Gartenmauer; Verfertigung von Düten, Schachteln, hölzernen Gefäßen, Kästen für Sämereien u. s. w. Die Mädchen, deren Unterricht Frauen besorgen, lernen Stricken, helfen beim Kochen, Spülen, stellen sich in Krankenhäusern und Bekleidungsanstalten ein, um da waschen, flicken zu lernen. Gemeinde-Bachhäuser, Küchen, Waschkhäuser geben weitere Gelegenheit — — Aber wo gerathen wir hin? muß man fragen. Sind wir auch noch in unsern Gemeinden, wie wir sie täglich vor Augen haben? Sind die Arbeitsschüler noch Volks-schüler, noch Kinder ihrer Eltern, bei ihnen wohnend und mit ihnen arbeitend? Sind die Lehrer, wie sie Friedrich braucht, wirklich unsere deutschen Volksschullehrer? Wahr-lich, es wird einem vor seiner praktischen Methode zu Muth'e, als flöge er mit uns davon auf eine Robinson'sche Insel, da man das alltägliche Leben unserer deutschen Städte und Dörfer weit hinter sich hat, da Gemeinden mit ganz unglaublichen Verhältnissen hingezaubert werden und man eine Wünschelruthe besitzt, mit der man alles nach Be-lieben hervorruft, Schüler wie Polytechniker, Lehrer wie Tausendkünstler, Anstalten aller Art, Material, Werkzeuge, Fabrikate und deren Absatz, wie man es sich nur wünscht. Auf die Frage, woher man die Lehrer nehme, bekommt man die merkwürdige Antwort: Aus den Wehrlianstalten oder dem Rauhen Hause bei Hamburg für den Anfang, später bilden sich die Lehrer aus der Praxis selbst heraus. Bei diesem hohen Fluge wird überdies, wie aus allem erhellt, mit der ganzen christlichen Vergangenheit und Gegenwart gebrochen, „da man Gefühlsbildung und Menschenbestimmung am besten aus der Natur lernt.“ Ob diese praktische Methode irgendwo praktisch geworden und „eine Vereini-gung von Familien, die den Anfang zu machen hätten, da Staat und Gemeinde nichts thun werden“, zu Stande gekommen ist, davon ist dem Schreiber dieser Zeilen nichts bekannt.

Gründet Friedrich seine letzte Hoffnung auf die Familie, so reißt ihm Dr. Geor-gens, Director der Heilpflege und Erziehungsanstalt Levana bei Wien (Gegenwart der Volksschule 1857 Heft I.), obwohl er in demselben extremen Geleise sich bewegt, diesen Grund wieder ein. In der Familie findet er zwar die Ergänzung der Schul-erziehung, aber er klagt, daß Schule und Haus nicht mehr zusammenwirken und Fami-lienerziehung Ausnahme, nicht mehr Regel sei. Die Schule, die in keiner Beziehung auf die Familie rechnen könne, müsse ihren Mangel ersetzen, und von ihr allein könne

eine gründliche Heilung des Familienlebens ausgehen. Der Schule will er die theoretischen Kenntnisse erhalten, verlangt aber, um mehr Zeit für die Arbeitsschule zu gewinnen, wesentliche Beschränkung der Lehrstunden, wobei es namentlich auf die Zeit, in welcher die „religiösen Dogmen“ gelehrt werden, abgesehen ist. Beide dürfen nicht neben und außer einander hergehen, sie müssen vielmehr organisch verbunden werden, so daß sich die Arbeit dem theoretischen Unterricht einfügt. Die Schule muß den bisherigen „Dualismus der Intelligenzbethätigung und des mechanischen Thuns aufheben.“ Die Erziehung zur Arbeit ist unabweisliches Bedürfnis der mittleren und unteren Stände, d. h. der arbeitenden Classen des Volks. Der individuelle Mensch muß durch Erziehung allseitig und harmonisch entwickelt werden, was nur durch allseitige Thätigkeit geschieht. Dazu gehört Selbstdarstellen, Schaffen. Eine Erziehung, die nicht arbeiten läßt, ist einseitig. Arbeit ist aber nur „eigentlich schaffende Thätigkeit, die sinnlich productiv ist.“ Sie soll nicht um des Nutzens willen, als Mittel, in der Schule getrieben werden, sondern durch sich selbst befriedigen und zur allgemeinen Vorbildung aufs Leben dienen. — Der Unterricht zerfällt in landwirthschaftliche und in Formen-Arbeiten. Jene werden an Schulgärten geübt, womit zugleich nach den Jahreszeiten naturkundlicher Unterricht verbunden wird, der sich von der Erde und dem, was darauf ist, bis zu den Sternen erstreckt, ja sogar Rechnen, Sprach- und Formenlehre daran anschließt. Die Formen-Arbeiten gehen vom Legen der Bauhölzer aus und schreiten zum Flechten, zu Papparbeiten, zum Malen und Modelliren fort u. s. f. Weiteres anzuführen, scheint überflüssig zu sein, da man auch hier vor den oben geschilderten Luftschlössern steht und nirgends den Beweis erbracht sieht, daß das moderne Erziehungssystem auch nur in der Anstalt Levana, geschweige denn unter der Jugend irgend einer Gemeinde durchgeführt ist. So abenteuerlich es nun aber aussieht, wenn der Schule eine Omnipotenz, wie hier geschieht, beigelegt wird, so darf doch die Tendenz, welche diesen Bestrebungen zu Grunde liegt und die ein Lehrer Georgens auf der neunten allgemeinen Lehrerversammlung zu Frankfurt a. M. zur Geltung zu bringen suchte, nicht allzugerings angeschlagen werden. Es droht hier der deutschen Volksbildung ein gefährlicher Feind, der ganz in der Zeitströmung sich fortbewegt. Es ist dies der alle Kreise des Lebens durchdringende Materialismus, der die Schule nicht nur aus ihrer gottgeordneten Verbindung mit der Kirche trennen und die Vorbildung der christlichen Volksjugend für das kirchliche Leben ihr verbieten will, sondern auch die allgemein menschliche Bildung der Jugend, wie sie die erleuchtetsten Geister seit Jahrhunderten anstrebten, unter einem Zerrbild von Erziehung zur Arbeit durch Arbeit zu ersticken sucht. Von diesen Irrfahrten giebt es nur einen Weg zum Ziel, den der Umkehr zu den wirklichen Verhältnissen, Bedürfnissen und Kräften des Volks.

Wir ziehen, auf die vorliegende geschichtliche Ueberschau gestützt, die Resultate in folgenden Sätzen:

1) Die Erziehung hat den ganzen Menschen zu bilden und nicht bloß seine geistigen, sondern auch seine körperlichen Kräfte zu entwickeln und ihn nach beiden Seiten mit dem gebührenden Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten. Es ist das Verdienst der neueren Zeit, das Bedürfnis, daß die erziehende Thätigkeit über die theoretische Seite hinaus auch auf die praktische ausgebeht werde, erkannt und mit dessen Befriedigung Ernst gemacht zu haben.

2) Es kann sich aber, was die Erziehung zur Arbeit betrifft, nicht darum handeln, die Kinder der Volksschule in den Fertigkeiten des speciellen Lebensberufes auszubilden, sondern man hat sich wie in der Lern- so in der Arbeitsschule ans Allgemeine und Elementare zu halten. Weiter zu gehen verbietet die Fassungskraft und Fähigkeit der Kinder, die knapp zugemessene Zeit, der Mangel an Lehrmeistern und ausgiebigen Lehrmitteln u. s. w.

3) Principiell kommt, wie die theoretische, so auch die praktische Bildung der Kinder

zur Arbeit nur der Familie zu, aus deren Schoß und Gemeinschaft das Kind heraustr wächst, das nun ausgerüstet werden soll zu selbständigem Leben in Staat und Kirche. Da aber die Familie selten im Stande ist, die allseitige Bildung ihrer Sprößlinge richtig und ausreichend zu besorgen, so treten öffentliche Anstalten an ihre Stelle, die Mängel zu ergänzen und die Einseitigkeiten zu berichtigen; beide, die Volks- und die Industrieschule, haben also der Familie zu dienen. Jedoch ist nicht zu übersehen, daß das Verhältnis zu beiden in den Familien der arbeitenden Classen kein gleiches ist, indem die letztern für die Erziehung zur Arbeit in weit größerem Maße Gelegenheit, Geschick und Bedürfnis haben, als für die geistige Ausbildung. Daraus folgt, daß ihnen in dieser Beziehung auch ein größeres Recht zusteht an ihre Kinder, an ihre Arbeit und Hilfe, an ihre Theilnahme am Wohl und Wehe, den Sorgen und Geschäften des Hauses. Hierin besonders findet das von Gott geordnete innige Verhältnis zwischen Eltern und Kindern seine natürliche Grundlage und die Erziehung zur Liebe, zur Dankbarkeit und zum Gehorsam ihr geweihtes Feld. Es darf daher die Arbeitsschule nicht dieselben Ansprüche an die Familie machen, wie die Unterrichtsschule.

4) Schon aus diesem Grunde, wie noch aus vielen andern, sind beide Bildungsanstalten getrennt von einander zu halten, wenn sie sich auch parallel neben einander bewegen und beiden die freundlichsten Beziehungen zu einander zu wünschen sind. Zu trennen sind sie, weil jede ihr eigenes Gebiet hat und besondere Kräfte und Thätigkeiten in Anspruch nimmt, die sich ohne Nachtheil nicht mit einander vermengen lassen (Versuche, den Mädchen während des Geschichtsunterrichts in der Volksschule das Stricken zu erlauben, sind gänzlich mißlungen.) Die Schüler sind nicht durchaus dieselben, da manche nach Maßgabe ihrer häuslichen Erziehung vom Besuch der Industrieschule frei gelassen werden müssen; auch das Eintrittsalter ist verschieden, da die Volksschule ihre Schüler früher aufnimmt; ebenso ist die Beschäftigung der Knaben und Mädchen in der Regel ganz verschieden. Was die Lehrer betrifft, so sind für die Mädchen Lehrerinnen anzustellen, die wohl nur in wenigen Fällen ihre Schülerinnen auch in der Vernschule unterrichten. Die Volksschullehrer aber, so sehr ihnen im allgemeinen Sachkenntnis und Interesse für die Uebungen in der Industrieschule zu wünschen ist, sollten doch mit dauernden und anstrengenden Arbeiten an ihnen nicht behelligt werden, da sie ihre Zeit und Kraft zu ihrem Schulunterricht und ihrer persönlichen Fortbildung gar wohl brauchen und ihnen nicht zugemuthet werden kann, daß sie in gewerblichen und landwirthschaftlichen Dingen mit allen Manipulationen vertraute und zum Unterrichte befähigte Techniker seien.

5) Der Vernschule, die ein unmeßbares Object vor sich hat und an die mit dem Fortschritt der Zeit immer größere Ansprüche gemacht werden, darf weder Zeit noch Kraft geschmälert werden, wenn sie ihrer hohen Aufgabe genügen soll, dem bürgerlichen und kirchlichen Gemeinwesen wohl vorbereitete Glieder zu erziehen. Am wenigsten darf die religiöse Bildung, die feste Gründung in Gottes Wort und Geist, die fromme, fürs ewige Leben reife Charakterbildung der Volksjugend versäumt werden und dies eben auch im Interesse der Industrie. Denn wenn zufolge tüchtiger Vorbildung Landwirthschaft und Gewerbe noch so rationell betrieben werden und blühen, der Arbeiter aber aufwächst ohne Gottesfurcht, Gewissenhaftigkeit, Ehrlichkeit, Arbeitsamkeit und Gehorsam gegen göttliche und menschliche Ordnung, so wird das ganze materielle Gebäude im Kleinen wie im Großen auf einem Vulkan aufgerichtet, der beim nächsten Ausbruch alle seine Ansiedler zu verschlingen droht. Aber so wenig als die sittlich-religiöse Bildung darf die intellectuelle, namentlich nach der Naturseite hin, verkümmert werden, und zwar wiederum im Interesse der praktischen Berufsbildung. Also immerhin reale Bildung des Volksschülers, soviel die Kraft der Schüler und Lehrer vernünftigerweise möglich macht, aber alles unter die Zucht des Geistes gestellt und als die vergängliche Seite am diesseitigen Leben im Reiche Gottes angesehen!

6) Die Vernschule hat jedoch auch unmittelbar das Ihre zu thun, um in ihrer

allgemeinen Vorbildung fürs Leben zugleich den Grund zu legen, auf welchem die Befähigung für die praktische Berufsbildung desto sicherer erreicht wird. Sie hat, wie sie schon im Zuge ist, das Auge des Schülers für die praktischen Bedürfnisse des Lebens zu öffnen, bei den Uebungen des Rechnens und Schreibens sich soviel möglich auf diesem Gebiet zu bewegen, das Zeichnen, um den Formenstimm und Geschmack zu bilden und den Gestaltungen der Hand zum rechten Maß zu verhelfen, in die Reihe ihrer Unterrichtsgegenstände aufzunehmen und die Naturkunde, namentlich Boden- und Pflanzenkunde, je nach dem vorherrschend landwirthschaftlichen oder gewerblichen Betrieb der Gemeinde zu fördern. So bildet und stärkt sie die geistige Hand des Schülers, welche die Arbeitsschule mit Freuden und Dankbarkeit ergreifen wird, um die physische Hand darzureichen und beide zu Verständnis und Geschick in den Geschäften des Lebens mit einander zu vereinigen.

7) Die Frage von der allgemeinen Errichtung der Industrieschulen und ihrer inneren Einrichtung hängt wesentlich von der Vorfrage ab: Welche specielle Arbeitsübungen gehören in die Industrieschulen der Gemeinden? Hier kommt vor allem in Betracht, daß die Industrieschule es nicht mit Böglingen einer geschlossenen Erziehungsanstalt zu thun hat, in welcher Schule und Familie sich vereinigen, sondern mit der gesammten Schuljugend der Gemeinde, sodann daß es sich bei der Beschäftigung in der Industrieschule zunächst nicht um Arbeitsverdienst oder Armenunterstützung, sondern einfach um Bildung zu zweckmäßiger Arbeit handelt. Die Arbeiten selbst nun, zu welchen die Gemeinde-Industrieschule zu bilden hat, müssen unter die allgemeinen Bedürfnisse des menschlichen Lebens gezählt werden und von der Art sein, daß sie allgemein gelehrt und gelernt werden können, in die Schule aber deshalb aufgenommen werden, weil die Familie ihre Kinder in denselben nicht oder nicht genügend unterweisen kann. Allgemeines und doch in den meisten Familien nicht genügend befriedigtes Bedürfnis ist für die Mädchen die Uebung im einfachen Stricken, im Nähen sammt Zuschneiden und Flickern, und im Spinnen. In diesen Berichtigungen muß jede weibliche Person nach ihrer Stellung in der menschlichen Gesellschaft Kenntnis und Fertigkeit besitzen, theils um ihrer selbst willen, theils zur Führung einer Haushaltung und Beurtheilung der Arbeiten anderer. Sie lassen sich ohne nennenswerthe Schwierigkeiten überall lehren und lernen, entwickeln hinreichend das Arbeitsgeschick, und an sie mögen sich dann, je nach Bedürfnis und in privater Weise, ähnliche feinere Arbeiten, wie Häckeln, Stücken anschließen, oder auch zu vollkommenerer technischer Ausbildung weibliche Fortbildungsschulen im Nähen und Stricken, wie solche in Württemberg in Stuttgart, Tübingen, Nagold und sonst im Gange sind. — Was die Knaben betrifft, so giebt es keine Arbeiten, die denen der Mädchen analog und für sie ebenso dringliches Bedürfnis wären. Ihr späterer Lebensberuf hat nicht die Gleichartigkeit, wie der der Mädchen, sondern verzweigt sich in eine große Mannigfaltigkeit. Da es für sie einige wenige Grundbeschäftigungen nicht giebt, so kann auch an die Gemeinde die Forderung nicht gestellt werden, für sie wie für die Mädchen öffentliche Industrieschulen zu errichten. Vielmehr hat für die Erziehung der Knaben zur Arbeit die Familie weit mehr einzutreten und auf die alte gute Sitte zu halten, daß der Sohn an der Arbeit des Vaters theilnimmt, oder sonst unter einer intelligenten und sittlichen Leitung beschäftigt wird, um Sinn und Geschick für den späteren speciellen Beruf sich zu erwerben (s. d. Art. Handarbeit). Demungeachtet kann und soll, wo nicht, wie in vielen Landgemeinden, für die körperliche Ausbildung zum landwirthschaftlichen Beruf ohnehin schon hinreichend gesorgt ist, auch für die Knaben etwas geschehen, nämlich die Anschaffung eines Schulgartens zum Gemüsebau, woran auch die Mädchen sich betheiligen, und zu einer Baumschule. Damit können sie wenigstens einen Theil des Jahres zweckmäßig beschäftigt werden. Im übrigen wird es für viele Knaben angemessen sein, in der Strickschule der Mädchen das Stricken, wenn auch noch anderer Kleidungsstücke als der Strümpfe, zu erlernen. Es ergiebt sich sonach der Schluß: Jede Schul-

gemeinde, die für eine gute Erziehung ihrer Kinder sorgen will, hat die Pflicht, auch eine Industrieschule zu errichten, in welcher die Mädchen im Stricken, Nähen und Spinnen, soweit es Bedürfnis ist, unterrichtet werden, und für sie, noch mehr aber für die Knaben (unter den obigen Beschränkungen) damit einen Schulgarten zu verbinden. Jener hat eine besondere Lehrfrau, diesem in der Regel der Volksschullehrer vorzustehen.

8) Ist die Gründung einer solchen elementaren Industrieschule Obliegenheit einer jeden Schulgemeinde, so liegt die Frage nahe: Soll sie das Recht und die Pflicht haben, die Volksschüler zum Besuche derselben mit Zwang anzuhalten? In Deutschland, das den Schulzwang als eine nothwendige und heilsame Ordnung aus reicher Erfahrung kennt, ist wenigstens für die Mädchen-Industrieschule ohne Bedenken mit Ja zu antworten, da die Fürsorge für die geistige und körperliche Bildung in gleicher Weise Pflicht des Staates ist. Jedoch müssen einige Voraussetzungen zutreffen. Es ist vor allem der Familie Rechnung zu tragen und ihre Kinder sind, wenn sie den Unterricht in den fraglichen Arbeiten der Industrieschule selbst gehörig besorgt, oder nicht zu beseitigende Hindernisse im Wege stehen, vom ordentlichen Besuche derselben zu dispensiren. Sodann ist mit aller Gewissenhaftigkeit dafür zu sorgen, daß technisch gut gebildete und brave Lehrer und Lehrerinnen, von welchen fast allein das Gedeihen der Anstalten abhängt, mit ihrer Leitung betraut werden; daß der Unterricht ein methodischer, stufenmäßiger sei und die Unterrichtszeit auf die unumgänglich nothwendige Stundenzahl eingeschränkt werde; endlich daß die ordentliche Ortschulbehörde, wo möglich durch sachverständige Gönner und Gutthäter verstärkt, die Aufsicht auch über die Industrieschule führe. Unter diesen Voraussetzungen ist zu hoffen, daß die gut geleitete Industrieschule von selbst Kinder und Eltern anzieht und über ihrem Nutzen der Zwang mit seiner Strenge vergessen wird.

9) Sind in einer Gemeinde arme, aufsichtslose und verwahrloste Kinder, so hat man diese vor andern zur Industrieschule anzuhalten. Die von ihnen auszuführenden Arbeiten sollten dann, selbst mit Vermehrung der Unterrichtsstunden, in der Richtung auf Arbeitsverdienst ausgewählt und betrieben, oder ihnen sofort andere lohnende Beschäftigungen, wie sie die landwirthschaftlichen oder gewerblichen Verhältnisse der Gemeinde an die Hand geben und der Absatz der Fabrikate durch die Vermittlung von opferwilligen Kaufleuten es ermöglicht, beigelegt werden.

Literatur: J. G. Schmidlin, öffentliche Kinder-Industrieanstalten. Stuttgart 1821. Jacobi, Nachrichten über das Gewerbeschulwesen in Preußen und Sachsen. Leipzig 1842. Eisenlohr, die Volksschule und die Handarbeit. Stuttgart 1854. R. Friedrich, die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. Leipzig 1852. Dr. Georgens, Gegenwart der Volksschule. Jahrg. 1857. Brandenburger Schulblatt. Jahrg. 1856. 1857. Dürre, pädagog. Wanderbuch. 1857. Volksschule von R. F. Hartmann. Stuttgart 1857. 1858. 1859. Freihöfer.

Inspection. I. Unter Schulinspection versteht man entweder eine Behörde, welche zur Beaufsichtigung der Schulen in einem Orte oder Bezirke verpflichtet ist, oder die Thätigkeit des Inspicirens. In ersterer Beziehung vergl. den Art. Schulregiment. In der letztgenannten Bedeutung hat das Wort einen weitern und einen engern Sinn. In jenem bezeichnet es im allgemeinen die Beaufsichtigung der Schulen, die Schulaufsicht. Die Mittel dieser Beaufsichtigung sind 1) der schriftliche Verkehr der Schulbehörden mit dem Vorstande einer Schule oder dem Lehrer (vgl. die Artikel Schulregiment, Schulbericht, Zeugnisse [Conduitenlisten]); 2) die regelmäßig wiederkehrende oder außerordentlich angeordnete Untersuchung des ganzen Zustandes einer Schule durch den Commissarius einer Schulbehörde oder überhaupt einen Vorgesetzten der Schule, die Visitation oder Revision (vgl. den Art. Visitation); 3) die Beobachtung und Ueberwachung der gesammten Schulthätigkeit in ihrem regelmäßigen Gange, bei kleinen Schulen durch den Localschulinspector und bei größern durch den Director (Rector, Inspector

Oberlehrer, Vorsteher), die Inspection im engern Sinne des Worts, wovon in diesem Artikel zu sprechen ist. (Vergl. den Art. Director, Bd. II., S. 6.)

Der Director soll auf den in der ganzen seiner Leitung unterstellten Schule herrschenden Geist bestimmend einwirken; er hat sie der Behörde und dem Publicum gegenüber zu vertreten; er ist der erstern für Erreichung des Zweckes der Anstalt, sowie für Ausführung der an die Anstalt ergangenen Verfügungen verantwortlich; er hat den einzelnen Lehrern ihre Functionen zu überweisen; er hat ihre Thätigkeit zu einer einheitlichen, sich gegenseitig ergänzenden zu gestalten; er hat darüber zu wachen, daß jeder ihm zur Aufnahme in die Schule anvertraute Schüler in derselben diejenige Ausbildung empfängt, welche die Eltern dort in Uebereinstimmung mit dem Zwecke der Schule für ihn suchen. Alle diese Verpflichtungen zu erfüllen, ist er nicht im Stande, wenn er sich nicht in steter, bis ins einzelne gehender Bekanntschaft mit der ganzen Schulthätigkeit erhält und wenn er nicht jeden Schüler sorgsam beobachtet, mit Einem Worte, wenn er nicht unablässig selbst steht und sich, so viel als möglich, aus eigener Anschauung seine Urtheile über die Lehrer und ihre Wirksamkeit sowie über die Schüler bildet. Das unentbehrliche Mittel hiezu ist eben die Inspection im engern Sinne des Worts. Worauf es bei ihr ankommt, ergiebt sich nach dem Gesagten von selbst. Wir fixiren die Hauptpuncte in Folgendem:

Die Inspection soll 1) zur Controle für die an der Schule wirkenden Lehrer dienen, die Pünctlichkeit, welche sie in der Ausübung der ihnen übertragenen Functionen an den Tag legen, überwachen und, wo es noth thut, zu solcher Pünctlichkeit anhalten. Es handelt sich hier vor allem um den rechtzeitigen Beginn und Schluß der Stunden und darum, daß jede einzelne Stunde für den vom Lectionsplane vorgeschriebenen Zweck benützt wird, daß der Lehrer nicht unvorbereitet in die Stunde kommt, die von ihm zu corrigirenden Arbeiten zur festgesetzten Zeit zurückgiebt, in den bestimmten Fristen neue Aufgaben stellt u. s. w. Es handelt sich mit einem Worte um die äußere Pflichterfüllung. — Der Inspicient soll 2) die Art des Unterrichts beobachten, um sich zu überzeugen, ob Lehrgang und Methode den Anforderungen des Lehrplans und dem Standpuncte der Schüler entsprechen, der Lehrton der rechte ist, ob die häuslichen Aufgaben nach Inhalt und Umfang zweckmäßig sind und von dem Lehrer bei der Correctur richtig behandelt werden, und ob und wie weit sich der Lehrplan in der Praxis bewährt. In gleicher Weise muß die Inspection 3) den Geist beobachten, in welchem Regierung und Zucht ausgeübt werden, ob dieser Geist trotz der Verschiedenheit der Lehrer einheitlicher ist, ob auf die Individualität der einzelnen Schüler die nöthige Rücksicht genommen wird, auf welche Mängel die Aufmerksamkeit des Lehrercollegiums zu lenken ist, ob die hinsichtlich der Schulzucht angenommenen Grundsätze befolgt, ob die Disciplinargesetze streng und im rechten Geiste zur Ausführung gebracht werden, ob und wie die Lehrer auch außer den Unterrichtsstunden auf ihre Schüler einzuwirken suchen.

In allen drei bis jetzt besprochenen Beziehungen ist die Inspection namentlich auf die Thätigkeit der Lehrer gerichtet. Sie soll aber 4) auch ein auf Beobachtung und Erfahrung beruhendes Urtheil über den Stand der Schule im ganzen, wie über die intellectuelle und sittliche Entwicklung der einzelnen Schüler vermitteln. Der Vorstand einer Schule muß zu den Berathungen über die Censuren und Versetzungen so viel als möglich ein eigenes Urtheil mitbringen; er muß stets im Stande sein, den Eltern auf die Frage, wie es mit ihren Kindern stehe, wenigstens im allgemeinen nach eigener Ueberzeugung zu antworten.

Von den im Vorstehenden aufgezählten vier Aufgaben der Inspection ist es die erste, welche vielfach angefochten wird und derentwegen man „das viele Inspiciren“ oft als schädlich für die Auctorität und für die freudige und gedeihliche Wirksamkeit der Lehrer bezeichnet. Ein Director, sagt man, müsse seinen Lehrern stets Vertrauen beweisen, eine solche Controle aber gehe aus Mißtrauen hervor und durch dieses werde jedes collegialische Einvernehmen gestört; ein Director habe wichtigere Dinge zu thun,

als seine Collegen polizeimäßig zu überwachen. So wahr vieles davon an sich auch sein mag, darf man denn doch nicht vergessen, daß es leider auch Lehrer giebt, die der Ueberwachung nicht entbehren können, welche sich nie sicher fühlen dürfen vor dem unvermuthet eintretenden Inspector. Ihnen gegenüber bleibt jene verhaßte Controle einmal nothwendig, obwohl es sich von selbst versteht, daß sie in jedem Fall human und auf eine Weise, die jede Bloßstellung vor den Schülern vermeidet, zu üben ist, damit sie durch Untergrabung der bei Lehrern der bezeichneten Art an und für sich nicht großen Auctorität nicht mehr schade als nütze. Dem pünktlichen, gewissenhaften Lehrer gebe man um so unzweideutigere Beweise des Vertrauens und zeige ihm bei den aus andern Gründen nöthigen Inspectionen, daß man nicht komme, um den Lehrer zu controliren, sondern um sich die Kenntniß vom Standpuncte der Classe und ihrer einzelnen Schüler zu verschaffen, ohne welche man weder für das Thun und Treiben der Anstalt verantwortlich, noch an der Vervollkommnung derselben thätig sein kann. Während bei den Lehrern, welche hinsichtlich ihrer äußern Pflichterfüllung controlirt werden müssen, häufige, kurze Besuche mitten im Unterrichte nothwendig sind, werden bei den vertrauenswürdigen seltner, vielleicht in gewissen Zeiträumen wiederholte, längere, oft auch ganze Unterrichtsstunden hindurch dauernde vorzuziehen und die der Schüler wegen außerdem unerläßlichen öfteren Besuche der Classe mehr in die Pausen zwischen den einzelnen Lectioren zu verlegen sein. Während jene Controlbesuche unvermuthet kommen müssen, mögen die sonstigen Inspectionen auch vorher dem Lehrer angekündigt werden, obgleich dies stets zu thun schon darum nicht rätzlich sein dürfte, weil es den Schülern nicht entgehen würde, ob der Director unvorhergesehen, oder nach vorhergegangener Ankündigung kommt, und weil sie darauf auch ihrerseits einen Unterschied zwischen den Lehrern begründen könnten.

Regeln für die Art des Inspicirens werden sich nicht leicht geben lassen. Vor allem kommt es darauf an, daß der Zweck der Inspection im Auge behalten wird. Uebrigens ist, wie man von jedem Lehrer pädagogischen Tact verlangen muß, ein unerläßliches Erfordernis eines Directors der Directorialtact, und dazu gehört namentlich auch der beim Inspiciren zu beweisende. Bei einem Director, der diesen Tact besitzt, werden einerseits die Lehrer in den Inspectionen keine lästige Vielherrscheri, sondern eine Förderung ihres Strebens erblicken, und andererseits die Schüler nicht an die Unterordnung des Lehrers unter den Director erinnert werden, sondern beide als Collegien erkennen, die vereint, jeder den andern nach seiner Stellung unterstützend, an Einem Werke arbeiten.*)

H. Kern.

*) Die Unerläßlichkeit der Inspection ergibt sich im allgemeinen aus der Unvollkommenheit der menschlichen Natur, welcher auch die Lehrer unterliegen, für größere Anstalten aber insbesondere aus der Betrachtung, daß, wo eine Mehrheit von Kräften zusammenwirken soll, ein Regulator nothwendig ist. Eine Schulanstalt ist aber etwas anderes als eine Maschine; so muß auch der Regulator seine Aufgabe anders als mechanisch auffassen, er muß wissen, daß der erziehende Unterricht die freie Einwirkung einer ganzen Persönlichkeit auf werdende, in der Bildung begriffene Persönlichkeiten in sich schließt, daß also der Entwicklung dieser persönlichen Einwirkung Raum zu lassen ist, soweit der Zweck und die Ordnung des Ganzen es gestattet. So gilt es denn für den Inspector, das Zuviel und das Zuwenig zu vermeiden, vor Eagerheit, aber auch vor Pedanterie sich zu hüten, wachsam zu sein, aber auch die erforderliche Höhe und Weite des Standpuncts sich zu bewahren und mehr auf den Geist, als auf die Form zu sehen. — Für den Localschulinspector gilt im ganzen das Gleiche wie für den Director, nur daß bei ihm als eine unerläßliche Bedingung seines Einflusses, die sich bei jenem doch noch mehr von selbst versteht, das hervorzuheben ist, daß er seine Berechtigung zur Inspection nicht bloß aus seiner amtlichen Stellung ableiten darf, sondern durch überlegene Einsicht und Tüchtigkeit erweisen muß, und daß er nur insoweit, als er das Letztere thut, in das Innere mit Erfolg eingreifen kann. Die Localschulinspection auf dem Lande muß auch noch anderes in ihren Bereich ziehen, als die einer größern Anstalt, insbesondere die Ueberwachung des Schulbesuchs, worüber auf den Artikel „Schulverhältnisse“ zu verweisen ist. Die Schulverwaltungen haben insgemein für die mit der

II. *) *Inspection* im engeren Sinne des Worts (im Unterschied von *Schulregiment*) ist die specielle Aufsicht, welche entweder der Vertreter der Localschulbehörde bei kleineren Schulen oder in größeren Anstalten der Director sowohl über die Lehr- und Lernthätigkeit in denselben als über die dabei eingehaltene Disciplin zu führen und anzuzüchten hat.

Es liegt in der Natur der Sache, daß die *Inspection* im ersteren Falle mehr äußerlicher Art ist: sie wird sich zumal da, wo der Vertreter der Localschulbehörde entweder nicht selbst innerhalb des Faches steht oder dem größeren Theile seiner Thätigkeit nach einem andern amtlichen Organismus angehört, mehr bloß beziehen auf das Einhalten der äußern Schulordnung und des regelmäßigen Ganges der Schulthätigkeit, auf eine allgemeine Kenntniss von der Art und Weise des Lehrens, von der Stufe, auf welcher die Schüler stehen, der Disciplin, welche in der Schule gehandhabt wird. Einer positiven Einwirkung auf Lehrer und Schule wird sie sich um so mehr zu enthalten haben, als die eigentliche Anweisung und Anordnung nur der höheren Behörde zukommt. **)

Ganz anders als ein solcher Inspector zu seinen Schulen, steht ein Director zu seiner Anstalt, zu Schülern wie zu Lehrern. Schon deswegen, weil er selbst Lehrer ist und zwar wohl meist in den obersten Classen und in den wichtigsten Fächern, in welchen sich Zweckmäßigkeit und Unzweckmäßigkeit des früheren Unterrichts am fühlbarsten erkennen lassen und ein energisches Rückwärtswirken am dringendsten fordern, ist sein Verhältnis zu beiden ein viel näheres und unmittelbareres. Aber auch abgesehen hievon besteht ja seine Aufgabe nicht bloß in der Aufrechthaltung officiell festgesetzter oder traditionell bekannter Normen, sondern er ist in den Augen des Publicums und der Behörde für das Gesamtergebnis des in seiner Anstalt gegebenen Unterrichts unmittelbar verantwortlich, er repräsentirt ihnen gegenüber in gewissem Sinne die ganze Anstalt selbst. Sein Amt ist nicht bloß ein äußerlich bestimmtes, es ist wesentlich confidentieller Natur. Ihm liegt es ob, die ganze Anstalt zu beleben und ihr seinen Geist einzuhauhen, und je mehr es ihm gelingt, derselben das Gepräge seiner Individualität aufzudrücken, desto besser und vollkommener genügt er seiner Aufgabe. Daraus folgt von selbst, daß alles in der Anstalt bis aufs Kleinste herab ein unmittelbares Interesse für ihn hat, daß es für ihn von der größten Wichtigkeit ist, von allem so viel möglich unmittelbare Kenntniss zu erhalten. Dazu kommt aber noch weiter die vielgliedrige Organisation unserer höheren Anstalten, welche nothwendig einen vermittelnden, ausgleichenden und einigenden Factor verlangt. Die centrifugalen Elemente, welche in der Beschränkung eines Lehrers auf Eine Classe oder auf Ein Fach gegeben sind und welche nicht selten aus Mangel an Uebersicht über das Ganze zum Schaden desselben sich geltend machen, bedürfen nothwendig ein Gegengewicht. Man kann sagen, dies sei in den Lehrerconventen gegeben. Zum Theil, ja; aber es ist bekannt, wie die individuellen Verschiedenheiten der Ansichten nur zu oft auch in diese übergehen und nicht selten entweder keine Ausgleichung oder nur eine äußerliche, formelle, keine innere und wirkliche gefunden wird. Und wenn auch die Gesamtheit der Lehrer über Methode, Lernziel

Ausführung der *Inspection* betrauten Stellen Anweisungen erlassen; wir verweisen beispielsweise auf die Instruction für die Geistlichen in der preussischen Provinz Schlesien, Könne I, 347 ff. Württembergische Amtsinstruction für die evang. Geistlichkeit vom 20. Febr. 1827, §. 8. Oldenburgische Instr. für d. Landprediger als Schulinspectoren vom 4. Oct. 1837. Allg. Schulz. 1840, Nr. 96. Vergl. die umfassende Abhandlung über die Schulaufsicht des Orts Pfarrers in Kirsch, Volksschulrecht II., 460—479. Die Red.

*) Der Standpunct dieses Artikels ist etwas verschieden von dem des vorhergehenden, weshalb ihn eben die Red. neben diesem aufnahm. Die Red.

**) Nach Umständen jedoch kann sich die Sache auch anders gestalten, z. B. wenn sämtliche Schulen einer Stadt einem Schulinspecteur von Fach zur Ueberwachung und Leitung unterstellt sind. Hier wird die Thätigkeit des Inspicienten selbstverständlich derjenigen ganz nahekommen, welche ein Director an der ihm anvertrauten Anstalt zu üben hat.

jeder Classe, Lehrbücher zc. einig geworden ist, so zeigen sich doch in Folge der Verschiedenheit der Individualitäten in Behandlung von Schülern und Lehrgegenständen noch so viele Divergenzen, ja Widersprüche, daß dadurch das Erreichen eines harmonischen Gesamtergebnisses entweder gehindert oder doch beeinträchtigt erscheint. Diese kennen zu lernen und zu heben, ein harmonisches Ineinandergreifen der verschiedenen Lehrkräfte anzubahnen, worin eine Grundbedingung des Gedeihens einer Anstalt liegt, dies ist wesentlich Sache des Directors, Sache seiner persönlichen Einwirkung auf Lehrer und Schüler, Sache seiner unausgesetzten speciellen Inspection, und diese Erkenntnis ist es, in der dem Director von der Behörde nicht nur die unausgesetzte Inspection zur Pflicht gemacht, sondern auch in Beziehung auf Anweisung und Anordnung gegenüber von den einzelnen Lehrern ein weit größerer Spielraum gegeben ist, als dem außerhalb der Schule stehenden Inspector. Er steht in seiner Inspection dem einzelnen Lehrer nicht bloß als übergeordneter Beamter, sondern als Repräsentant der ganzen Anstalt gegenüber.

Gegenüber von dieser Auffassung werden die Einwürfe derer, welche in der Inspection durch den Director oder in der persönlichen Einmischung desselben in die Lehrthätigkeit der einzelnen Lehrer nur eine unfruchtbare, hemmende Belästigung der letzteren sehen und sie deswegen entweder ganz aufgehoben oder doch wesentlich beschränkt wissen wollen, sich als unhaltbar erweisen. Daß ein Vorstand dabei große und schädliche Misgriffe machen kann, ja daß kein Theil seines Berufes mehr Takt und Unbefangeneheit verlangt, soll nicht gelängnet werden. Aber überall wird eine unbefangene Betrachtung zeigen, daß alle Einwürfe entweder nur halb richtig sind, oder daß sie bloß die Person, nicht die Sache selbst treffen, und daß diese Thätigkeit des Directors, wenn sie richtig ausgeübt wird, nicht bloß im Interesse der Sache und der Anstalt, sondern auch im wohlverstandenen Interesse der Lehrer selbst liegt. Es werde mit der Inspection, sagen manche, leicht dem Rechte der Individualität zu nahe getreten. Es ist damit ein äußerst wichtiger Punct berührt. Wollte man dem Lehrer überall vorschreiben, was und wie er lehren, wann und wie er strafen oder belohnen oder übersehen solle, gewiß, man würde damit das eigentliche Wesen der Schule vernichten. Ihr Hauptzweck ist ja, im Schüler die Kraft individuellen Empfangens zu wecken. Nur dann aber wird dieser Zweck erreicht, nur dann kann der Geist des Lehrers belebend auf den des Schülers wirken, wenn jenem Freiheit des Geistes und Freiheit der Wirksamkeit soweit es möglich ist, zugestanden wird. Es muß alles individuell gerichtet sein, was individuell soll empfangen werden. Und für eine ganze Anstalt wird nichts ersprießlicher sein, als unter ihren Lehrern möglichst viele individuelle Verschiedenheiten zu haben; denn in der mannigfaltigen Einwirkung verschiedener Naturen auf die Zöglinge liegt das beste Mittel gegen einseitige Dressur und maschinenmäßige Behandlung. Aber so gewiß dies alles ist, so sicher ist auch, daß das Recht der Individualität seine natürliche Schranke hat in dem der anderen Individuen, neben die man gestellt ist und mit denen man zusammenzuwirken hat, und an dem Gesamtzweck der Anstalt, welcher man dient, und es ist dies um so wichtiger, je mehr die Erfahrung lehrt, daß Beschränkung individueller Ansichten, Resignation und Unterordnung unter ein Ganzes eben keine hervorstechende Eigenschaft des Lehrerstandes ist.

Aber wenn man auch die Nothwendigkeit der Ueberwachung, der Controle, der persönlichen Einwirkung des Directors zugebe, die Anwesenheit desselben beim Unterrichte sei unbequem selbst für den pflichttreuen, seines Gegenstandes vollkommen mächtigen Lehrer, sie wirke beengend und lasse die Thätigkeit des Lehrers in seiner Classe nicht immer so erscheinen, wie sie wirklich sei, und dazu werde dadurch die Auctorität des Lehrers in den Augen der Schüler beeinträchtigt. Das Erstere ist vollkommen richtig. Von Friedrich Jacob, dem Director des Catharineums in Lübeck, z. B. sagt Classen (Friedrich Jacob, Director des Catharineums in Lübeck, in seinem Leben und Wirken dargestellt von J. Classen. S. 58.): „er kannte die störende Einwirkung eines fremden

Clementes auf seine ganze Haltung so sehr, daß er mir meine Bitte, zu meiner Belehrung seinen Unterrichtsstunden in den lateinischen Stillübungen anzuwohnen zu dürfen, mit der Bemerkung ablehnte: er würde es nicht gerne sehen, weil er nicht ganz unbesungen sein würde,“ und ich selbst kannte einen sehr geschickten und durchaus pflichttreuen Lehrer, der mir gestand, daß er beim Eintritt des Directors in seine Classe eine solche Bewegung, solches Herzklopfen fühle, daß es ihm unmöglich sei, unbesungen im Unterricht fortzufahren. Allein dies alles hebt die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit solcher Besuche nicht auf, denn fürs erste sind solche leichtbesungene, schüchterne Naturen doch wohl selten, fürs andere wird wohl kein Vorstand so unbillig sein, sein Urtheil über die ganze Thätigkeit eines Lehrers bloß von dem gelegentlichen Einblick in einige Unterrichtsstunden abhängig zu machen, zumal wenn er, wie er soll, die Eigenthümlichkeit der Einzelnen kennt. Wie aber durch die Anwesenheit des Directors in den Unterrichtsstunden, welche ja nichts anderes ist, als die Geltendmachung eines an und für sich bestehenden, den Schülern wohl bekannten Verhältnisses, die Auctorität des Lehrers irgend beeinträchtigt werden soll, ist schwer einzusehen. Die einzige Wirkung auf die Schüler kann doch wohl nur die sein, daß, wenn anders der Lehrer sich gehörig benimmt, durch das Bewußtsein, daß der Director ihren Leistungen eine unmittelbare Beachtung und Theilnahme zuwendet, die besseren der Schüler sich angeregt und aufgemuntert, die schlechteren sich beschämt fühlen. Bei Collisionen aber vollends mit Schülern und Eltern von Schülern, wie sie sich wohl von Zeit zu Zeit ergeben, wird die Auctorität des Lehrers eine viel gewichtigere und entscheidendere sein, wenn sie sich stützt auf die Auctorität des durch eigene Einsichtnahme mit dem Stande der Sache bekannt gewordenen Directors. Ueberhaupt darf man nicht außer Acht lassen, daß jeder Lehrer in seinem Wesen und Wirken mehr oder weniger der Beurtheilung seiner Schüler und durch sie des Publicums unterliegt, und daß sich bald über jeden ein öffentliches Urtheil bildet, das in den meisten Fällen zur Kenntniß der Behörden gelangt. Da findet nun gegen eine unbillige Beurtheilung von Seiten des Publicums und oft auch der höheren Behörde der Lehrer den einzigen Schutz in dem auf genaue Inspection gegründeten Urtheil des Directors.

Zu den äußeren Mitteln, wodurch die Inspection zu führen und auszuüben ist, gehört fürs erste die regelmäßig wiederholte Einsichtnahme der Lectorbücher oder Schularien, welche ein treues Bild der Vorkommnisse in jeder Classe geben müssen, in denen das in jeder Lehrstunde absolvirte Pensum, Lob, Tadel und Strafe der Schüler enthalten sein soll; ferner der schon im Obigen theilweise besprochene Besuch der Unterrichtsstunden in den einzelnen Classen*) zu dem Behuf, die Unterrichtsweise der betreffenden Lehrer, den Standpunct der Classe, die einzelnen Schüler kennen zu lernen und in einer darüber mit dem Lehrer eingeleiteten Besprechung über einzelne wichtigere Punkte sich zu verständigen; endlich die Durchsicht der schriftlichen Arbeiten, welche um so genauer sein muß, da gerade die schriftlichen Arbeiten als die Proben selbständiger productiver Thätigkeit des Schülers von besonderer Wichtigkeit sind und da in diesem Kreise besonders Gleichartigkeit der Behandlung durch die verschiedenen Classen hindurch höchst wesentlich für das endliche Resultat ist, und zwar ist dabei gleichmäßig die Art der Correctur wie die Wahl der Themen und die Uebersetzung des Lehrers ins Auge zu fassen.

Was endlich die Art betrifft, wie die Inspection zu führen ist, den Geist, in dem der Director sie zu halten hat, so ist klar, daß dies ein Punct ist, wo die Einhaltung

*) Ueber die Frage, wie oft diese Besuche zu machen und wie es mit ihnen zu halten sei, läßt sich nicht wohl eine allgemeine Norm geben. Der oben erwähnte Director Friedrich Jacob wohnte grundsätzlich nie der Unterrichtsstunde eines Lehrers bei, während Spilleke (A. G. Spilleke nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von L. Wiese. Berlin 1842.) während der Schulstunden fortwährend die Runde durch alle Classen machte. Das Richtige wird wohl in der Mitte liegen; übrigens wird jeder Vorstand es so halten, wie er seinen Zweck am besten erreichen zu können glaubt.

der rechten Grenze zwischen Heilsamem und Schädlichem die größten Schwierigkeiten hat, daß die Gefahr überaus nahe liegt, ebenso durch Eifer und Strenge wie durch Milde und Nachsicht zu schaden und durch einen Fehlgriff andern und sich selbst eine Blöße vor den Schülern zu geben. Bestimmte Regeln lassen sich hier nicht geben: im allgemeinen wird auch hier das maßgebend sein, was in dem Artikel „Director“ über das Verhältnis desselben zu den untergebenen Collegen gesagt worden ist. Vor allem ist eine gedeihliche Führung der Inspection dadurch bedingt, daß der Director von vorneherein sich zu den Collegen in ein freundschaftliches, collegialisches Verhältnis zu setzen weiß, so daß alles, was er in dieser Richtung sagt, ihnen nicht als amtlich vorgeschrieben, sondern als Rath und Anleitung im Interesse gemeinschaftlichen Wirkens erscheint. Im Interesse der Sache muß womöglich alles vermieden werden, was den Schein gibt, als wolle er in ein rein sittliches Verhältnis die äußere Subordination eines Rechtsverhältnisses einmischen. Nur in den seltensten Fällen wird er seine amtliche Auctorität geltend machen dürfen, in den meisten wirke er durch sein sittliches und intellectuelles Uebergewicht. Vor allem komme er den Collegen mit Vertrauen entgegen. Mißtrauen entfremdet am meisten und macht gedeihliches Zusammenwirken geradezu unmöglich. Vertrauen gewinnt und wird, wenn auch hie und da, doch selten getäuscht werden. Tadel werde stets in unbefangener, freundlich humaner Weise ausgesprochen. Ueber Unwesentliches wird besser geschwiegen, nichts verdrießt mehr als unnüthiges Mäkeln und Nergeln an Kleinigkeiten. Ist man genöthigt, strenge Forderungen zu machen, so zeige man vorher, daß man gegen sich selbst noch strenger ist. Strenge gegen andere rechtfertigt sich am besten durch Strenge gegen sich selbst. Besonders vermeide man den Schein, als table man bloß, um sich als den Besserwissenden erscheinen zu lassen. Ueberall sei sichtbar, daß man nur im Interesse der Sache redet und handelt. Dabei darf nicht fehlen die Klugheit, daß man die einzelnen Individualitäten jede in der entsprechenden Weise, daß man insbesondere den Spröden und Empfindlichen mit weiser Beschränkung behandle.

Uebrigens hängt das, daß die Inspection eine gedeihliche Frucht trage, keineswegs bloß von der Person und der Wirksamkeit des Directors ab: vielmehr kommt eben so viel darauf an, daß die untergebenen Lehrer in richtiger Würdigung ihrer und seiner Aufgabe ihm entgegenkommen, in würdiger Freimüthigkeit sich mit ihm auseinandersetzen, zum Heil und Segen des Ganzen eine Verständigung mit ihm erstreben und nicht durch Empfindlichkeit und Sprödigkeit seine schwierige Aufgabe noch schwieriger machen. Erst das verständige Zusammentreffen beider giebt die sichere Gewähr des Nutzens und Segens für das dem Director mißliche, den Lehrern unbequeme Geschäft der Inspection.

Solzer.

Inspectoren, Schüler als Inspectoren, s. Alumnate (S. 75).

Instituts- und Familienerziehung. Nach dem, was, namentlich in den Artikeln „Alumnat“ und „Erziehungsanstalten“ mit besonderer Beziehung auf die wirklich vorhandenen Institute solcher Art, über diesen Gegenstand bereits vom historischen und technischen Standpunkte aus gesagt worden ist, kann es in diesem Artikel vorzugsweise nur um den Versuch sich handeln, das Verhältnis von Instituts- und Familienerziehung aus der Natur der Sache selbst zu begründen.

Wenn der Apostel Paulus sagt (Ephes. 6, 2): „Ihr Väter, ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn“ — ihr Väter, nicht: ihr Lehrer (W. J. Thiersch *Christliches Familienleben*, S. 88 f.), so weist er uns mit diesen Worten dahin, wo wir die eigentliche, naturgemäße Stätte der Erziehung zu suchen haben, auf die Familie. Der hier auf der natürlichen Abhängigkeit des Kindes von den Eltern ruhende Einfluß der Auctorität des Vaters und der Liebe der Mutter; die erziehende Wechselwirkung der durch Brüder und Schwestern vertretenen verschiedenen Geschlechter; die neidlose Anerkennung der ihren Leistungen entsprechenden Vorrechte anderer, woran das Kind im Verhältnisse zu seinen älteren Geschwistern, die liebevolle Dienstleistung, woran es den

jüngeren gegenüber sich gewöhnt; die bei aller natürlichen Gebundenheit große Beweglichkeit, welche der Individualität gestattet, wie die sorgfältige Beobachtung und Berücksichtigung, welche ihr gewidmet werden kann, und die damit zusammenhängende Entwicklung des Gemüthslebens — alle diese Vortheile der Erziehung in der Familie können durch keine andere Verbindung ersetzt werden, ja der Segen des Familienlebens ist so groß, daß man selbst da, wo es in Leppigkeit und Weltfönn, oder in Dürftigkeit und Noth vielstättig verkommen ist, und wo es darum in vieler Beziehung offenbar ungünstig auf die Kinder einwirkt, dennoch Bedenken tragen muß, ob es wohl gethan ist, die Kinder aus dem Leben mit ihrer Familie völlig herauszunehmen. Andererseits aber gehört der Mensch doch auch der Familie nicht allein an; sondern wie die Familie selbst nur ein kleinerer Organismus ist in dem größeren des Staates und der Gesellschaft, so ist auch der einzelne Mensch bestimmt, als ein selbständiges und lebendiges Glied in diese größeren Gemeinschaften einzutreten, und er muß auf diese seine Bestimmung in Zeiten vorbereitet werden. Dazu nun reicht die Familienerziehung nicht aus. Das Kind muß sich gewöhnen, auch die Auctorität solcher anzuerkennen, zu welchen es nicht in dem Verhältnisse natürlicher Abhängigkeit steht; empfangend und mittheilend auch mit solchen zu leben und sich zu vertragen, mit welchen es nicht durch das Band natürlicher Verwandtschaft verbunden ist; und sein Gesichtskreis muß sich über die beschränkte Sphäre des elterlichen Hauses hinaus erweitern. Auch genügen, um dieses alles zu bewirken, nicht die zufälligen Berührungen mit der Gesellschaft in weiterem Kreise; sondern es muß diese in einer der festen Ordnungen des Staates und die feste Sitte des geselligen Lebens gewissermaßen vorbildenden und doch dem kindlichen Auffassungs- und Leistungsvermögen entsprechenden Weise als geordnete Gemeinschaft dem Zöglinge geflissentlich entgegengebracht werden. Diese Forderung erfüllt die Schule und dadurch sorgt sie dafür, daß der innige Familiensinn nicht in kurzichtige und engherzige Familienbeschränktheit ausartet, daß neben dem Rechte der Individualität, welches vorzugsweise im häuslichen Leben seine Pflege findet, auch deren Pflicht gegen die Gesamtheit zur Anerkennung komme, und daß neben der Entwicklung des Gemüthslebens auch die Erkenntnis erweitert und in der Lösung mannigfaltiger Aufgaben und im Kampfe mit kräftigerem Widerstande auch der Wille geübt werde. So betrachtet, erscheint der Eintritt des Kindes in die Schule nicht als eine traurige Nothwendigkeit, zu welcher man sich entschließen muß, weil die Eltern nicht die Zeit oder nicht die Fähigkeit haben, die Erziehung innerhalb der Familie selbst zu vollenden; sondern die Schule tritt als eine durch die Natur der Sache geforderte, an sich selbst nothwendige und wesentliche Ergänzung der Familienerziehung zur Seite. Und zwar am vollständigsten die öffentliche Schule im strengen Sinne, d. h. die, welche von dem Staate gegründet ist und unterhalten und geleitet wird; denn diese vertritt auch am besten die feste Ordnung der staatlichen Gemeinschaft, für welche der Zögling vorbereitet werden soll, und indem ihre Lehrer hinlängliche Freiheit haben, um auf die Wünsche der Eltern und auf besondere Bedürfnisse der Kinder jede billige Rücksicht zu nehmen, vor dem hemmenden Einflusse unbilliger Ansprüche aber, welchen die Privatschule sich niemals vollständig zu entziehen vermag, gesichert sind, wohnt ihr zugleich eine eigenthümliche Triebkraft bei, welche Privatschulen nicht in sich besitzen (Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen S. 334).

Eine solche Ergänzung von Familie und Schule bietet nun aber auch in allen normalen inneren und äußeren Zuständen nicht bloß das für die Erziehung Nothwendige, sondern auch das dafür Mögliche so vollständig dar, daß, abgesehen von dem Unterrichte in Künsten und technischen Fertigkeiten, selbst der nachhelfende Privatunterricht, wenn nicht ein aus besonderen Umständen hervorgehendes dringendes Bedürfnis darnach vorliegt, vermieden werden sollte. Für die Zöglinge, welche in dem Kreise des einfachen Betriebes des Landbaues und der Gewerthätigkeit stehen und darin ihren künftigen Beruf finden sollen, sind die äußern Bedingungen für jene normale Ergänzung von Familie und Schule in jedem Dorfe geboten, welches eine Volksschule besitzt. Dem

Bedürfnisse der für eine zusammengefügtere Berufsthätigkeit innerhalb des arbeitenden Standes, oder für den gelehrten Stand bestimmten Zöglinge zu dienen, werden in jeder größeren Stadt die erforderlichen Realanstalten und Gymnasien vorhanden sein; hat der Staat nicht dafür gesorgt, oder thun seine Anstalten nicht gehörig ihre Schuldigkeit, so treten zu mehr oder weniger ausreichendem Ersatz des Fehlenden die entsprechenden Privatschulen hervor. Mit der normalen wechselseitigen Ergänzung von Schule und Haus sich nicht zu begnügen und das Kind dem durch nichts zu ersetzenden Segen des Familienlebens zu entziehen, ist unter solchen Umständen eine äußere Nöthigung noch nicht vorhanden. Diese tritt erst dann ein, wenn Eltern, deren Kinder den Unterricht von Anstalten, wie die zuletzt genannten, bedürfen, von diesen zu weit entfernt, auf dem Lande wohnen. In solchen Fällen fragt es sich nun, ob die Familie versuchen soll, den fehlenden Schulunterricht selbst zu ersetzen und die Schule gleichsam in sich aufzunehmen; oder ob umgekehrt die Schule passender dasjenige Familienleben, in welches das Kind aus dem elterlichen eintritt, in ihre Nähe zieht, oder geradezu selbst unternimmt, ihm das elterliche Haus zu ersetzen: denn daß der Zögling ganz ohne die heilsame Zucht eines Familienlebens, oder wenigstens einer nicht bloß in den Schulstunden, sondern auch in seinem übrigen Leben auf ihn einwirkenden väterlichen Auctorität existire, das setzt eine Selbstständigkeit voraus, wie sie nur da vorhanden ist, wo eigentlich die Erziehung im engeren Sinne ihr Werk bereits beendet hat. Da nun der eigentliche Schwerpunkt der Erziehung doch in der Familie liegt, so scheint jene erste Auskunft am nächsten zu liegen, wonach man also den Schulunterricht und den pädagogischen Einfluß des Lehrers in die Familie hereinzuziehen sucht. Es entsteht so die Hofmeistererziehung. Aber ganz abgesehen davon, daß nur in den wenigsten Fällen ökonomische und sonstige Verhältnisse den Familien gestatten, diese Auskunft zu treffen, so ist es auch unter den günstigsten Verhältnissen sehr schwer, den richtigen Mann zu finden; es ist für die Vielseitigkeit der Entwicklung des Zöglings nachtheilig, fortwährend nur dem Einflusse eines und desselben Lehrers ausgesetzt zu sein; es ist für das einzelne Kind ermüdend und erschöpfend, wenn es, sei es auch nur für wenige Stunden des Tags, von dem Lehrer fortwährend in Athem gehalten wird, ohne von Mitschülern abgelöst zu werden; und das Schlimmste ist, daß ihm die vorbereitende Uebung, in einer größeren Gemeinschaft zu leben, entgeht. Wenn nun in den meisten Fällen der zuerst angeedeutete Grund Anlaß geworden ist, daß man die entgegengesetzte Auskunft vorzog und das Kind lieber dem elterlichen Hause entnahm, so muß man aus den zuletzt angeführten Gründen anerkennen, daß auch in diesem Falle die Noth zur Tugend geworden ist. Das Natürlichste ist nun, das Kind einer tüchtigen Familie zu übergeben, deren Stellung und Lebensweise der des elterlichen Hauses ähnlich ist, und es hat dieses nicht bloß vor dem eigentlichen Kosthause, welches darauf eingerichtet ist, mehreren Zöglingen, die in dem gleichen Falle sind, Wohnung und Kost zu geben, den Vorzug, weil hier auch bei dem besten Willen der pädagogische Gesichtspunct zu leicht hinter den ökonomischen zurücktritt; sondern wir nehmen keinen Anstand, für einen sonst wohlgearteten Knaben jenes Verhältnis selbst dem Leben in dem Hause des Directors oder eines andern Lehrers der Schule, welche er besucht, vorzuziehen, weil nur unter besonders günstigen Bedingungen die an sich ebenso heilsame, als natürliche Schar vor dem Lehrer die wünschenswerthe Unbefangenheit der Bewegung des Kindes in der Familie nicht beeinträchtigen wird. Anders stellt sich die Sache, wenn der Zögling eine strengere und sorgfältigere pädagogische Leitung und Ueberwachung bedarf. In diesem Falle gehört er unter die Leitung eines Mannes von pädagogischer Bildung und Erfahrung, eines Pädagogen von Fach; und da sich nicht immer Gelegenheit finden wird, ihn bei Directoren oder Lehrern in der angegebenen Weise unterzubringen, auch deren gehäufte Berufsthätigkeit, oder die Ueberfüllung der öffentlichen Schule der erforderlichen Ueberwachung im häuslichen Leben und in den Lehrstunden hinderlich sein kann, so treten für solche Fälle sachgemäß Privaterziehungsinstitute ergänzend

ein, welche Schule und Familie vollständig verbinden, indem sie sämtliche Schüler als Glieder in die so erweiterte Familie des Directors aufnehmen, wenigstens auf dieser Verbindung wesentlich beruhen, mögen sie auch einzelnen Hospitanten in größerer oder geringerer Zahl die Theilnahme an den Unterrichtsstunden des Instituts gestatten. Einem solchen Institute den Zögling zu übergeben, wäre diesennach eine wirkliche Nöthigung nur da vorhanden, wo die Familie sich zu schwach fühlt, die Erziehung eines Kindes zu handhaben, zumal wenn dieses in Folge seines Naturells oder einer vorausgegangenen verkehrten Behandlung der pädagogischen Einwirkung besondere Schwierigkeiten entgegensetzt, und wo es nicht möglich ist oder nicht als ausreichend erscheint, es in der oben angegebenen Weise in der Familie eines Lehrers unterzubringen. Und in der That lehrt die Erfahrung, daß gerade Kinder von solcher Art zu den Zöglingen der Privatinstitute ein sehr bedeutendes Contingent liefern, wenn es auch in der Natur der Sache liegt, daß ihnen — und gewiß in den meisten Fällen in überwiegender Mehrzahl — solche sich anschließen, bei welchen die äußere Möglichkeit, auf andere Weise für sie die Verbindung zwischen Schule und Haus herzustellen, gefehlt hat, oder welche die Unzulänglichkeit der öffentlichen Schule, nicht bloß in Beziehung auf Erziehung, sondern auch auf Unterricht, dem Privatinstitute zuführt. Einzelne wird auch immer der — leider häufiger, als man denken sollte, vorkommende — klägliche Hochmuth mancher Glieder der Adels- und Geldaristokratie liefern, welche das Privatinstitut deswegen der öffentlichen Schule vorziehen, weil es dort vornehmer und — theurer ist.*)

Wie wir nach diesem allen das Zusammenwirken des elterlichen Hauses und der Schule in wechselseitiger Ergänzung für das eigentlich normale Verhältnis halten, so hat unserer Ansicht nach auch der Staat seine pädagogische Pflicht dann erfüllt, wenn er allerorten durch Errichtung der Schulen, welche durch das Bedürfnis des Durchschnittes der ganzen Bevölkerung, oder, an größeren Orten, der verschiedenen Classen der Bevölkerung, gefordert sind, zur Herstellung jenes normalen Verhältnisses das Seinige thut und dessen Herstellung nicht der privaten Thätigkeit allein überläßt. Dagegen kann er die Gründung von Instituten, welche Familie und Schule combiniren, billig der Privatthätigkeit anheimgeben, wie solche in den angeführten besonderen Verhältnissen aus äußeren oder inneren Gründen als nothwendig oder wünschenswerth erscheinen; ebenso wie er neben seinen Schulen Privatschulen, welche besonderen Bedürfnissen einzelner Zöglinge besser dienen können, zu dulden und ihrer anregenden

*) Die besonderen Erziehungsanstalten für adelige Zöglinge haben an dem Verfasser des Artikels über adelige Erziehung einen ebenso beredten, als sachkundigen Vertheidiger gefunden. Gleichwohl vermag ich mich von der Ueberzeugung nicht los zu machen, daß die Errichtung solcher Institute in unserer Zeit ein Anachronismus von den verderblichsten Folgen sein würde. Von jeder Verwandtschaft mit „dem unverbesserlichen freieitliebenden Geschlecht, welches den Schülern kein „von“ vor dem Namen erlauben will,“ weiß ich mich vollkommen frei, glaube auch nicht, daß unter den Bürgerlichen deutscher Nation von einer solchen Veranttheit viel aufzutreiben wäre. Wohl aber weiß ich, wie gar manche sonst hochgebildete und sehr wackere Adelige das Wort des Apostels durchaus nicht begreifen können (Apsl. 17, 26), daß nach Gottes Willen „von Einem Blute aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen,“ sondern glauben, sie seien aus einem besondern Stoffe gemacht, womit dann die weitere Annahme zusammenhängt, daß die übrigen ein an sich werthloses Material seien, nur bestimmt, für die Zwecke der Bevorzugten verwandt zu werden, eine Annahme, die oft genug in aller Naivetät hervortritt, wofür der Verfasser selbst einige sehr instructive Beispiele angeführt hat. Je mehr diese Vorurtheile immer noch in der adeligen Familienerziehung gehegt und gepflegt werden, um so heilsamer ist es, wenn diese beschränkte Erziehung durch die Theilnahme der adeligen Sprößlinge an dem allgemeinen Gymnasialunterrichte ihre Ergänzung und Berichtigung findet, und wenn hierbei der Junker sich bequemem lernt, nicht bloß neben, sondern gelegentlich auch unter dem bürgerlichen Commilitonen zu sitzen; — und wenn jetzt doch wohl der größere Theil des deutschen Adels seine Söhne den Gymnasien anvertraut, so scheint er mir seine Zeit und Stellung vollkommen richtig zu verstehen.

und corrigirenden Concurrenz auf keine andere Weise, als durch Verbesserung seiner eigenen Anstalten, entgegenzuwirken hat. Es wird darum auch gerechtfertigt sein, wenn wir unter der Institutserziehung nur die Erziehung in solchen Privaterziehungsinstituten verstehen. Auch wird diese Auffassung durch die Geschichte dieser combinirenden Institute bestätigt. Die Knabenconvicte, welche die römische Kirche begünstigt und welche unter der Leitung ihrer geistlichen Orden bestanden haben und bestehen, verfolgten, abgesehen davon, daß man einen Ersatz für das Familienleben in ihnen schwerlich wird finden wollen, keinen rein pädagogischen Zweck. Dagegen war dies allerdings der Fall in der Umgestaltung, welche diese Anstalten innerhalb des Protestantismus erfuhren; und für die ersten Zeiten desselben waren solche Anstalten auch in hohem Grade nützlich, indem sie bei ihrer innigeren Verbindung zwischen Schülern und ausgezeichneten Lehrern die Stelle protestantischer Lehrerseminare vertraten und die Sendboten einer evangelischen Erziehung, welche von ihnen nach allen Seiten hinausgingen, nicht bloß mit Kenntnissen ausgerüstet entließen, sondern auch mit einer im gemeinsamen Leben gewonnenen Einsicht in die Art und Weise, wie, der mönchischen Zucht der römischen Kirche gegenüber, eine evangelische Erziehung im Leben sich wirksam zeigen müsse. Je mehr aber evangelischer Sinn und evangelisches Leben sich ausbreiteten, desto mehr konnte man auch ihre Pflege der Familie und der einfachen Schule überlassen und desto weniger waren Anstalten jener Art ein eigentliches Bedürfnis. Und so zeigt sich denn auch, daß wo sie innerhalb des Protestantismus unter der Auctorität des Staates bestehen, sie doch fast immer auf einer von der römischen Kirche überkommenen Erbschaft ruhen, und daß die protestantische Kirche und der protestantische Staat zur eigentlichen Neubegründung solcher Anstalten nur äußerst selten sich veranlaßt sahen. Dagegen trat für die Privat Institute die eigentliche Blütezeit durch Basedows (s. d. Art.) Philanthropinismus ein. An seine wenn nicht Muster- doch Mutteranstalt zu Dessau schloßen zahlreiche Filiale sich an, unter welchen Salzmanns Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal um der Besonnenheit und Ehrlichkeit willen, womit hier des Meisters Lehren angewandt wurden, mit Auszeichnung genannt zu werden verdient. Mag man nun auch die in diesen Anstalten befolgten pädagogischen Grundsätze, welche größtentheils auf einem geradezu rohen Utilitarismus beruhten, und die in ihnen herrschende Bevorzugung „nützlicher Realkenntnisse“ keineswegs billigen; so wird man doch anerkennen müssen: weil die öffentlichen Schulen in der Regel um die Erziehung, insbesondere um die leibliche Erziehung, und um leitende pädagogische Grundsätze zu wenig sich bekümmert und den Realien auch die billigste Berücksichtigung nicht geschenkt hatten, eben darum trat das Bedürfnis nach solchen Anstalten, in welchen man das suchte, was die Schule zu leisten veräumte, so allgemein hervor. Nachdem aber — und das Verdienst, dazu wesentlich mitgewirkt zu haben, wird man diesen Instituten nicht absprechen wollen — die Schule auch auf ihre pädagogische Aufgabe im engeren Sinne sich besonnen hat, nachdem für den vorzugsweisen Unterricht in den Realien besondere Schulanstalten gegründet worden sind, und auch im Gymnasium ihnen der gebührende Raum zugestanden ist, haben jene Anstalten ihre geschichtliche Mission in der Entwicklung der deutschen Pädagogik erfüllt und es liegt jetzt Grund und Berechtigung ihres Bestehens in solchen besonderen äußeren und inneren Verhältnissen, wie wir sie oben dargestellt haben.

Anderwärts würden wir urtheilen müssen, wenn sich nachweisen ließe, daß das Institut vor der zusammenwirkenden Erziehung von Schule und Haus Vortheile voraus hat, welche durch diese nicht ersetzt werden können und welche auch nicht durch mit ihnen verbundene Nachtheile aufgewogen oder überwogen werden. Auf solche Vortheile weist Stoy hin, wenn er sagt (a. a. D. S. 230 f.): „Das Alumnat soll vorzugsweise in der Consequenz und Wichtigkeit der pädagogischen Veranstaltungen sein Ziel sehen, denn in diesen beiden Punkten kann dasselbe ein pädagogisches Uebergewicht über alle sonstigen Lebenskreise beanspruchen.“ Und gewiß ist die Institutserziehung vorzugsweise befähigt, wie aufgefördert, in diesen beiden Punkten etwas zu leisten, und darum ver-

trauen ihr solche Eltern, welche in diesen Beziehungen, zumal schwer zu behandelnden Kindern gegenüber, sich nicht das Erforderliche zutrauen, ihre Kinder ihnen an. Aber von Pädagogen vom Fach, die an einer Schule wirken, darf doch wohl so gut, wie von Institutslehrern, vorausgesetzt werden, daß ihnen die richtigen pädagogischen Grundsätze nicht fremd und daß sie im Stande sind, diese mit Consequenz zu handhaben; und auch die Eltern werden in der Regel ihre pädagogischen Pflichten kennen und sie mit jener Consequenz zu erfüllen suchen, wodurch die Liebe davor bewahrt wird, daß sie in Schwäche, und die Strenge, daß sie in Härte umschlägt, dann aber wird eine tüchtige Familienerziehung in Verbindung mit den Einwirkungen der Schule den Vergleich mit den Leistungen der Instituterziehung gewiß nicht zu scheuen haben. Wir wollen zum Nachtheil der letzteren nicht etwa anführen, daß es mit den richtigen pädagogischen Veranstaltungen nicht gethan ist, sondern sehr viel darauf ankommt, von wem und wie sie angewandt werden, und daß in der Vernachlässigung des „not measures but men,“ in dem blinden Vertrauen auf ihre seligmachenden Methoden und in der Unterschätzung des Einflusses der Persönlichkeit des Erziehers gerade der ihnen selbst verderblichste Irrthum der philantropinischen Institute gelegen hat; denn die Institutsvorsteher unserer Zeit wissen die Bedeutung der Persönlichkeit, durch welche die pädagogischen Veranstaltungen in Wirksamkeit treten, zu schätzen. Auch das wollen wir nicht urgiren, was gegen die Institute oft geltend gemacht worden ist, daß der Institutsvorsteher sich meist mit jüngeren und weniger tüchtigen Lehrern behelfen muß, weil ihm die reiferen und besseren der Staat wegnimmt, oder sie es vorziehen, eine selbständige Berufsstellung sich zu schaffen; denn bei sorgsamer Auswahl werden sich für ein in frischer Thätigkeit begriffenes Institut schon brauchbare Kräfte finden lassen, und es nähert sich dasselbe gerade dadurch der Familie, daß in ihm neben dem älteren Director jüngere Männer wirken, welche den Zöglingen wie ältere Brüder gegenüberstehen und an welche jene leichter mit Vertrauen sich anschließen. Wohl aber ist hervorzuheben, daß die äußeren Umstände in dem Institute der pädagogischen Einwirkung im engeren Sinne nicht so günstig sind, als in einer tüchtigen Familie, und der didaktischen Einwirkung nicht so günstig, als in einer tüchtigen Schule. Der auf consequenter Handhabung richtiger Grundsätze und auf einer pädagogischen Persönlichkeit beruhenden Auctorität der Institutslehrer fehlt doch immer die unersehbliche Unterstützung durch die Kraft und Wärme der elterlichen Liebe, weshalb denn auch in den Instituten leicht eine Opposition, zum Theil von complottirendem Charakter sich bildet, von welcher die Familie nichts weiß. Die Zahl der Zöglinge des Institutes kann schon aus ökonomischen Rücksichten nicht innerhalb der Grenzen gehalten werden, welche auch eine mit Kindern noch so reich gesegnete Familie nicht überschreitet. Die bei zahlreichen, aus verschiedenen Familien zusammengesetzten Zöglingen nicht zu umgehende Gleichmäßigkeit in der Behandlung ist aber, wie dienlich sie für die Gewöhnung an eine feste äußere Zucht und Ordnung sein mag, der Berücksichtigung der Individualitäten hinderlich, und es ist charakteristisch genug, daß gerade die römische Kirche, welcher eine freie Entwicklung der Individualität so unbequem ist, die Erziehungsinstitute von jeher ganz besonders begünstigt hat, und daß der Jesuitengeneral Rainez in dem Collegium Germanicum zu Rom eigentlich das erste Muster einer Pensionsanstalt gegeben hat (vgl. Das deutsche Collegium in Rom. Leipz. 1843, S. 25). Der Versuch aber, die Berücksichtigung der Individualität im Institute gleichwohl in der Weise eintreten zu lassen, wie sie in der Familie stattfinden kann und fast von selbst sich ergibt, würde wiederum die Nichtigkeit der pädagogischen Grundsätze des Instituts zweifelhaft machen und den Eindruck der gerechten und consequenten Handhabung derselben gefährden. Andererseits ist in Instituten allerdings in höherem Grade, als in der Schule, die Möglichkeit vorhanden, den Unterricht den Schülerindividualitäten anzupassen; aber es geht dieser Vortheil auch nicht selten in den Nachtheil über, daß es den Schülern zu leicht gemacht wird und daß in der näheren persönlichen Verbindung der Lehrer mit den Schülern die besondere Auffassungsweise des Lehrers diesen zu sehr

sich einprägt, weshalb dann die Resultate des Institutsunterrichts insgemein weniger günstig sich gestalten, als die eines tüchtigen Schulunterrichts, welcher den Schülern eine größere Selbständigkeit in der Aneignung des Dargebotenen zumuthet, und die Institutszöglinge leicht einen absonderlichen Institutstypus mit in das Leben bringen, wie ihn die freiere Bewegung in der Schule weniger auskommen läßt. Daß das Institut, im Unterschiede von der zwischen Schule und Haus getheilten Erziehung, eine „ungetheilte Erziehung“ giebt durch „die Concentrirung der sämtlichen Erziehungsthätigkeiten innerhalb der Schranken eines einzigen Lebenskreises,“ darin scheint auf den ersten Blick ein entschiedener Vortheil zu liegen.*) Jene Theilung aber ist ja keineswegs eine vollständige Trennung und es vollzieht sich in ihr nur das Gesetz der Theilung der Arbeit, welches überall in einem entwickelten Culturleben sich geltend macht und das lebendigste Zusammenwirken der verschiedenen Factoren keineswegs ausschließt. Und gerade in der unnatürlich engen Verbindung zwischen Familie und Schule liegt die Hauptschwäche der Institute: die Familie wird durch die Schule und die Schule durch die Familie beeinträchtigt.**)

*) Man kann es als einen Vortheil ansehen, daß im Institut die Kinder die Hauptpersonen sind, um deren willen das Haus und alles in demselben vorhanden ist, während sie in der natürlichen Familie im Grunde nur Nebenpersonen sind (Vd. II. S. 279); allein eben dieses gehört doch wohl zu den Symptomen der Künstlichkeit, welche dem Institut wesentlich ist: das Kind soll sich nicht als die Hauptperson ansehen; das Leben, das es umgiebt, soll dieser Meinung, welche seiner Selbstsucht so natürlich ist, ohne alle künstliche Veranstaltung, durch sich selbst, durch die natürlichen Interessen, von denen es getragen und getrieben ist, durch das die Glieder des Hauses durchbringende höhere Gemeinbewußtsein entgegenarbeiten.

D. Red.

**) Diese Seite der Sache ist besonders hell beleuchtet von Raumer (in der unten angeführten Stelle): „Der Institutsvorsteher meint das doppelte Scepter zu führen, das Schul- und Hauscepter, da könne es nicht fehlen, es müßte alles ohne Zwiespalt, in Einem Geiste geschehen, da ja alles in derselben Hand liege. Aber wie irrt er sich! Er repräsentirt freilich den Hausvater, allein er ist es nicht, ebenso repräsentirt er nur den Schulrector, ohne es wirklich zu sein. Warum er nicht Hausvater sei, ist leicht darzuthun. Schon die Menge der Kinder macht ein häusliches, liebevolles Familienleben unmöglich, auch wenn die gewissenhafteste, fleißigste und freundlichste Hausfrau dem Director beisteht. Dieser kann, auch beim besten Willen, nicht jedes Kind in sein Herz schließen, er muß sie als Masse behandeln; welcher Vater behandelt aber seine Kinder als Eine Masse? — Und könnte jener sie in sein Herz schließen, so ist sein Herz doch kein Vaterherz; seine Liebe bleibt, den besten Willen bei ihm vorausgesetzt, doch nur ein Surrogat der von Gott den Vätern eingepflanzten Liebe. Doppelt aber fehlt den aus den verschiedensten Familien zusammengebrachten Kindern die kindliche Liebe zum Director. Sie fühlen sich wie im Exil, aus dem Elternhause verstoßen, vergleichen ihr neues Institutleben mit dem früheren, da ist ihnen nichts recht, alles unbehaglich und drückend. Gewöhnen sie sich auch allmählich ein, so bleibt ihre Stimmung doch lau, bis zur wahren Liebe des neuen Verhältnisses bringen sie es selten, es müßte ihnen denn früher sehr schlecht ergangen sein. — Eine gewöhnliche Täuschung ist es zu meinen: ein Institutsdirector habe freie Hand, keine Behörde binde ihn und schreibe ihm Gesetze vor. Statt einer Behörde, der man doch immer mit Ehren gehorcht, nehmen sich viele Angehörige der Zöglinge heraus, dem Institutsdirector alles mögliche vorzuschreiben: was und wie er lehren solle, wie der Tisch einzurichten sei u. Wehe ihm, wenn er sich hergiebt, es allen recht machen zu wollen, wenn ihm Einsicht und gewissenhafte Charakterfestigkeit mangelt, um all den Forderungen gebührend zu begegnen. — Und ein solcher, Tag und Nacht geplagter Mann soll dabei ein munterer, freundlicher, liebevoller Hausvater für eine Anzahl fremder Kinder sein! Er soll den Ton und die Stimmung eines anmuthigen Familienlebens angeben! Ja, er soll mehr als das, er soll zugleich Rector sein, er soll die Kindermasse beim Unterricht in gehöriger Zucht halten. So hat er zwei einander widersprechende Aufgaben; derselbe Widerspruch durchbringt das ganze Institut, der Widerspruch des Familienlebens und der Schulzucht. Herrscht jenes vor, so leidet die feste Zucht und Ordnung, welche den Knaben doch so heilsam und segensreich ist; herrscht dagegen der Schulcharakter, so geht es vom Morgen bis zum Abend steif gefehlich zu; Spielen, Essen, Schlafen, alles erhält einen geregelten Anstrich.“

D. Red.

Wir kommen also darauf zurück, daß bei sonst normalen Verhältnissen die vollkommenste Erziehung durch das Zusammenwirken von Familie und Schule zu Stande kommt, und daß der Werth der Institute darin zu suchen ist, daß sie für besondere Verhältnisse eine sehr dankenswerthe Hilfe leisten. In allen Fällen aber, wo eine Thätigkeit im Organismus der Gesellschaft nicht auf den natürlichen und wesentlichen Grundlagen und Grundkräften des gesellschaftlichen Lebens beruht, wie es in unserem Falle Familie und Schule sind, sondern in Folge nöthigender äußerer Verhältnisse unter an sich ungünstigen Umständen zu leisten suchen muß, was sich eben leisten läßt; da hängt aller Erfolg von dem Takt und der persönlichen Tüchtigkeit desjenigen ab, von welchem eine solche Thätigkeit ausgeht. Und demgemäß haben denn auch die eifrigsten Vertheidiger der Instituterziehung nicht läugnen können, daß alles auf die Tüchtigkeit des Vorstehers ankommt, in einem Grade, wie dies, nach dem im Eingange bereits Bemerkten, weder in der Familie der Fall ist, noch auch in der größeren Schule, in welcher die einzelnen Lehrer selbständiger und kräftiger einwirken können. Diese Tüchtigkeit ihres Directors vorausgesetzt, wird dem Institut niemand abstreiten können, daß es für die angegebenen besonderen Verhältnisse und unter den aus seiner Natur sich ergebenden Restrictionen sehr vortheilhaft wirken und daneben durch Einführung neuer pädagogischer Principien heilsam anregen und den öffentlichen Schulen als ermunterndes Correctiv zur Seite treten könne.

Die obige Darstellung hat, was kaum einer Bemerkung bedarf, vorzugsweise Knabeninstitute im Auge gehabt. In Bezug auf Mädchen genügt hinzuzufügen, daß in Rücksicht auf sie, welche in weit höherem Maße, als der Knabe, der Familie angehören, alle Bedenken doppelt stark sprechen, welche gegen die Möglichkeit erhoben worden sind, in dem Institute einen vollständigen Ersatz für die Familienerziehung zu finden.

Vgl. außer den Art. Alumnat, Erziehungsanstalten, Erziehungspflicht: Niemeyer, Grundsätze, III, 3, S. 118 ff., — v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, III, S. 13 ff. — Stoy, Encyclopädie der Pädagogik, S. 215 ff. — Nägelsbach, Gymnasialpädagogik, S. 13 ff.

G. Baur.

Instrumentalmusik. Da wir Clavierpiel und Gesang in speciellen Artikeln behandelt haben und ein allgemeiner über Musik noch folgen wird, so bleibt uns an gegenwärtigem Orte nur übrig, unter obigem Titel die Frage zu beantworten, welchen Werth das Spielen eines Instrumentes für die musikalische Gesamtbildung habe, welches die allgemeinen didaktischen Gesichtspuncte für den Unterricht in diesem Fache seien und welche Instrumente für diesen Zweck verwendet werden sollen.

Ogleich es uns (s. d. Art. Gesang, Bd. II. S. 751) außer Zweifel ist, daß die Instrumentalmusik, d. h. das Bilden melodischer Tonreihen mittelst eines Tonwerkzeuges, im Gange der Entwicklung der musikalischen Kunst meist früher aufgetreten sein muß, als der Gesang im eigentlichen Sinne, d. h. als die Verbindung von Worten und Sätzen mit einer solchen, schon für sich ein Tonbild darstellenden Tonreihe: so ist doch, von anderer Seite betrachtet, der Gesang das Leichtere und in sofern Natürlichere; denn nachdem einmal Musik existirt und dem Kinde zur Anschauung kommt, so vermag dasselbe schon mit seinen natürlichen Mitteln, Gehör und Stimme, eine Melodie nachzubilden, ohne daß es noch eine Ahnung von Gesetzen hat, auf denen selbst die einfachste, kleinste Melodie ihrem Baue nach beruht. So singen Tausende ihre Kirchenlieder, ihre Volkslieder ab, ohne erst kunstmäßig etwas von Musik erlernt zu haben, und selbst unter unsern Gesangsvereinen wären bei näherer Untersuchung starke Procente von solchen Mitgliedern zu finden, die zwar in ihre Notenhefte schauen, aber weder über Tonart noch Tactart Rechenschaft geben könnten, sondern lediglich dem Gehör nach singen. Wer dagegen ein Instrument spielen lernen will, muß ganz andere Mühe aufwenden. Das Vortragen der leichtesten Clavierfonate von Haydn, von Clementi, oder das Spielen eines Violinduettes von Pleyel erfordert schon ganz andere musikalische Kenntniss, als

das Mitsingen bei einem Kirchenchoral oder bei einem Liederfeste. Es ist daher nichts weniger als ein Zeichen des wirklichen Fortschritts der allgemeinen musikalischen Bildung, wenn zwar allenthalben gesungen, und wäre es auch vierstimmiger Gesang, aber desto weniger gespielt wird; die Schullehrer namentlich haben in früherer Zeit, wo ihrer mehrere tüchtig Violin, Clavier und Orgel spielten, eine höhere musikalische Bildung besessen, als zu der Zeit, da sie in der Schule, in Conferenzen und bei Festen unendlich viel sangen, aber von Geigenquartetten, von Claviertrios wenig mehr wußten und wollten. Um es gerade heraus zu sagen: nur die Instrumentalmusik ist absolute Musik, rein aus musikalischer Quelle entsprungen. Der Laie, der offen gesteht, er höre Gesang lieber, als eine Symphonie, als ein Quartett, weil, wie diese Bevorzugung meist erklärt wird, man beim Gesang doch auch verstehe, um was es sich handle, — gesteht eben damit, daß er noch gar nicht weiß, was Musik ist. Von gewisser Seite wird die Geringschätzung der Instrumentalmusik sogar religiös motivirt; man sieht die letztere als etwas an sich schon weltliches an, während der Gesang durch den religiösen Gehalt eines Textes sich auch zur religiösen Bildung mehr zu empfehlen scheint. Der Gesang kann doch specifisch Religiöses aussprechen; das Instrument redet nicht in Bibelsprüchen oder Katechismussätzen, weil es überhaupt nicht redet. (So hat z. B. Nambach in seinem wohlunterwiesenen Informator, 1742, S. 192, große Behutsamkeit in Betreff des Instrumentenspiels gefordert; und selbst noch Claus Harms hatte Lust, der Orgel beim Gottesdienst das taceat mulier in ecclesia aufzuerlegen, weil sie ja zu keiner bestimmten Religion sich bekenne. S. f. Past. Theol. II. Fünfte Rede.) Wenn unsere Bauern, wo sie eine Geige hören oder sehen, an Schenke und Tanzboden denken, so ist ihnen das zu verzeihen, denn sie hören kein Orchester eine Mozart'sche oder Beethoven'sche Symphonie aufführen; wenn aber gebildete Leute, die Gelegenheit haben, zu hören, wie Bach, wie Händel auch in der Kirche die Macht der Instrumentalmusik zur Erscheinung kommen lassen, — wenn solche noch Urtheile jener Art fällen, so ist das eine Beschränktheit, die wenigstens uns andern zuzumuthen keiner das Recht hat. Wer überall sich schon von dem Wesen dieser Welt umflutet sieht, wo nicht christliche Dogmatik und Ethik in pontificalibus auftreten und das Wort führen, der soll wenigstens nicht wähnen, er stehe fester und wurzle tiefer im Christenthum, als wer in allem Großen und Guten, Wahren und Schönen, was ihm in Natur oder Kunst, in Wissenschaft oder Leben begegnet, eine Offenbarung Gottes erkennt und genießt.

Lassen wir aber dies beruhen, so stellt sich die Sache für uns einfach so. Soll die Tonkunst unter uns, als einer gebildeten Nation, nicht sinken, soll uns nicht das unvergleichlich Herrliche, was gerade die deutschen Meister für die Instrumentalmusik geschaffen haben,*) umsonst gegeben sein: so muß auch das nachwachsende Geschlecht befähigt werden, die Instrumental-Werke derselben auszuführen. Also: die Jugend muß — um populär zu sprechen — geigen und pfeifen lernen, damit die Kunst nicht von ihrer Höhe herabsinke. Aber auch umgekehrt: die Jugend muß zu dieser Höhe emporgeführt werden um ihrer selbst willen, um alles des edlen und reinen Genusses, aller der geistigen Belebung und Kräftigung fähig und theilhaftig zu werden, welche dieser Hauptzweig der Tonkunst gewährt. Nicht als ob deshalb der Gesang zurückdrängen wäre, die Begabung des Schülers wird dem Lehrer von selbst zeigen, nach welcher Seite hin er vorzugsweise zu arbeiten hat; aber auch der Sänger wird immer einen ungemainen Gewinn davon haben, wenn er zugleich ein Instrument spielt, und einen fühlbaren Schaden, wenn er nichts dergleichen gelernt hat, also nicht einmal im Stande ist, sich ein Lied zu accompagniren. Wie ganz anders ist der Sänger zum sichern Treffen be-

*) Italiener und Franzosen schreiben keine Symphonien und Quartette, sie wissen warum; wenn sie für Instrumente schreiben, so ist es entweder die oberflächlichste Salonsmusik, oder sind es Bravourstücke für Virtuosen, oder im höchsten Fall „symphonische Dichtungen“, eine Darstellung der Wüste u. dgl., also keine Musik, die für sich als Musik etwas bedeutet.

fähigt, wenn er z. B., sobald er die Note c vor sich sieht, vermittelt seines Tongedächtnisses augenblicklich weiß, d. h. innerlich hört, wie diese Note auf seinem Instrumente klingt!

Niehl hat mit Recht (in seinen musikalischen Charakterköpfen, I. S. 207 f.) darauf aufmerksam gemacht, wie viel mehr unsere Großväter einst Quartette und selbst Symphonien (für kleines Orchester) als Hausmusik im Freundeskreise spielten als wir, was allerdings auch darin seinen Grund hat, daß ein Beethoven'sches Quartett und vollends eine Symphonie dieses Heros ganz andere quantitative und qualitative Forderungen stellt, als die Haussymphonien von Pleyel und selbst manche Quartette von Haydn. Allein unsere classisch-musikalische Literatur ist reich genug, um für alle Stufen der musikalischen Fertigkeit das Rechte in Hülle und Fülle darzubieten; was die großen Meister oft nur gelegentlich für ihre Schüler schrieben (wie z. B. die allerliebsten 3 Terzetti facili von Mozart), das kommt uns und unsern Knaben hundertfältig zu gute. Es liegt also alles nur daran, daß 1) in den Familien nicht alles, was Musik lernt, bloß in Clavier und Gesang Unterricht erhält, sondern daß, wo mehrere Kinder sind, die Knaben auch Orchesterinstrumente lernen; und daß 2) an Lehranstalten jeder Art wo immer möglich für guten Unterricht zumeist auf den Streichinstrumenten gesorgt und frühzeitig aus den Schülern schon ein ensemble gebildet wird. *) Der Unterricht selbst, soweit er nicht aller Musik überhaupt gemeinsam ist, hat für jedes Instrument seinen eignen, durch die Natur und Bestimmung desselben bedingten Gang; ein Lehrbuch oder Leitfaden (eine Violin- oder Flötenschule etc.) ist eigentlich nur nöthig und ersprießlich, um die nöthigen, methodisch geordneten Uebungsstücke darzubieten. Die Hauptsache, die Erzeugung des reinen schönen Tones, die vielfachen Schattirungen des Vortrags, die steigende Fertigkeit in der Handhabung aller Tonmittel, die das Instrument gewährt (z. B. in der Bogenführung bei Streichinstrumenten, im Verbrauch des Athems, im Ansatz bei Blasinstrumenten), — das alles erfordert schlechterdings einen tüchtigen Lehrer und kann durch bloße schriftliche Anweisung niemals erlangt werden. — Welche Instrumente gewählt werden sollen, können wir hier natürlich nur beziehungsweise sagen. Indem wir von dem Clavier, mit Verweisung auf den daselbe betreffenden Artikel, hier absehen, fügen wir nur bei, daß für das weibliche Geschlecht das Clavier als Hauptinstrument wohl beibehalten werden muß; Guitarre und Zither genügen nur auf einem höchst bescheidenen Standpunkte, weil dies sehr arme Instrumente sind; die Harfe aber, so schön sie sich in weiblichen Händen ausnimmt, und so herrlich, so hochpoetisch ein Harfenspiel ist, wie man es einst von der Krings, von Spohrs Gattin Dorette u. a. hören konnte, bietet dem Dilettanten mehr Schwierigkeiten dar und hat im Vergleich mit dem Clavier doch eine beschränkte Sphäre. Die eigentlichen Orchesterinstrumente eignen sich aus verschiedenen Gründen für Frauen nicht; so trefflich einst zu Mozarts Zeit die Strinasacchi, in unsern Tagen die Milanollo die Geige gespielt, so viel Grazie sie in der Führung ihres Bogens — an Raphaels geigende Engel erinnernd — entwickelt haben: es können dies doch naturgemäß nur Ausnahmen sein. Blasinstrumente aber entstellen den weiblichen Mund allzu häßlich, als daß die Aesthetik diesen Frevel gestatten könnte; selbst in katholischen Dorfgemeinden wird es wohl nur im Nothfall geschehen, was wir selbst gesehen haben, daß Bauernmädchen bei Processionen an hohen Festen mit vollen Backen Waldhorn und Clarinette blasen. Dagegen ist auch für die weibliche Hand der Uebergang vom Clavier zum Harmonium und zur Orgel ein

*) Mehr Werth als sonstwo scheint hierauf im Gymnasium zu Weimar gelegt worden zu sein, wo 1733 angeordnet wurde (S. Heiland, „über die Aufgabe des evang. Gymnasiums,“ S. 243), daß ein Concertmeister alle Mittwoche und Sonnabend ein collegium musicum halten und den Gymnasiasten die fundamenta compositionis beibringen soll; ebenso ist Verfügung geschehen, daß dieselben auf allerhand instrumentis, als Basso, Violoncello, Violine, Hautbois, Clavier etc. lectiones haben und gute Maitres finden.“ Freilich wurde von der hie- durch erlangten Kunst nicht immer ordonnanzmäßiger Gebrauch gemacht: die Gymnasiasten zogen auf den Dörfern umher und machten bei Hochzeiten und Kindtaufen Tanzmusik.

leichter und denjenigen anzurathen, die es mit musikalischen Studien ernstlicher meinen, die Geschmack und Verstand für Johann Sebastian Bach haben und physisch kräftig genug sind, um das großartigste aller Instrumente zu beherrschen. Der Clavierschüler männlichen Geschlechts thut ohnehin sehr wohl daran, wofern er Gelegenheit dazu hat, sich mit der Orgel vertraut zu machen; es öffnet sich ihm da eine neue Welt, und er wird fortan nicht mehr Lust haben, an saft- und kraftlose Salonsmusik seine Finger zu vermietthen. — Sehen wir uns sofort im weiteren Kreise um, so ist es meist zufällig, daß ein Junge an dieses oder jenes Instrument geräth, weil er gerade dieses zu hören oder zu sehen Gelegenheit gehabt hat. Oder stellt sich in einem Institut das Desiderium heraus, daß, um etwas Ganzes auszuführen, dieses oder jenes Instrument noch fehlt, somit der eine oder andere Zögling veranlaßt wird, daselbe zu erlernen. Die Wahl hängt zum Theil auch von physischen Bedingungen ab; wer schwach auf der Brust ist, den darf man nicht zu Clarinette, Horn oder Trompete bestimmen; ebenso erfordert die Hoboe nicht nur gesunde Lungen, sondern auch ein eigenthümliches Geschick des Mundes, um statt der lächerlich näselnden Schafsstimme, die das Instrument im Munde des Anfängers von sich giebt, jenen feinen charakteristischen Ton zu erzeugen, durch den daselbe im Orchester eine so wunderbar schöne Wirkung hervorbringt. Aehnlich verhält es sich mit dem Fagott, dem Männchen der Hoboe; doch kann ein gesunder Bursche sich darum schon früher (im 16., 17. Jahre) an dieses Instrument wagen, weil daselbe in gewöhnlicheren Orchestersachen nicht die bedeutende, selbständige Rolle spielt, wie die Hoboe. (Joseph Haydn hat schon als Knabe bei seinem Vetter, einem Schulmeister zu Haimburg, sämtliche Blas- und Saiteninstrumente nebst dem Paukenschlagen lernen müssen, hat aber, so gut ihm das für seine spätere Ruhmeslaufbahn zu statten kam, bekennen müssen, daß er während jener Zeit mehr Schläge als Essen bekommen habe.) — Ist in der Wahl des Instruments keinerlei Rücksicht zu nehmen, also nicht etwa daselbe Instrument in einem Geschwister- oder Freundeskreise schon genügend vertreten, ist auch durch entschiedene Vorliebe keine besondere Disposition für ein Instrument indicirt, so kann gar kein Zweifel sein, daß der Violine vor allen der Vorrang gebührt. Nächst Clavier und Orgel bedarf sie, die Königin der Orchesterinstrumente, bei der Fülle und Mannigfaltigkeit ihres Tons, bei den unendlich vielen und feinen Ausdrucksweisen, die der Bogenführung zu Gebot stehen, am wenigsten der Beihülfe anderer Instrumente; wo aber solche vorhanden sind, da ist es wieder die Violine, an die sie alle sich am leichtesten anschließen, durch die sie höheren Schwung bekommen; schon ein Claviertrio, noch mehr ein Streichquartett ist ein Orchester im Kleinen, das ganz andere Tonmassen und Tonschönheiten entwickelt, als der größte Bravourspieler dem Clavier allein entlocken kann. Die Flöte freilich ist leichter, aber auch viel ärmer und einförmiger; so schön sie im Orchester in einzelnen Solostellen wirkt, so gut sich auch ihr Zusammenspiel mit dem Clavier oder mit Streichinstrumenten macht: wenn sie längere Zeit allein dominiert, so ermüdet ihr Ton das Gehör. Und wenn auch kleine melodische Flötenduetten etwas angenehmes sind, so hat jener Franzose doch von höherem Standpunct aus Recht gehabt, der auf die Frage: „Was ist langweiliger als eine Flöte?“ die bündige Antwort gab: „Zwei Flöten.“ Wer aber im Stande ist, sich mit den miserablen Arrangements großer Orchester- und Chorwerke für solche Instrumente zu befassen (sind doch selbst z. B. die Ouverture zum Freischütz, zum Oberon, ja die Schöpfung und ähnliche Werke unsinnigerweise für zwei Flöten, für Flöte und Guitarre u. s. w. arrangirt worden!), der steht in musikalischer Bildung auf einem abschüssigen Wege. — Was von der Violine gesagt ist, gilt in secundärer Weise auch von der Viola und dem Violoncell, erstere lernt jeder leicht, der Violin spielt, und auch das letztere ist, wenn mit einem kleinen Exemplar begonnen wird, einem gesunden Knaben durchaus nicht zu schwer. Contrabaß kann erst bei stärkerem Wuchse erlernt werden. *)

*) Die Technik des Unterrichts auf den einzelnen Instrumenten darzustellen, ist nicht dieses Orts; wir begnügen uns, übrigens mit Erinnerung an das oben über die Lehrbücher Gesagte,

Ob im Instrumentalunterricht mehrere zusammengenommen werden sollen oder nicht (d. h. so lange nicht, bis sie etwas gemeinschaftlich einstudiren und produciren können), diese Frage entscheidet sich in der Regel von selber durch Zeit und Umstände; wer viele Schüler hat, ist gezwungen, mehrere zusammenzunehmen, d. h. jeden eine Weile allein spielen und die andern inzwischen zuhören zu lassen, so daß also doch jeder allein vorgenommen wird. Sobald aber ein gewisses Maß von Notenkennntnis, Tactfestigkeit und Fertigkeit erreicht worden, hat das Zusammenüben seinen eigenen Vortheil, indem es den einzelnen theils unwillkürlich fortreißt und gewandter, flinker macht, theils aber ihn zwingt, ganz anders aufzumerken, als wenn er für sich allein spielt, weil jeder Fehler augenblicklich auffällt, das Ganze stört und sehr begreiflich den Unwillen der Mitspielenden erregt. Wer immer nur für sich lernt und übt, wird auch musikalisch ein Egoist. — Noch eine besondere Art des Zusammenspiels haben einzelne Musiklehrer aufgebracht, nämlich gleich am Anfang mehrere Schüler gemeinschaftlich zu beschäftigen, z. B. auf mehreren Clavieren dasselbe gleichzeitig spielen zu lassen, um durch die Gleichzeitigkeit des Anschlags schon bei den ersten Uebungen den Tact- und Toninn energischer auszubilden. Allgemeiner ist aber diese Manier nicht geworden; Musikschulen, wie die Stuttgarter, haben ihren guten Grund, dieselbe nicht zu acceptiren. Es ist nicht möglich, dabei dem einzelnen Schüler die erforderliche Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen; es bleibt mancher Defect, wenn er auch dem Ohre des Lehrers nie entgehen sollte, doch ungerügt, weil man nicht alle Augenblicke die ganze Maschine anhalten will.

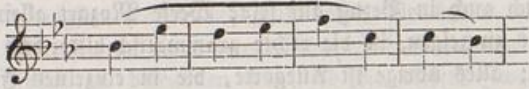
Schließlich müssen wir uns noch auf eine theilweise im Art. Gesang schon berührte Frage einlassen, die zunächst ästhetischer Natur, aber bereits auch in das pädagogische Gebiet herübergezogen worden ist. Es giebt Lehrer, die dem Schüler es zur Aufgabe machen, vor oder nach oder bei dem Einüben jedes Instrumentalstückes sich zu besinnen, was für eine Idee das Stück darstelle; die dann, wenn der Schüler keine solche findet, ihre eigene Weisheit über diesen Punct desto heller strahlen lassen. Wie würde Mozart gelacht oder gepölkert haben, hätte ihm jemand seine eigenen Werke dergestalt auf allerlei „Ideen“ reduciren wollen, wie man dies neuerlich zumal mit Beethovens Werken gethan hat! Da ist ein Herr von Esterlein aufgetreten mit einer Scharte über Beethovens Clavierfonaten (über seine Symphonien ist man ebenfalls in der gleichen Weise gekommen), worin uns haarklein gesagt wird, was für Dinge aus dem Welt- und Seelenleben, aus Himmel und Hölle Beethoven in jeder Sonate habe schildern wollen. Mit gleicher Selbstbefriedigung hat B. Marx in seinem wortreichen Werke über Beethovens „Leben und Schaffen“ die Musik sozusagen auf Flaschen gezogen; und ein Herr von Lentz, russischer Staatsrath, hat dickleibige Kunststudien über Beethoven (Hamburg, 2. Aufl. 1860) herausgegeben, wo das gleiche Hirngespinnst mit bewundernswerther Beharrlichkeit verfolgt wird. Da sind es lauter „Geistesschlachten“, „Schicksalskämpfe“, „Siege über das Jahrhundert“, die in Beethovens Sonaten und Symphonien erfochten werden; da lesen wir von „Sehnsucht und Verzweiflung“, von der „stillen Schwermuth des Trennungschmerzes“ so viel, daß, wenn wir nicht glücklicherweise dieses Gewäsche total wieder vergäßen, ehe wir uns ans Clavier setzen, uns durch jenes die Lust

einige der bedentenderen Anleitungen, so weit sie uns bekannt sind, hier zu nennen. Für Violin: die Violinschule des Pariser Conservatoriums, von Baillot, Rode und Kreutzer; ferner Schulen von Ries, von Mazas, von Barnbeck. Für Violoncell: von Auber, von Baudiot, Catel und Levasseur, von Dörmann, von Kasner. Für Contrabaß: von Stama. Für Flöte: von Hugot und Wunderlich, von Kummer, von Fürstenau, von Verbiguer. Für Clarinette: von v. d. Hagen, von Bösch, von Baal. Für Fagott: von Neukirchner, von Tambini. Für die Pauke: von Pfundt. Für die Orgel: von Knecht, von Rind (mehrere Hauptwerke: „der Choralfreund; neue Studien für das Choralspiel; theoretisch praktische Anleitung zum Orgelspielen; die drei ersten Monate auf der Orgel“); von Kühnstedt (Gradus ad parnassum); von Körner (der wohlgeübte Organist); von Becker (Tonstücke für die Orgel); von Schütze (praktische Orgelschule); von Kocher, Silcher und Frech (Orgelspielbuch). Fürs Harmonium: von Zundel. —

zu diesem vollkommen genommen werden müßte. Selbst Uebischeff, der Mozartianer, der die Thorheiten jener modernen Ausleger Beethovens sonst geißeln versteht, steckt mit einem Fuß in demselben Schuh; er begreift z. B. nicht, warum Beethoven in seine As-dur-Sonate (op. 26) als Mittelsatz einen Trauermarsch „für einen Helden“ aufnimmt, da doch die übrige Sonate nicht das Leben eines Helden schildere. Uns ist das sehr begreiflich, weil schon der erste Satz ein Andante war, also die gewöhnliche Form des langsamen Mittelsatzes nicht den rechten musikalischen Gegensatz zum ersten Hauptsatz gebildet hätte, mußte Beethoven nach einer besondern Form des Adagio greifen, die solchen Contrast bildet, und dafür hat sein Genius den Trauermarsch erkannt. Lediglich aus musikalischen Gründen steht er da; aus diesen aber gehört er von Rechts wegen dahin. Auch Otto Jahn legt viel zu viel von speciellen „Stimmungen“ in Mozarts Musik; diese Deutungen sind das Einzige, was wir aus seinem classischen Werke wegwünschen, weil es auf Mozart am allerwenigsten paßt. Ein jüngerer musikalischer Aesthetiker, Dr. Nohl in Heidelberg, sagt („Mozart, ein Beitrag zur Aesthetik der Tonkunst“ S. 72): „Beethovens C-moll-Symphonie mache darum einem jeden, der sie höre, das Herz höher schlagen, weil er sich darin aufgerufen fühle zur Mithilfe an dem großen Werke der Menschheit!“ Wir fragen: hat jemals ein Mensch von gesunden Sinnen beim Anhören jener Symphonie an „das große Werk der Menschheit“ gedacht und Lust empfunden, mitzuhelfen, etwa durch Zeichnung von hundert Thalern für die deutsche Flotte oder für das rauhe Haus, oder durch Stellung beim Militär, oder durch Gründung einer Zeitung? Ja, wenn wir die Symphonie hören, so fühlen wir uns aufgerufen zur Mithilfe — droben im Orchester, also zum Mitgeigen, dazu erwacht in uns eine mächtige Lust: wer aber dabei an anderes denkt, an irgend eine Mission, an Politik, an Fortschritt und Cultur, der treibt neben der Musik allotria und ist eigentlich nicht werth, solche Musik zu hören.* Die Musik, und zwar eben die reine, absolute, die Instrumentalmusik soll und will und kann nichts anderes geben, als das Schöne in der Gestalt von Tonbildern; sie besitzt aber einen so unendlichen Reichthum an Gestaltungen, und diese selbst sind in sich schon etwas so vollendet schönes, daß sie nicht, wie andere Künste, erst ein Object anderswoher zu nehmen braucht, um nur an ihm sich durch Formgebung als Kunst zu erweisen; ihr Object ist ihr ursprüngliches und selbstständiges Eigenthum, es sind die Töne, mit denen sie eine Welt für sich, eine Welt voll idealer Herrlichkeit hinstellt, ohne dazu erst die Stoffe und Namen aus der wirklichen Welt entlehnen zu müssen. Lehrt man also den Schüler, es müsse jede Sonate oder Symphonie etwas aus der wirklichen Welt darstellen, Liebe oder Haß, Sehnsucht oder Verzweiflung, Schlacht oder Sieg, Landleben oder Hofleben u. s. w., so verderbt man ihm positiv von vorn herein den musikalischen Sinn; man verleitet oder zwingt ihn vielmehr zu einem völlig nutzlosen, antimusikalischen Grübeln, Phantasiren und Irrlichteliren; wird er darob nicht ein Narr, so ist das wenigstens nicht des Lehrers Verdienst. — Daß die Musik vielfache Anklänge an die Wirklichkeit und Vergleichungspuncte mit dieser darbietet, das ist, was den Schein erregen kann, als ob sie die Darstellung dieser wirklichen Dinge sei. Wenn ich aber eine Gegend lachend, ein Gärtchen bescheiden, eine Eiche stolz nenne, oder wenn ich mit Shakespeare von der Melancholie eines faulen Sumpfes rede: wer wird dann glauben, ich halte das Gärtchen für eine künstlerische Darstellung der Bescheidenheit, die

*) Derselbe Hr. Nohl sagt ebd. S. 81 von Mozart: „Weil in seiner Musik das Seelenhafte des Menschen zur reinen Erscheinung gekommen ist“ (nein, nicht das Seelenhafte, sondern das Musikalische!), „behält sie für ewige Zeiten die Aufgabe, der Menschheit als eine Leuchte zu dienen, sich aus allem Irren, durch welches der Weg zur Wahrheit führt, heraus wieder zum Ursprünglichen und Göttlichen zurecht zu finden; sie ist der Born, in dem sich das Gemüth reinigt und stärkt, die Quelle, aus der der Charakter (!), der die Welt beherrschen soll, die Fülle und Tiefe des Seelenlebens schöpft“ zc. zc. Quousque tandem? Ja, der musikalische Charakter wird sich an Mozart immer wieder reinigen und stärken; aber man gebe es doch einmal auf, das Musikalische mit dem Sittlichen in solch abgeschmackter Weise zu vermischen!

Siehe für eine Darstellung des Stolzes? Das sind poetische Uebertragungen rein subjectiver Art, und darum auch unendlich mannigfaltig; wie denn die Programm-Musiker und Ideenfinder schon darüber längst hätten stutzig werden sollen, daß dieselbe musikalische Stelle, wie z. B. der schöne, melodische Satz im ersten Allegro der C-moll-Symphonie:



von dem einen für das flehentliche Bitten eines Unglücklichen, von dem andern für den reinsten Ausdruck der reinsten Freude erklärt wird. Solchen poetischen Uebertragungen ist die Musik inallweg zugänglich; wir können uns, wie dies auch sonst die Wirkung von treffenden Vergleichen ist, den Genuß einer Stelle sogar oft dadurch erhöhen, daß wir uns solch einem Gedanken einen Augenblick hingeben; aber, wie das immer poetische Begabung voraussetzt, so hat es auch lediglich nur den Werth eines subjectiven Einfalls; eine reelle Deutung, durch die in Worten gesagt würde, was der Componist in Tönen gesagt hat, ist es niemals. Die Musik hat namentlich in ihrem Dur und Moll, in forte und piano, in ihren so sehr verschiedenen Zeit- und Höhenmaßen eine Menge von Gegensätzen, die ich als musikalische Symbole oder Analoga von Gegensätzen im Leben — Höhe und Tiefe, Ruhe und Bewegung — betrachten kann; wiederum hat die Stellung der einzelnen, von einzelnen Stimmen getragenen Sätze in polyphoner Musik oft frappante Aehnlichkeit mit Fragen und Antworten, mit männlicher und weiblicher Stimme im Gespräch; und da die Natur selbst sich in ihren höhern und niedern Lebensgebieten vielfach durch Töne ausdrückt, so kann die Musik absichtlich oder unabsichtlich das Klagende, das Jauchzende, das Heulende u. s. w. nachahmen, aber immer nach ihrer Weise, d. h. musikalisch. Deswegen haben freilich schon alte, ehrwürdige Väter Programm-Musik geschrieben; schon lange vor der „Schlacht von Neerwinde“ und Beethovens „Schlacht bei Vittoria“ hat man Gefechte aufs Clavier übergetragen (s. die Belege in Beckers Geschichte der Hausmusik, Leipzig 1840.); man hat die biblische Geschichte in einem Cyclus von Clavierfonaten dargestellt; Sebastian Bach hat den Abschied seines auf die Reise gehenden Bruders in ein Clavierstück verwandelt; sein genialer Sohn Emanuel stellt „ein Gespräch zwischen einem sanguineum und einem melancholicum“ (sic) in einem Trio für Violinen und Baß dar. Aber — wenn wir derlei Dinge beim rechten Namen nennen wollen, so waren es Kindereien, wie sich auch Vater Haydn je und je erlaubte, ein Kindschopf zu sein. Haben Spätere manchmal solche Sachen mit Geschmack behandelt (wie Hummel in seiner bella capricciosa, Weber in der „Aufforderung zum Tanz“, Krüger in seiner „Gazelle“, vor allen Beethoven in seiner „Pastoralsymphonie“), so waren das einzelne glückliche Griffe, deren Berechtigung in dem oben Auseinandergesetzten liegt. Aber um zu zeigen, wie abgeschmackt, wie der Musik unwürdig die Sache sich gestaltet, sobald principiell dieser Weg betreten und verfolgt wird, darf man nur an die Titel solcher sogenannten moroeaux caractéristiques erinnern, an denen unsere modernen Componisten ihren Witze erprobt haben; jener Stücke, die, meist mit Bignetten geziert, um zum Verständnis der Musik zu helfen, an den Schaufenstern der Musikläden prangen und, auf Concertzetteln angekündigt, dem Zuhörer den einzigen Genuß gewähren, daß er einige Aehnlichkeit zwischen Musik und Titel auffindet, vorausgesetzt, daß eine solche zu finden ist. Da schreibt einer „Mährchen aus 1001 Nacht für das Piano-forte“; ein anderer: les quatre voleurs, Scherzo fürs Clavier; von Chwatal heißt opus 49: Die Eisenbahnfahrt; von Heiser giebt es einen „Thränenmarsch“; von Popitzsch einen „Oppositionsmarsch“; von Hühnerfürst eine „Dresdner Gemüths polka“ u. c.

Wer es gut mit einem musikalischen Zögling meint, der läßt allen derlei Schund grundsätzlich nicht zum Hause herein; und was er denselben von rechten Meistern lernen läßt, das verpfuscht er ihm nicht durch Herrn von Elterleins oder Herrn von Lentz's interpretatorischen Unsinne, sondern er lehrt ihn das Stück rein als Musikstück richtig,

fertig, geschmackvoll vortragen; macht ihn bei weiterem Fortschritt auf die *Factur* des Stücks, auf die Hauptgedanken — d. h. die musikalischen Motive —, die Themen aufmerksam, zeigt ihm, wie derselbe Gedanke in mannigfacher Form wiederkehrt, wie überhaupt das Ganze aus seinen Elementen construirt, wie das Gesetz der Symmetrie beobachtet, wie Licht und Schatten musikalisch vertheilt ist; kurz das eigentlich Künstlerische, dasjenige, worüber sich auch in Bezug auf seine Werke Mozart allein hie und da ausgesprochen hat — das zu zeigen, ist die rechte grammatisch-historische Auslegung, die in den Unterricht gehört; alles übrige ist Allegorie, die in einzelnen Fällen geistreich, in sehr vielen andern absurd, niemals aber zum musikalischen Verständnis eines Musikwerkes wesentlich und unentbehrlich, sondern viel öfter demselben hinderlich ist.

Palmer.

Intellectualismus in der Erziehung, s. Erziehung, falsche Richtungen.

Interstitium, s. Pause.

Introduction, s. Amtseinweisung.

Irland, s. Großbritannien.

Ironie, s. Lehrton.

Italien.*)

Italienische Sprache. Obschon die italienische Sprache in Handels- und Fortbildungsschulen, in Conservatorien und in Pensionnaten häufig als Unterrichtsweig eingeführt ist, auch wohl an manchen Gymnasien facultativ gelehrt wird, spielt sie doch den beiden andern neueren Sprachen, der französischen und englischen gegenüber eine so untergeordnete Rolle, daß sie für die Schule mehr einen praktisch-materiellen als einen humanistisch-philologischen Werth erlangen konnte. Nur in Oesterreich, dessen Beziehungen zu Lombardo-Venetien, Illyrien und Dalmatien zu innig sind, um nicht auch eine literarische Wechselwirkung hervorzurufen, genießt die italienische Sprache eine wahrhaft gedeihliche Pflege und tritt mit den bei uns bevorzugten Sprachen in ihre ebenbürtige Stellung ein. In den übrigen Ländern Deutschlands wird diese Sprache meist nur für praktische Zwecke gelernt. Der Kaufmann lernt Italienisch zum Behufe seiner Handelsverbindungen mit Italien und dem Oriente, der Gesangschüler wegen der Aussprache und des Verständnisses italienischer Arien, der Künstler als Vorbereitung zu seinem Kömerzuge und der Pensionnaire wegen der allseitigen modernen Bildung, welche er in Pensionnaten sich zu erwerben sucht.

Die gelehrte Schule, welche in den letzten Jahrzehnten auch die neueren Sprachen berücksichtigen und zu den Zwecken des Humanismus verwenden durfte, konnte, schon wegen des überwiegenden Zeitaufwandes für die altclassischen Studien, unmöglich alle diejenigen neueren Cultursprachen in den Bereich ihrer Wirksamkeit ziehen, welche durch den humanistischen Werth ihrer Literatur oder durch ihren socialen Nutzen Anspruch auf Aufnahme machen könnten. Denn dann müßte auf Basis der altclassischen und der deutschen Sprachstudien neben der französischen und englischen Sprache auch die italienische, spanische, portugiesische, die schwedische, dänische, niederländische und selbst die neugriechische gelehrt werden, weil Dante und Ariosto, Cervantes und Calderon, Camoëns, Geijer, Nicander und Tegnér, Baggesen und Dehleschläger, Bondel und Helmers, Allattos, Christophulos und Orphanides Repräsentanten von Literaturen sind, welche — falls der Grundsatz sich bewahrheitet, daß der Geist einer Literatur nur durch die Originalsprache selbst, nicht durch Uebersetzungen lebendig wirksam wird — mit vollkommenem Rechte mit der französischen und der englischen Sprache wetteifern können. Es ist selbstverständlich, daß eine solche polyglotte Bildung höchstens im Collegio di Propaganda Fede zu Rom oder im Hause eines Consuls zu Genua oder Alessandria, nicht aber in einem deutschen Gymnasium erlangt werden kann.

*) Da bei den gegenwärtigen Zuständen Italiens auch das Schulwesen überall noch im Werden ist, so verschieben wir die Statistik des italienischen Schulwesens an das Ende dieses Werkes.

Dennoch liegt die Frage nicht so entfernt von dem Gebiete der Pädagogik, ob neben dem französischen und englischen Unterricht nicht noch wenigstens eine der obgenannten neueren Sprachen gelehrt werden solle, und zwar natürlich diejenige, die den humanistischen Studien am förderlichsten dienen, oder wenigstens die große Lücke zwischen dem Verfall der altclassischen Sprachen und dem Aufblühen unserer eigenen deutschen Nationalliteratur am würdigsten ausfüllen, und somit die beiden großen Epochen, das Alterthum und die Neuzeit, in einen progressiven Zusammenhang bringen könnte. Ja, es könnte noch die Frage zu beleuchten sein, ob die diesem Zwecke entsprechende neu aufzunehmende Sprache nicht sogar der jetzt zum obligatorischen Studium erhobenen französischen oder der sich jetzt rasch bahnbrechenden englischen vorzuziehen sei — zwei Fragen, die bei dem heutigen Standpunct der neueren Philologie gar nicht so überflüssig oder verwegen sind, wie sie es zu sein scheinen.

Was die erste Frage betrifft so nehmen wir keinen Anstand, unter allen obgenannten neueren Sprachen die italienische als diejenige hervorzuheben, welche neben der französischen und englischen den gediegensten und reichhaltigsten Beitrag zur Förderung des Humanismus liefern würde, indem keine der andern so unmittelbar aus den Trümmern des Alterthums sich entwickelt hat, keine, selbst die spanische nicht, eine so unabhängig dastehende, in ihrer Originalität von keiner andern Sprache übertroffene classische Höhe erreicht, und keine seit sechs Jahrhunderten sich stetig und unaushaltbar bis zu der jetzigen Generation entwickelt und mit geringen Schwankungen ihren selbstständigen nationalen Charakter beibehalten hat. Die spanische Literatur hat mit dem Verfall des kastilischen Reiches ihre classische Periode abgeschlossen und erst in neuester Zeit entsteht wieder eine Literatur, die nicht nur die Aufmerksamkeit unserer Gelehrten erregt, sondern selbst unsere „gebildete Lesewelt“ seit dem Erscheinen von Fernan Caballeros Romanen ganz überrascht hat. Die skandinavische Literatur ist verhältnismäßig zu neu, und wird durch ihr ursprüngliches Anlehnen an die deutsche classische Periode gewissermaßen entbehrlich, während die neugriechische doch auch zu neu ist, um reife Früchte für uns tragen zu können, trotzdem daß das wahrhaft classische Gedicht „Hellas“, in welchem Leon Alatiotis das christliche Europa an die Verdienste des hellenischen Alterthums um die Menschheit erinnert und seinen Schmerzensschrei für die Befreiung vom türkischen Joch ausstößt, schon in der Mitte des 17. Jahrhunderts verfaßt wurde.

Wenn nun darüber kein Zweifel herrschen dürfte, daß die italienische Sprache volle Berechtigung hat, neben den beiden andern neueren Sprachen an unsern humanistischen Anstalten gelehrt zu werden, so dürfte die zweite Frage: in welchem Verhältnisse sie zu denselben stehe, wohl auch gründlich erwogen werden. Hierüber kann nur derjenige Philologe zu einem Urtheile berechtigt sein, welcher alle drei Sprachen zum Gegenstande tiefer Studien gemacht, unter allen drei Nationen längere Zeit gelebt hat und diese drei Literaturen ohne irgend ein Vorurtheil nach ihrem inneren Werthe mit einander zu vergleichen im Stande ist. Philologische Forscher der italien. Literatur, wie ein Fernow, ein Kannegießer, ein Ferdinand Wolf, ein Karl Witte, oder Verehrer derselben, wie Schloffer, dessen Lieblingsstudium Dante noch in seinem hohen Greisenalter war, oder wie Ernst von Lasaulx, der auch noch in den letzten Tagen seines Lebens von der seligen Zeit erzählte, die er in den sonnigen Gärten der Klosters Einsamkeit zu Subiaco einzig mit Dante beschäftigt zubrachte, Dichter, welche an der italienischen Sprache sich begeistert haben, wie Göthe, Platen und Paul Heyse, Geschichtsforscher, die in diesem Lande ihre Realstudien gemacht haben, wie Niebuhr, Raumer, Bunsen, Gregorovius — sie alle sind bereite Zeugen für den Zauber, den diese Sprache ausübt, für die schöpferische Kraft, die aus dem Studium dieser Literatur in jedes forschende Gemüth überquillt.

Wenn nun darüber kein Zweifel mehr bestehen kann, daß die italienische Sprache würdig ist, in die Trias der europäischen Hauptliteraturen aufgenommen zu werden, so muß nun die Frage beleuchtet werden, in welchem coordinirten Verhältnisse diese drei Sprachen selbst

zu einander stehen. So sehr wir uns dem Vorwurf des Vorurtheils auszusetzen Gefahr laufen, können wir doch nicht umhin, bei dieser, eine wichtige pädagogische Frage berührenden Gelegenheit die Ansicht auszusprechen, daß, wenn man absteht vom bloßen praktischen Werthe und nur die idealeren Bildungszwecke für die gelehrte Schule ins Auge faßt, unter allen neueren Sprachen in erster Linie die uns stamm- und geistesverwandte englische Sprache, in zweiter die italienische und erst in dritter die französische unserer studirenden Jugend zum Studium unterbreitet werden sollte, eine Location, die natürlich bei den bestehenden Verhältnissen auf die die Zwecke des Realismus verfolgenden Unterrichtsanstalten nicht anwendbar wäre. Ueber den humanistischen Werth der englischen Sprache ist in dem betreffenden Artikel (II. Band der Encyclopädie) von uns bereits gesprochen worden. Daß die englische Literatur in jeder Beziehung höher stehe, denn die französische, das bekannnten nicht nur Herder und Göthe, A. W. Schlegel und Tieck, Schlosser und Ferd. Wolf, sondern das sprachen auch unsere neuesten Literaturhistoriker, Gervinus und Hettner, aus; fangen ja die Franzosen selbst an, einem Philarete Chasles oder Emile Montégut aufs Wort hin zu glauben, daß Shakspeare kein „Barbar“ sei, wie Voltaire sie überredet hatte, sondern geradezu der größte Dichter, den die Neuzeit hervorgebracht habe.

Viel schwieriger dürfte uns die Motivirung der Ansicht werden, daß die italienische Sprache für uns Deutsche einen höheren humanistischen Werth habe, oder vielmehr haben könne, denn die französische. Allgemein anerkannt ist die geringe Ausbeute der französischen Literatur für die Schullectüre. Selbst der Canon, der in dem Artikel „Französische Sprache“ im 2. Band der Pädagog. Encyclopädie für die „classische Lectüre“ aufgestellt wird, ist so knapp gezogen und beschränkt sich so streng auf die Corneille-Racinesche Periode, daß man wohl fragen darf: verdient eine Sprache eine solche Bevorzugung an unserer gelehrten Schule, in welcher nicht einmal Rousseau und Voltaire, Diderot und Marmontel, Madame de Staël und Chateaubriand, Lamartine und Victor Hugo, Béranger und Alfred de Vigny ein Accessit für die Schullectüre erlangen können? Allerdings sind diese Auctoren keine „Classiker“ in der jetzt gottlob obsolet gewordenen Bedeutung des Ausdrucks. In den modernen Sprachen giebt es keinen Unterschied mehr zwischen der classischen und der romantischen Schule. Letztere hatte allerdings einen schweren Entwicklungskampf durchzumachen, aber nicht gegen die wahre Classicität, nicht gegen die Literatur eines Perikleischen oder Augusteischen Zeitalters, sondern gegen die Asterclassicität der französischen Gracität, jener Corneille-Racineschen, Dryden-Wieland'schen Schule, welche nicht unmittelbar aus der wahren Empfindung des classischen Alterthums, sondern aus der rhetorischen Sentenziosität und Situationshascherei der Schule Seneca's hervorgegangen ist, denn Seneca's *Deipus*, *Agamemnon*, *Medea* und *Phädra* sind es, welche der classischen Bühne des 17. und 18. Jahrhunderts zum Muster gedient haben, nicht die Tragödie eines Aeschylos oder Sophokles (vgl. Munk über Seneca, *Gesch. der röm. Lit. III.*). Jetzt, nach siegreicher Beendigung des Kampfes ist auch die Scheidewand zwischen classischer und romantischer Schule gefallen, und gleichwie die Romantiker Anakreon und Pindar, Theokrit und Simonides, Horaz und Ovid, Martial und Juvenal von jeher unter die Classiker gerechnet wurden, wird auch die neuere französische Literatur den Canon der humanistisch bildenden Lectüre bereichern dürfen.

So hoch wir aber auch den Werth der französischen Literatur schätzen und so sehr wir anerkennen, daß selbst mitten in der Literatur der *Mystères*, des *Demi-Monde* und der *Camélias* Dichter wie Auguste Barbier, Alfred de Musset, Alexander Soumet und Edgar Quinet in Form und Geist den Anforderungen der Classicität entsprechen, so müssen wir doch den Gewinn, den unsere gelehrte Schule aus dem Studium der italienischen Literatur schöpfen kann, noch höher anschlagen. Wir müßten eine ganze Abhandlung schreiben, wollten wir die Parallele zwischen beiden Sprachen bis zur Evidenz ziehen; wir müßten weit ausholen, um für den Kampf mit herkömmlichen Begriffen, mit präjudiciellen Ansichten und mit der Abneigung gegen Neuerungen ge-

rüstet zu sein. Leider giebt es kein literar-historisches Werk, das sich zur Aufgabe gemacht hätte, den humanistischen Werth der neueren Cultursprachen sowohl gegen einander, als auch gegen das Alterthum, etwa auf dieselbe Weise in Parallele zu setzen, wie es Cholevius in seiner Geschichte der deutschen Poesie der antiken Literatur gegenüber versucht hat. Wir haben vergleichende Grammatiken, aber noch keine vergleichende Literaturgeschichten, obschon F. T. Vischer und Moriz Carrière in ihren Werken über Aesthetik die Grundlinien dazu gezogen haben. Für unsere specielle Aufgabe, die Prüfung des humanistischen Werthes der italienischen Literatur gegenüber dem der französischen müssen folgende Grundzüge genügen, wobei zu bemerken ist, daß bei der Bekanntschaft unserer Schulmänner mit der französischen Literatur wir hier nur die Eigenthümlichkeiten der weniger bekannten italienischen hervorzuheben brauchen und es dem Urtheile des Lesers überlassen müssen, das andere Glied der Vergleichung zu ergänzen.

Abgesehen von dem Antagonismus, der durch die Eroberungsgelüste Ludwigs XIV., durch die von Napoleon I. über Deutschland verhängte Bedrängnis und durch die immer wieder gefahrdrohende Haltung Frankreichs zwischen uns und unsern westlichen Grenz-nachbarn erregt und fortgepflanzt worden ist, herrscht auch in den Ideen, im Charakter, in der geschichtlichen Aufgabe beider Nationalitäten eine klaffende Verschiedenheit, welche einer innigen geistigen Berührung und einer gegenseitigen Sympathie hemmend entgegentritt. Zudem hat Frankreich zu viele schädliche Einflüsse auf unser eigenes Culturleben ausgeübt, als daß wir nicht vorsichtig und misstrauisch uns seinem weiteren Einflüsse hingeben sollten. Man könnte sagen, diese Abneigung herrsche überhaupt zwischen den romanischen und den germanischen Stämmen, es werde daher dasselbe Verhältnis zwischen Deutschen und Italienern bestehen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Zwar ist in Italien der Name Tedesco verhaßt, ja sogar zum Schimpfworte geworden; allein dies rührt bekanntlich von dem Hasse der Italiener gegen die Fremdherrschaft her, welchen weniger die deutschen Truppen selbst, als die slavischen Regimenter erregten, die eben auch unter dem Namen Tedesco inbegriffen wurden. *)

Hätte Oestreich überhaupt sein zeitweiliges politisches Uebergewicht in Italien zu geistiger Anregung und Belehrung, zu gegenseitiger praktischer Thätigkeit benützt, so hätte es eine Nation mit Deutschland befreundet, zu der wir in weit größerer geistiger Beziehung stehen, als wir glauben. Schon A. W. Schlegel macht die Bemerkung, daß Deutsche und Italiener einerseits, wie Engländer und Franzosen andererseits, einander viel ähnlicher sind, als diese Völker in der Regel anerkennen oder eingestehen wollen. Die Verwandtschaft des deutschen und des italienischen Geistes findet Schlegel in dem künstlerischen Idealsinn, so wie in der Richtung auf die reine Speculation in der Philosophie. Wir möchten noch weiter gehen und sagen, daß unser angeborener Idealsinn hauptsächlich durch die Anschauung italienischer Kunst und Natur sich erweitert und veredelt hat und daß wir unseren idealen Humanismus gänzlich Italien zu verdanken haben. Dies anerkennt auch der Verfasser des Artikels Humanismus in der pädagogischen Encyclopädie, welcher ausführlich, daß der Gegensatz zwischen Humanismus und Realismus schon im Alterthum bestanden und daß er durch die Erweckung des Alterthums im Mittelalter sich auch auf die Neuzeit fortgepflanzt hat. Das Verdienst, den Humanismus zuerst wieder ins Leben gerufen zu haben, gebührt aber Italien. Man lese Voigts höchst verdienstliches Werk: „Die Wiederbelebung des

*) Dieser Haß, welcher so alt sein wird, als die Herrschaft der Deutschen in Italien, hat doch auch noch andere Gründe; wir erinnern einmal an die instinctive Abneigung des Romanen gegen den Germanen, die völlige Verschiedenheit des Naturells, und dann an den eiteln Hochmuth des Italieners, der den Deutschen heute noch als einen Barbaren ansieht und darum auch das deutsche Talent beharrlich nicht anerkennt. (Als einst Dittersdorf in einer italienischen Kirche ein Solo spielte, ärgerten sich die Italiener laut darüber, daß „eine deutsche Schildekröte“ so zu spielen sich herausnehme.)

classischen Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus," man studire Burckhardts anregendes Buch: „Die Cultur der Renaissance in Italien," und man wird staunen über die geistigen Wechselbeziehungen beider Länder. *) Beide Gelehrten zeigen, wie unsere ganze alte Philologie, diese Grundlage unserer geistigen Bildung, als Wissenschaft aus Italien stammt. Italien ist das Land, in welchem die antike Weltherrschaft sich aufgelöst und die christliche sich emporgerungen hat. **) Es ist die Brücke zwischen dem Alterthum und der Neuzeit. Italien hat das römische Idiom trotz aller Völkervermischungen am reinsten und treuesten bewahrt. Die riesigste Schöpfung der alten Römer, ihr Recht und ihre Rechtswissenschaft, ist in Italien niemals außer Geltung gekommen. Italien ist die Wiege und das Grab des hohenstaufischen Kaiserthums gewesen. In Italien regten sich die ersten reformatorischen Bestrebungen. Die Wiederauferstehung der antiken Welt ist in Italien erfolgt, der moderne Humanismus datirt von Petrarca, obschon Dante längst vor ihm fast unbewußt im Geiste des Alterthums gedichtet hatte. Weder der Aufschwung im Carolingischen Zeitalter, noch sein Nachhall im Ottonischen, nicht einmal die byzantinische Literatur haben so großen Einfluß auf die geistige Entwicklung des Mittelalters ausgeübt, haben so sehr den Boden für eine europäische Gesamtbildung geebnet wie die novantike Bewegung Italiens. Kein Abelard, kein Johannes von Salisbury, kein Roger Bacon, kein Herbert, kein Isidor von Sevilla vermochten den Geist des Alterthums wieder heraufzubeschwören.

Nach Deutschland hat diesen Humanismus hauptsächlich Cnea Silvio de' Piccolomini verpflanzt, welcher 1442 in Friedrichs III. Reichskanzlei Anstellung fand. ***) Er traf den deutschen Adel in Noheit und Völlerei versunken, ohne eine Ahnung von jener feinen Bildung, die der Stolz des italienischen Adels war. Der Marstall und Weinkeller genoßen bei jenen dasselbe Ansehen, wie bei diesen die Museen und Bibliotheken. Die deutschen Professoren und Magister der Hochschulen fand er tief in die Labyrinth der Scholastik vergraben, unfruchtbaren Träumereien und dürrer Speculation hingegeben. Die humanistischen Studien, schreibt er, haben hier keine Heimat; nescit toga barbara versus. (Siehe hierüber: Voigt, Lebensbeschreibung des Cnea Silvio de' Piccolomini.)

Hatte Italien den Aeneas Sylvius als Missionär des Humanismus nach Deutschland gesendet, so sandte Deutschland dagegen den Konrad Schweinheim und Arnold Pannartz dorthin, die die erste Presse in Italien (zu Subiaco) aufstellten. Die Wechselwirkung zwischen beiden Ländern dauerte jetzt durch die Presse erleichtert fort. Italienische Hochschulen wurden von den Deutschen besucht. Kaiser Maximilian ist der erste deutsche Fürst, in dessen Bildung der neue Zeitgeist sichtbar wird; er stand noch unter dem unmittelbaren Einflusse des 23 Jahre am kaiserlichen Hofe weilenden Silvio. Bald darauf brachten ein Agricola und Celtes, ein Erasmus, ein Reuchlin den deutschen Humanismus zur selbständigen Blüte.

Die italienische Renaissance wiegt bei weitem den Einfluß auf, den Frankreich durch seine Troubadours, seine Chansons de Gestes, sein Normanthum auf Deutschland ausübte. Diese Ansicht widerstreitet zwar derjenigen, welche im Artikel „Französische Sprache" in dieser Encyclopädie ausgesprochen ist, wir anerkennen den Einfluß dieser französischen Literaturperiode auf die deutsche Minne- und Heldendichtung, bezweifeln aber ihren Einfluß auf die sociale Bedeutung des französischen Unterrichts für unsere Schule.

Welchen culturhistorischen Einfluß Italien ferner auf uns Deutsche ausgeübt hat

*) Wir unsererseits verweisen auf den obengenannten Artikel Humanismus und Realismus.

**) Die Form und Art dieser „Christlichen Weltherrschaft" ist freilich keine den evangelischen Christen ansprechende, sie hat die „reformatorischen Bestrebungen in Italien" mit äußerster Gewalt unterdrückt.

***) Eine andere Ansicht ist in dem Art. Humanismus und Realismus S. 605 ausgesprochen.

und noch ausübt, das brauchen wir hier nicht noch besonders hervorzuheben. Jeder gebildete Deutsche beugt dankbar sein Haupt vor den großen Namen Italiens, deren bloße Nennung ihm ein *sursum corda* zurnst. Raphael, Correggio, Lionardo da Vinci, Michel Angelo, Tizian, Ghiberti, Benvenuto Cellini, Bramante, Palladio, Sansovino, Canova und die vielen andern Meister der bildenden Künste; Palestrina, Leonardo Leo, Durante, Pergolesi, Cherubini, Spontini, Rossini in der Musik; Columbus und Galileo, die großen Dogen Venedigs und Genua's, die Medicäer, die Estenser, und endlich die Dichter, die Geschichtschreiber, die Philosophen! Welche Ausbeute geben diese für die humanistisch-ideale Bildung unserer Zeit!

Zuerst Dante! diese „Stimme zehn schweigender Jahrhunderte,“ dieser Schwanengesang des Mittelalters und Herold der Neuzeit, dieses noch lange nicht vollständig begriffene mystische Räthsel, das in der „Göttlichen Komödie“ alle Arten der Dichtkunst — die lyrische, dramatische, epische, elegische, didaktische und satirische — so innig verwob, daß eine ganz neue, unnahmbare Dichtungsart daraus entstand; dieser Dichters-Seher, der durch Verknüpfung von Zeit und Ewigkeit, heidnischer Mythologie und christlicher Theosophie, durch Localgeschichte und Welthistorie, durch dämonische Gewalt der crassesten Leidenschaften und die ätherische Weichheit der innigsten Seelenliebe, durch die eifrigste Reflexion eines Sittenrichters und die wärmste Versenkung in das menschliche Gemüth die höchste Aufgabe der idealen Dichtung zu lösen vermochte, — dieser Sprachschöpfer, der den Rohstoff eines Volksdialektes plötzlich zur Cultur- und Schriftsprache einer ganzen Nation ausbildete und seine Welten umfassende Phantasie in die knappste und conciseste aller poetischen Formen, in die künstliche Kleinverschlingung der Terzinen zu fesseln den Muth hatte! Kein Dichter hat so unmittelbar, so unerblicklich auf seine Nation, so stetig und ununterbrochen auf die andern Culturvölker gewirkt wie Dante, und heute noch, nachdem baldvollends sechs Jahrhunderte seit seiner Geburt (1265) verfloßen sind, giebt es in Deutschland, England und Frankreich einen Dantecultus, der in seinem eigenen Vaterlande kaum begeisterter sein kann. Noch bietet er der neueren Philologie ebensoviel Stoff zu Commentaren, zu Aufklärungen, zu Vergleichen dar, als je ein alter Autor hervorgerufen hat, noch jetzt schöpfen Dichter und Künstler, schöpfen die ganze ideale Phantasiwelt aus der Quelle, die sein Mosesstab aus dem harten Felsen des Mittelalters geschlagen hat. Selbst wer ihn nicht in der Ursprache zu lesen vermag, wird schon aus den trefflichen Uebersetzungen eines Kannegießer, Streckfuß, Kopisch, eines Königs Johann von Sachsen (Philalethes) und Karl Witte reichliche Nahrung schöpfen und mit Liebe sich den besonderen Studien hingeben, welche Karl Witte (Ueber Dante 1821), Abeken (Beiträge für das Studium der göttl. Komödie 1826), Blanc (Erklärung der göttl. Komödie 1860 und Vocabulario Dantesco 1852), Wegele (Dante's Leben und Werke 1852), F. Ch. Schloffer (Dante, Studien 1855), Floto (Dante Alighieri, Leben und Werke 1858), Fr. Motter (Vorlesungen über Dante 1861) ermöglicht haben. Auch werden die bildlichen Illustrationen eines Pinelli (Invenzioni sul poema di Dante in 141 Tafeln, Rom 1826) Flayman (Umriffe in 110 Blättern, London 1793) und Peter Cornelius (Umriffe zu Dante's Paradies in 9 Blättern) das Verständnis des Dichters erleichtern.

Petrarca (1304—1374) wird als Lyriker stets ein classisches Muster bleiben durch seinen reinen Geschmack, seine so musikalisch wohlklingende, abgeglättete, rhythmisch-weiche, sanft hinwallende Sprache und als Vater der innigsten aller lyrischen Formen, des Sonettes oder Klingliedes, wenn schon die Einseitigkeit seiner Empfindung nur subjectiv von dem Empfänglichen genossen werden kann.

Boccaccio (1313—1375), der Vater der italienischen Prosa und der Novellengattung eignet sich allerdings nur in einer strengen Auswahl zum Studium für die reifere Jugend, aber welche überraschende Freude erwartet den in die römische Literatur eingeweihten Leser, wenn ihm die lateinische Sprache hier gleichsam volkstümlich lebendig entgegentritt. Kein späterer Prosaisker, höchstens Macchiavelli, zeigt einen solchen classischen

Stil. Boccaccio's Beschreibung der Pest in Florenz, einzelne Geschichten aus dem Decameron, wie die Geschichte der unglücklichen Fürstin Ghismonda und des Guiscardo, sowie die auch zum deutschen Volksbuch gewordene „Geschichte des Markgrafen Walthar und der Grifelbis“ sind vollendete Muster des beschreibenden und erzählenden Stiles. Nicht nur haben sich die Volksbücher anderer Länder durch die italienischen Novellisten bereichert, sondern es haben auch die größten Dichter gerne ihre Stoffe daraus gezogen; so finden wir die Geschichte der drei Ringe, welche Lessing in seinem Nathan dem Weisen verarbeitet hat, schon in den Cento Novelle antiche (Nro. 72), ebendasselbst Schillers Gang nach dem Eisenhammer (Nro. 68), Bürgers Abt von St. Gallen in den Novellen Sacchetti's, Shakespeare's Kaufmann von Venedig im Pecorone des San Giovanni Fiorentino. Die Novelle Romeo und Julie des Luigi da Porto (1535) ist eine Perle des italienischen Novellenschazes. Gegen die knappe, gedrungene, stilvollendete und doch affectdurchglühte, seelenwahre und lebensfrische italienische Novelle erscheinen alle unsere neueren Novellen und Romane verschwommen, gedehnt, langathmig und schmucküberladen.

Wir übergehen die Anfänge der dramatischen Poesie und des romantischen Epos zu den Zeiten der Medicäer, ob schon Poliziano's Turnier und Orpheus, Luigi Pulci's Morgante Maggiore, Bojardo's Orlando innamorato nicht bloß literarhistorischen, sondern auch ästhetisch hohen Werth haben, und wenden uns sogleich zu Ariosto und Machiavelli — den ersten, die, gleichzeitig an der Schwelle des 16. Jahrhunderts stehend, gleichsam als Typen und Ideale des neuen Entwicklungszeitalters der Menschheit betrachtet werden können. Sie sind die ersten, die alle Fesseln, alle Vorurtheile, alle Mystik, alle Denkweise, alle Lebensformen des noch mit mittelalterlicher Befangenheit ringenden 15. Jahrhunderts abgeschüttelt haben und eine neue Aera der Poesie, der Geschichtschreibung, der Politik eröffnen, welche bis zur Stunde als die Grundlage all unserer modernen Weltanschauung fortbauert. Ariosto, von seinen Landsleuten der Göttliche genannt, steht so hoch, daß viele Kunsttrichter es gewagt haben, ihn geradezu einem Homer gegenüberzustellen. Der Sänger der „Ilias und der Odyssee“ in Parallele gebracht mit dem Dichter des Rasenden Roland, welcher Eigendünkel der neueren Philologie! ruft vielleicht mancher Aitphilologe aus, und doch hat der vom antiken Geiste erfüllte, aber auch die Neuzeit mit warmem Herzen erforschende Wilhelm von Humboldt in seinen „ästhetischen Versuchen“ eine vergleichende Charakteristik Homers und Ariosto's geliefert, aus welcher wir nur eine kurze Stelle anführen wollen: „Wo lebt seit Homer in einem anderen Dichter eine solche Fülle und ein solcher Reichthum von Gestalten, wo eine solche nie stillstehende, sich immer wieder aus sich selbst erzeugende Bewegung, wo strömt ein so unversteglicher Quell ewig neuer und überraschender Empfindungen, als in den Gesängen Ariosto's? Welcher andere neuere Dichter erscheint nicht, von diesen Seiten mit ihm verglichen, arm und dürftig, ernst und feierlich, trocken und schwer? Wenn die höchste Bewegung und die lebendigste Sinnlichkeit das Wesen der Dichtkunst ausmachen, und niemand anstehen wird, dem Homer hierin den Vorzug einzuräumen, so gebührt dem italienischen Sänger unstreitig gleich die erste Stelle nach ihm. — Und doch, welche ungeheure Verschiedenheit, wie stark ausgezeichnet der Unterschied! In Homer tritt immer der Gegenstand auf und der Sänger verschwindet. Im Ariosto sind die handelnden Personen uns nicht weniger gegenwärtig; aber wir verlieren auch den Sänger nicht aus dem Auge, er bleibt immer zugleich mit auf der Bühne, er ist es, der sie uns zeigt, ihre Reden erzählt, ihre Handlungen beschreibt. — Beide sind treue Maler der Welt und der Natur, aber Ariosto gefällt mehr durch den Glanz und den Reichthum seiner Farben, Homer zeichnet sich mehr durch die Reinheit der Formen, durch die Schönheit der Composition aus.“

Wie gerne würden wir auch die Verdienste Machiavelli's hervorheben, wenn uns der Raum es gestattete. Aber es muß uns genügen, an den Verfasser des „Fürsten“, der „Discurse über die erste Decade des Livius“, der „sieben Bücher

über die Kriegskunst", der „florentinischen Geschichten“ zu erinnern, dessen Stil ebenso vollendet, als seine Logik scharf, und dessen Gedanke ebenso reif, als seine Darstellung lehrreich und eindringlich ist.

Haben wir überhaupt noch nöthig, bei den andern Männern zu verweilen, die das 16. Jahrhundert verherrlicht haben? Man schlage jede beliebige Literaturgeschichte auf, und man wird neben Tasso, dem unglücklichen Sängler des befreiten Jerusalems, dem Liebling aller Dichter und Künstler, nach dessen Epos jeder italienisch lernende Schüler zuerst greift, wie der Ausländer nach unserem Schiller, noch einen Guarini, Berni, Folengo, Metino finden, in denen sich der antike Geist mit dem modernen, und die ideale Richtung mit der satirischen verschmelzt.

Wenn man im 17. Jahrhundert den nachtheiligen Einfluß der französischen Gracität auf die italienische Literatur nicht läugnen kann, so erfreuen uns doch noch die patriotischen lyrischen Ergüsse eines Filicaja, das Heldenepos Nicciardetto des Fortiguerra, und das scherzhafte epische Gedicht „der geraubte Simer“ des Tassoni. Im 18. Jahrhundert finden wir Apostolo Zeno, Metastasio, Casti, Goldoni, die beiden Gozzi, den Scipio Maffei, Parini, Verri und den eine nationale dramatische Richtung verfolgenden Alfieri, Ramen, die jedem Freunde der italienischen Literatur werth geworden sind.

Mit dem Schlusse des vorigen Jahrhunderts scheint manchem die große Literaturperiode Italiens abgeschlossen zu sein, weil die jetzt auftretenden Dichter nicht so mundgeläufig geworden sind, wie die obengenannten. Jede andere Nation war eben damals zu sehr mit ihrer eigenen Literatur beschäftigt, als daß sie Veranlassung gefunden hätte, auch den Gang der italienischen zu verfolgen. Zudem war Italien so entmuthigt, so niedergedrückt, daß eine nationale Literatur meist nur im Stillen und Verborgenen fortwirken konnte. Viele der bedeutendsten Männer lebten im Exil oder im Gefängnis, die herrlichsten Werke mußten im Auslande gedruckt werden und fanden nur durch Einschmugglung Verbreitung. Ja, man glaubte allgemein, wegen der äußeren Ruhe, Italien sei nur noch das „Land der Todten“. Erst jetzt, da die Früchte dieser verborgenen nationalen Literatur plötzlich zu Tage getreten sind, fängt man an, die Literaturperiode zu studiren, welche mit Alfieri beginnend, Ramen aufweist wie Monti, Pindemonte, Ugo Foscolo, Grossi, Manzoni, Silvio Pellico, Niccolini, Leopardi, Benedetti, Giusti, Ranieri, Poerio, Guerazzi als Dichter; Romagnosi, Gioberti, Rosmini, Galluppi und Padre Ventura als Philosophen; Cesare Balbo, Vieffieux, Pompeo Litta, Pietro Giordani, Michele Amari, Mammiani, Colletta, Botta, Farini, Gualterio, Cantù als Geschichtschreiber, Redner und politische Schriftsteller. Niemand hat bis jetzt die neueste Literaturgeschichte Italiens beredter und vorurtheilsfreier beleuchtet, als Marc Monnier in seinem Buche: *L'Italie est-elle la terre des Morts?* Paris 1860.

Zur Bekräftigung unserer eigenen Ansicht erlauben wir uns eine einzige Stelle aus dem Werke dieses für die neueste italienische Literatur eine scharfe Lanze einlegenden französischen Kritikers auszu ziehen: *L'Italie est la terre des morts! Mais où donc est la terre des vivants? Comptons nos contemporains; nous ne citerons pas un nom auquel l'Italie n'en puisse opposer un autre, moins connu sans doute, mais non moins immortel. Au début de notre siècle, nous avons Napoléon, un Italien. La paix se rétablit, les lettres fleurissent. Il nous vient des poètes, l'Italie en compte plus que nous. Nous nommons Chateaubriand, qu'on ne lit déjà plus; l'Italie nomme Manzoni, qu'on lit toujours et qui écrit encore. Nous disons Béranger, l'Italie répond Giusti. Nous disons Lamartine, Hugo, Vigny, Barbier, Musset, l'Italie répond Foscolo, Monti, Niccolini, Leopardi, Grossi, Pellico, Berchet, Carrer, vingt autre que je passe. Plus près de nous, dans la génération nouvelle, nous ne trouvons plus en France, que notre littérature aux camélias. La grande et sévère poésie règne toujours au-delà des Alpes.*

Die Parallele zwischen der italienischen und französischen Literatur berechtigt uns nun wohl zu der Frage: Soll die Sprache und Literatur einer solchen Nation unserer gelehrten Schule fremd bleiben, während die französische sich zum Bedürfnis einer obligatorischen aufgeschwungen hat? Aber es entsteht zu gleicher Zeit die neue Frage: findet sich bei den gegebenen Verhältnissen auch die erforderliche Zeit dazu? Französisch, englisch und italienisch zusammen kann an Gymnasien natürlich nur in vereinzelt Stunden als Fachstudium getrieben werden. Der Verfasser des Artikels „Gymnasium“ im 3. Bd. S. 184 der Encyclopädie, hält schon das Betreiben zweier neueren Sprachen nebeneinander für bedenklich, und eifert gegen den Ausspruch Thaulows, welcher meint, „auch noch das Italienische hinzufügen zu können, da der für die drei Sprachen geforderte Zeitaufwand nicht erheblich sei.“ Auch hält er solche Verhältnisse dem speciellen Zwecke des Gymnasiums für nicht förderlich. Dieser Ansicht können wir nicht huldigen. Wenn das Gymnasium seine der Neuzeit gegenüber erweiterte Aufgabe erfüllen und nicht bloß in der beschaulichen Beschäftigung mit dem Alterthum fortvegetiren will, so muß es die neuere Philologie in den Bereich seiner humanistischen Thätigkeit ziehen. Dies verlangt auch Böckly in seinen Thesen zu einer einheitlichen Umgestaltung unserer Gymnasien (im neuen Schweizerischen Museum Jahrgang 1861, S. 85 ff.), welcher aus national-politischen Gründen das Italienische als obligatorisches Lehrfach für die schweizerischen Gymnasien verlangt, und die, wenigstens facultative Aufnahme der französischen und englischen Sprache aus der eigenthümlichen Bestimmung des Gymnasiums als Nothwendigkeit folgert. Die neuere Philologie hat sich in Beziehung auf Wissenschaftlichkeit, Disciplin und Forschung zu einer Stufe erhoben, in welcher sie mit den Waffen der vergleichenden Sprachkunde, mit der ausgedehnteren Sphäre ihrer Wirksamkeit, mit der Lebenskraft ihrer Fortdauer und ihres Fortschrittes, getragen vom Geiste einer gleichfalls großen Culturperiode und stets angespornt durch den Reiz der Neuheit, sich mit der alten Philologie zu messen gezwungen und vielleicht auch berufen sein wird. Wollte sich die alte Philologie selbst einschränken und von dem Fortschritt der Ideen abschließen, so würde sie nach und nach ihr eigenes Terrain verlieren, und es könnte eine Zeit kommen, in welcher die schon öfters aufgetauchte Idee eines „modernen Humanismus“, eines „Real-Gymnasiums“ sich verwirklichen, und die neueren Sprachen als Fundament, die alten als Liebhaberei getrieben werden dürften. Schon steigert sich der Kampf des Materialismus mit dem Idealismus auf bedenkliche Weise, schon haben das rasche Aufblühen der Polytechnischen, Real-, Bürger- und Handelsschulen, der Nothkampf um das leibliche Fortkommen inmitten einer starken Bevölkerung, der Reiz der Außenwelt und die kürzere Dauer der Studienzeit den Werth der altphilologischen Studien und des idealen Strebens in den Augen der Menge empfindlich beeinträchtigt. Ist es da nicht die Aufgabe der Pädagogik, diese beiden Strömungen in ein und dasselbe Bett zu leiten, die divergirenden Ansichten mit einander auszuöhnen, sie zu einem freieren Humanismus zu verquiden, und der neuen Philologie so entgegen zu streben, daß beide als Ursache und Wirkung aus derselben Schöpferhand hervorgehen? Nur wenn jetzt schon eine solche harmonische Verbindung der beiden Extreme erzielt wird, ist die alte Philologie sicher gestellt gegen die oben bezeichneten Gefahren.

Man wird sagen, es sei auf der Universität noch Zeit genug geboten zum Studium der neueren Sprachen. Aber bekanntlich sind an den deutschen Universitäten selten eigne Lehrstühle für die neueren Sprachen errichtet. Man liest wohl über englische und italienische Literatur, aber nicht überall auf Grundlage des Originaltextes. Würde das Gymnasium seine Aufgabe als Vorbereitung zum Universitätsstudium auch in dieser Beziehung erfüllen, dann könnte auf der Universität auf höchst ersprießliche Weise die neuere Philologie gefördert werden.

Aber die Zeit? die Lehrkräfte? die Gefahr der Zerspaltung, der Zerfahrenheit der Studien? Darauf erwidern wir, daß bei Schülern, welche schon seit ihrem 8.

Lebensjahre Latein und seit dem 11. Griechisch lernen, und überdies, bei den bestehenden Verhältnissen, auch schon seit Jahren die französische Sprache treiben, das Studium der englischen oder italienischen Sprache geringe grammatikalische Schwierigkeit bietet. Man braucht ja die Grammatik als Wissenschaft nicht mehr mit der Sprache zu erlernen, man darf sich ja nur die äußeren Formen einprägen, eine correcte Aussprache zu eigen machen. Der Sprachkörper selbst ist leicht faßlich, beim Englischen wegen seiner Verwandtschaft mit dem Deutschen und dem Französischen, beim Italienischen wegen seines lateinischen Ursprungs und seiner französischen Färbung. Mit zwei wöchentlichen Stunden kommt man in drei Jahren zu einem sicheren Verständnis der englischen Literatur und daß der Unterricht in der italienischen Sprache um so rascher und sicherer vorwärts schreiten kann, je tüchtiger der Schüler im Lateinischen ist, bedarf, wie Köchly bemerkt, keines Beweises. In zwei Jahren kann der Schüler auch die italienische Sprache bewältigen und bei fortgesetzten weiteren Privatstudien gelangt er sicherlich zum Ziele seines Strebens — zum vollen Genuße der respectiven Literatur. Auch ist er dann zum Sprechenlernen gehörig vorbereitet, falls ihm die Gelegenheit geboten wird, England oder Italien zu bereisen. Zersplitterung und Zerfahrenheit kann der Pädagog aber von keinem, wenn auch noch so getheilten Studium befürchten, das mit den anderen Studien dasselbe Ziel — das des idealen Humanismus — verfolgt; es ist eher eine Stärkung, eine Ausweitung, eine gesteigerte Elasticität des Geistes. Und die Lehrkräfte? Nun, es wird eben bald Pflicht des Staates werden, auch für die neuere Philologie sich eine eigene Pflanzschule anzulegen. Wenn der Staat angefangen hat, Reallehrer nach Frankreich und England mit genügenden Stipendien zu schicken, so wird er wohl Mittel und Wege finden, um auch tüchtige italienische Lehrkräfte zu gewinnen. Ueberdies ist zum Studium der italienischen Sprache niemand besser vorbereitet als der Altphilologe. Auch auf die Gefahr hin, eine Zeitlang durch die italienische Syntax an der lateinischen stutzig zu werden, wird ihm die lateinische Sprache selbst lebendiger, frischer und anziehender erscheinen. Wem könnte diese Sprache noch für eine „todte“ gelten, wenn er den italienischen Schiffer auf sturmgepeitschter See beten vernimmt: *In mare irato, in subita procella Invooco Te, nostra benigna stella* oder den italienischen Zecher ausrufen hört: *In vite vita!*

Steht nun die italienische Sprache für die Zwecke des Humanismus mit der französischen mindestens auf gleicher Stufe, so darf sie auch in formeller und bloß praktischer Beziehung den Vergleich nicht scheuen. In der Formenlehre ist sie einfacher als die französische, doch noch flexionsreich genug, um das Studium der Verba und den Gebrauch der Pronomina ebenso schwierig zu machen. Die Syntax ist so ziemlich der französischen gleich, für die *Consecutio temporum*, das *Participial-Régime* der Relative, den Gebrauch des *Défini* und *Conjunctiv* gelten fast dieselben Regeln. Nur der Satzbau ist schwieriger, er nähert sich in der älteren Literatur mehr dem Lateinischen, so daß eine gute italienische Uebersetzung des Tacitus oder Cicero eine Stiltreue erzielt, welche keine andere moderne Sprache einzuhalten vermag. Die große Freiheit der Inversion und der logischen Gruppierung, sowohl der einzelnen Theile eines Nebengliedes, als auch der Glieder eines Satzes und der Sätze einer Periode, die, ebenfalls von keiner anderen modernen Sprache ermöglichte Mannigfaltigkeit und Virilität der römischen *Participialconstruction*, giebt der italienischen Sprache eine Kraft der Beredsamkeit, der logischen Schärfe und des dichterischen Schwunges, welche nachzuahmen die deutsche Sprache beinahe zu schwerfällig ist. Die Aussprache ist nicht schwer, da jeder Buchstabe seinen bestimmten Werth hat, den er nie verliert, weswegen auch kein Buchstabe stumm bleiben kann wie im Französischen oder Englischen. Nur in der Poesie, in welcher nicht auf die Länge und Kürze der Sylben, sondern bloß auf ihre Zahl und den durch die Regeln der Prosodie bestimmten Tonfall Rücksicht genommen wird, wird eine Verschmelzung der Vocale möglich, was dem Anfänger einige

Schwierigkeiten verursacht; so kann z. B. der verso endecasillabo — das gewöhnliche Metrum der italienischen Poesie — aus 18 Sylben bestehen, und muß doch als 11sylbiger Vers gelesen werden, z. B. der 18sylbige Vers des Petrarca:

Rende agli oechj, agli orecchj il proprio obbietto
wird als 11sylbiger gelesen:

Ren | de a | gli oc | chj a | gli o | rec | chj il | pro | prio ob | biet | to.

Bekannt ist der Wohlklang der italienischen Sprache, erzeugt durch das überwiegende Hervortreten der Vokale in der Sylbenzahl, durch den Vocalschluß aller Wörter (mit Ausnahme einiger Fremdwörter), durch die hörbare Trennung der Doppellabialen b-b, p-p, durch die Vermeidung der aspirirten und gutturalen Laute. Selbst das längste Wort bleibt wohlklingend — misericordiosissimamente hat 11 Vocale bei 13 Consonanten, wir Deutsche haben Wörter mit 13 Consonanten und nur 4 Vocalen, ex. grat. Strumpstrickersfrau.

Was die Methodik des italienischen Unterrichtes betrifft, so muß sich diese, vielleicht mehr als bei der französischen und englischen nach dem unmittelbaren Zwecke der Schule richten. An Gymnasien wird die Methodik ganz verschieden sein müssen von der für realistische Anstalten anwendbaren. Für praktische Zwecke mag irgend eine der neueren mechanischen Sprachmethoden dienen. Ahn und Ollendorff haben längst ihr alleinseligmachendes System auch auf die italienische Sprache übertragen, auch giebt es Bücher genug, die unter dem Namen „Der beredete Italiener“, „Parlato voi Italiano?“ und die „Kunst, in 16 Stunden italienisch zu lernen,“ den Lehrer zur Bequemlichkeit und den Schüler zum Papagaienthum verurtheilen. Für Anstalten, welche humanistische Zwecke verfolgen, kann für die italienische Sprache keine andere Methode förderlich werden, als die streng wissenschaftliche, und in Gymnasien zumal die lateinitalienisch vergleichende. — Eine wissenschaftliche Kenntnis der italienischen Grammatik ist für den Leser der älteren und neueren italienischen Literatur ebenso unentbehrlich, als die grammatische Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache für das Verständnis dieser Literaturen. Die italienische Syntax muß streng studiert werden, wenn man Dante und Ariosto, Boccaccio und Machiavelli verstehen will. Es ist deshalb natürlich nothwendig, daß der italienische Lehrer auch ein guter Lateiner sei oder wenigstens gewesen sei. Wenn es eine Thatsache ist, daß nur derjenige ein guter, wissenschaftlicher Lehrer einer neueren Sprache sein kann, der auch die alte Philologie studiert hat, so tritt diese Nothwendigkeit bei der italienischen noch mehr in den Vordergrund. Zwar fehlt es noch an einer Grammatik, in welcher — wie es Wagner für's Französische versucht hat — eine Parallele zwischen italienischer und lateinischer Syntax gezogen wird, allein Fernow hat in seiner vortrefflichen italienischen Grammatik diese Sprache längst auf eine wissenschaftliche Basis gestellt, und Barberi und Valentini bieten auch reichlichen Stoff dazu. Leider haben die in Wien wirkenden Grammatiker Fornasari und Filippi — welche sozusagen das Monopol der italienischen Methodik in den österreichischen Staaten besitzen und dasselbe auch dem übrigen Deutschland auferlegt haben — allzu oberflächliche Arbeiten geliefert, so daß die neueren besseren Grammatiker wie Frilhaus, Novotny, Wiggers, Mühe hatten, daneben aufzukommen. Da jedoch das Bedürfnis stets auch die Mittel erzeugt, so wird, wenn nur einmal die italienische Sprache sich an unseren gelehrten Schulen Bahn gebrochen hat, es auch an wissenschaftlichen Lehrern und Lehrbüchern nicht fehlen. Und daß sie Bahn brechen wird, bezweifeln wir nicht. Deutschland wird bald in größeren Verkehr mit Italien kommen. Schon berühren beiderseits die Schienenwege den Fuß der Alpen, bald wird auch diese große Schranke der Natur durchbrochen werden, nicht nur wird der deutsche Handel wieder dem mittelländischen Meer entgegenstreben, nicht nur wird die Touristenwelt auch das bald von Eisenbahnen durchwobene Italien durchziehen, sondern es wird auch der bis jetzt verschlossene buchhändlerische Verkehr sich gegenseitig anknüpfen und es wird in seinem Gefolge die italienische Sprache und Literatur auch bei uns zur Gel-

tung kommen. Bis dahin wird die italienische Sprache allerdings hauptsächlich einen praktischen Werth für unsere Schule haben müssen. Dieses ist aber selbst jetzt für jeden Gebildeten unverkennbar, wäre es nur wegen der Aussprache der Eigennamen. Jeder Zeitungleser, jeder Geographielehrer, sollte wissen, daß man Ricásoli, Cáltaro, Cágliari, Césara, Sássaro, Bréndisi, Pavia ausspricht, daß in der Musik ein Scherzo kein Scherzo sondern Sterzo und Crescendo ein freschendo und kein freszendo ist, und daß der Componist Haffe von den Italienern il caro Sássone der theure Sachse und nicht il caro Sássone der theure Steinblock genannt wurde.

Obige Darstellung ist uns eingegeben von der Ueberzeugung, daß bei der raschen Entwicklung des Materialismus, in den Zeiten der Welten- und Nationen verbindenden Dampfkraft, nur durch eine innige Verbindung der alten und neuen Philologie die Menschheit denjenigen idealen Humanismus bewahren kann, welcher allein den nothwendigen Schutz gegen den sinnlichen Materialismus und den ihm schnell nachfolgenden Zustand des Verfalls aller höheren Cultur bieten kann. Darum möge die Pädagogik auch das Studium der italienischen Sprache unserer Jugend gönnen und sie als die dritte im Bunde der neueren Sprachen aufnehmen.

Literatur. 1) Geschichte der Italienischen Literatur. Tiraboschi, Storia della Litteratura Italiana, 14 Vol. — Crescimboni, Storia della Volgar poesia, 6 Vol. — Quadrio, Storia della poesia. — Maffei (Giuseppe), Storia della Litteratura Italiana. 2 Vol. — Ranalli, Ammaestramenti di Litteratura. 3 Vol. (Ein vorzügliches Werk.) — Nannucci, Manuale della Letteratura del primo secolo della lingua italiana. 2 Vol. — Ferrucci, I primi quattro secoli della Litteratura italiana (XIII—XVI Sec.) 2 Vol. — Guidici, Storia della litter. ital. 2 Vol. 1855. — Ginguéné, Histoire littéraire d'Italie, fortgesetzt von Salfi. 19 Bde. — Sismondi, De la littérature du midi de l'Europe. — Bouterwek, Geschichte der Poesie und Beredsamkeit, Bd. 1 und 2. Italien. Litter. — Ruth, Geschichte der ital. Poesie, 2 Bde. (1844—47.) — Adolf Wolf, Die italienische Nationalliteratur in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Berlin 1860 (ein sehr brauchbares Handbuch). — Dunlop, The History of Fiction. Edinb. 1814. (Neuere Ausgaben. Behandelt die Geschichte der italien. Novellistik eingehend. Deutsch von Felix Liebrecht. Berlin 1854.)

Schätzbare Abhandlungen über Italien. Literatur finden sich in Neumonts Beiträgen zur Italien. Geschichte, den Essays von Lord Macaulay, Lord Jeffries und Prescott, sowie in den Literaturgeschichten des Mittelalters von Hallam und Berington.

Werthvolle Biographien großer Dichter sind: Cesare Balbo, La Vita di Dante; Fernow, das Leben Ariosts; Serassi, Vita di Torquato Tasso; und Alfieri, Autobiographie — Copping, Lives and Adventures of Alfieri and Goldoni.

Für die Geschichte der italien.-provenzalischen Poesie sind zu nennen: Galvani, Osservazioni della poesia dei trovatori (1829); Karl Witte, der Minnegefang in Italien (in Neumonts Italia 1838). Für die sicilianische Poesie: Narbone (Alessio) Istoria della letteratura siciliana, 1854; Gregorovius, die Lieder des Giovanni Meli aus Palermo, 1856.

Chrestomathieen. Ideler, Handbuch der italien. Sprache, (ein älteres aber recht brauchbares Werk); Ebert, Handbuch der italien. Litter., Marburg 1853; Zamboni, italien. Anthologie, Wien 1861, (chronolog. geordnet, doch eher Chrestomathie zu nennen, da der poetische Theil nur einige Seiten einnimmt); Studio Italiano, oder Italien. Chrestomathie für den Schul- und Privatgebrauch, von dem Verfasser dieses Artikels, 2. Aufl. Stuttgart 1855.

Sprachlehren: Als wissenschaftliche Werke sind zu nennen: Fernow, italienische Sprachlehre für Deutsche, 2 Theile, 3. Aufl., Stuttg. Cotta, 1829, (die beste und ausführlichste unter den von Deutschen verfaßten. Moriz (Karl Phil.), Italien. Sprachlehre, Berlin 1791. (Fernow nennt sie „eine Skizze von Meisterhand ausgeführt.“)

Barberi, Grammaire des Grammaires Italiennes, 3 Vol., Paris 1819, (eines der vorzüglichsten theoret. Werke, und ungemein reich an classischen Belegstellen; leider sind die Uebungsstücke nach Hamilton'schem Systeme eingerichtet.) — Valentini, neue theoret. praktische italien. Grammatik. 2 Theile, Berlin 1842, (ein mit logischer Schärfe bearbeitetes, beispielreiches, vortreffliches Buch; wegen mehrerer derber Ausdrücke in den Uebungsstücken für Dameninstitute jedoch nicht geeignet.) — Novotny, Lehrbuch der italien. Sprachwissenschaft zum Gebrauche an Gymnasien und Universitäten, Innsbruck 1850. (Wenn auch dem Titel nicht vollständig entsprechend, ist dieses Buch doch eine der besseren Grammatiken für die gelehrte Schule.) — Wiggers, (Julian und Moritz), Italien. Grammatik, Leipzig 1859, (nicht so vorzüglich wie die spanische Grammatik des einen Bruders, aber doch ein empfehlungswerthes Hilfsbuch.)

Unter der Masse von Lehrbüchern, die eine bloß praktische Richtung verfolgen, sind zu nennen: Fornasari-Vercè Italienische Sprachlehre, Wien, (in mehr als 30 Auflagen, und in zwei verschiedenen Bearbeitungen, von denen die eine mehr theoretisch, die andere mehr praktisch sein soll, ausgegeben. Die Uebungsstücke über die Verba und die eigentliche Syntax sind im Vergleich zu denen über die andern Redetheile äußerst dürftig, und durch die a linea Vocabeln arbeitet der Schüler dieselbe ganz mechanisch aus.) Filippi, Ital. Sprachlehre, Wien. (Die neueren Bearbeitungen folgen ganz dem Ahn-Ollendorff'schen Systeme.) — Fröhlich, kurzgefaßte ital. Sprachlehre, Heidelberg. 1834, (ein recht praktisches kleines Schulbuch.) — Mussafia, Ital. Sprachlehre, Wien 1860.

Für den Lehrer sind folgende für die Schulen Italiens verfaßte Sprachlehrbücher zu empfehlen: Calessi, Grammatica ragionata della lingua italiana. Firenze 1855. Puoti Basilio, Grammatica della lingua italiana. Torino 1860. — Luigi Delâtre, Teorica di Verbi italiani, Firenze 1859. — Vincenzo Nannucci, Analisi critica dei verbi italiani, Firenze 1858. — Filippo Ugolini, Vocabolario di parole e modi errati, Torino 1854. — Pietro Fanfani, Vocabolario di retta pronunzia italiana, Firenze 1859. — Prospero Viani, Dizionario di pretesi Francesismi, Firenze. — Gius. Grassi, Saggio intorno ai Sinonimi della lingua italiana, Firenze. — Puoti Basilio, L'Arte di scrivere in prosa per esempj e per teoriche.

Wörterbücher: Das große Wörterbuch der Academia della Crusca zu Florenz, welches in seinen früheren Ausgaben sich streng an die Classicität der Cinquecentisten hielt, erscheint gegenwärtig in neuer, leider sehr langsam fortschreitender Ausgabe, wesentlich umgearbeitet und erweitert, indem es jetzt auch das lombardo-venetianische Idiom, das durch Monti und Manzoni zur Schriftsprache erhoben wurde, berücksichtigt. Eine Bearbeitung dieses Dizionario für Deutsche wäre sehr zu wünschen, da das große italien.-deutsche und deutsch-italien. Wörterbuch von Valentini, (Berlin 1831) zwar bei seinem Erscheinen als das vorzüglichste und inhaltreichste gelten konnte, aber keine neuere Ausgabe desselben die Bereicherung der Sprache in den drei letzten Jahrzehnten für den Studierenden verwerthen durfte. Die kleineren Wörterbücher von Kalfschmitt und Weber, sowie der Auszug aus Valentini befriedigen nur die Anforderungen an ein Taschenwörterbuch. *) Ludwig Gantter.

*) Wir glauben, in Rücksicht auf die bedeutungsvolle Zeit, in welcher dieser Artikel erscheint, obigem berebtem Plaidoyer, obgleich wir ihm in das Gebiet der Zukunftspädagogik nicht folgen können, den Raum nicht versagen zu dürfen. Wir müssen jedoch ausdrücklich erklären, daß wir unsererseits in völliger Uebereinstimmung mit der oben angeführten Stelle aus dem Artikel „Gymnasium“ trotz Thaulow und Köchy es für eine Unmöglichkeit halten, in den höheren Anstalten neben den classischen Sprachen noch drei moderne aufzunehmen. Mögen in Bezug auf die Wahl zwischen diesen Sprachen neben den localen und individuellen Bedürfnissen auch noch wesentliche Veränderungen in der Stellung und Bedeutung der Nationen Einfluß gewinnen — die Zeit und Kraft des Gymnasialschülers, wie man ihn im Durchschnitt annehmen muß, ist zu

Jacobs, Christian Friedrich Wilhelm. Gewiß werden diejenigen Vertreter der Humanitätsstudien auf unsre Theilnahme und Anerkennung besondern Anspruch haben, in denen ihre Wissenschaft die treibende, bildende, verklärende Macht des Lebens geworden ist, in denen Wissen und Streben zu einer Einheit sich zusammengeschlossen haben, in denen ein sicherer Tact ebensowohl für die tieferen Erregungen des Gemüths als für die klaren Ergebnisse des Denkens die entsprechende Form zu finden weiß, um dann selbst dem äußern Auftreten das Gepräge des Maßvollen und Harmonischen zu geben. Ein solcher Humanist aber ist Friedrich Jacobs gewesen, dessen Thätigkeit wir im Folgenden darzustellen haben.

Am 6. Octob. 1764 zu Gotha im Schoße einer aus Holstein stammenden Familie geboren, war er bereits als Kind von drei Jahren mütterlos. Unter beschränkten äußern Verhältnissen heranwachsend, sah er sich, obwohl eine Großmutter und eine Stiefmutter die fehlende Muttertreue zu ersetzen suchten, doch vorzugsweise auf den Vater angewiesen, der als Advocat noch Zeit genug fand, ihn und einen ältern Bruder in die Elemente des Wissens einzuführen. Als dann der unvollkommene Unterricht eines Privatlehrers eingetreten war, ergänzte der gewedte Knabe durch Lectüre von Dichtern und Reisebeschreibungen — jene ahmte er bald nach, aus diesen bildete er sich Auszüge — die vom Lehrer gelassenen Lücken. Später von Kaltwasser, dem Uebersetzer des Plutarch, im Griechischen unterrichtet, kam er, obwohl auch dieser Unterricht nicht gerade ein anregender war, doch schon zu dem Gefühle, daß nach dieser Seite eine Welt von Schönheit vor ihm sich aufthun könne. Im Jahr 1777 trat er in das Gymnasium der Vaterstadt ein, das damals der Rector Geißler, ein Schüler Ernesti's, zu neuer Blüte gebracht hatte, wenn auch im einzelnen noch vieles mangelhaft geblieben war. Als 1779 der treffliche Stroth die Leitung der Schule übernahm, war Jacobs bereits Schüler der Prima, und ein tüchtiger Schüler. Obwohl erst 15 Jahre alt und mit geringen Hilfsmitteln ausgerüstet, suchte er in die homerischen Gefänge, in die Tragiker, ja in Pindars Oden sich einzuarbeiten; daneben studirte er, von glücklichem Instincte geleitet, Lessings Laokoon und Winkelmanns Geschichte der Kunst. Daß er auf gutem Wege sei, zeigte eine Rede „über die edle Einfalt der Griechen“, die er bei einer Schulfeierlichkeit hielt und auch vom Rector mit großer Anerkennung aufgenommen sah. Mit 17 Jahren in das wüste Studentenleben zu Jena veretzt (Mich. 1781), hielt er sich in inniger Freundschaftsverbundung mit Manso über das Gemeine empor und fand, während Griesbach ihn noch bei dem erwählten Studium der Theologie festhielt, in Schütz zugleich einen tüchtigen Führer auf den Bahnen humanistischer Studien. Nachdem er sodann den Winter 1783—84 im Vaterhause ganz der Beschäftigung mit den griechischen Classikern gewidmet hatte, gieng er nach Göttingen, um unter Heyne's Leitung völlig der Philologie sich hinzugeben, von welcher doch der umsichtige Meister ihn eher abzumahnern schien. Aber bald hatte er, namentlich auch als Mitglied des philologischen Seminars, das ganze Vertrauen Heyne's gewonnen, der ihm nun auch bis zu seinem Tode das herzlichste Wohlwollen bewahrte und mit ihm in engem Briefwechsel blieb. Jacobs widmete dem verehrten Lehrer seinen ersten kritischen Versuch (Specimen emendationum 1786) und unterstützte

beschränkt, als daß man ihm regelmäßig und obligatorisch mehr als Eine moderne Sprache zumuthen könnte, vorausgesetzt, daß er sich wirklich classische Bildung erwerben soll. Die Bestimmung eines Lehrplans hängt nicht von der Frage ab: was ist wissenschaftlich? sondern von der andern: was ist nach der geschichtlichen Entwicklung unseres Volkes geeignet, den Schülern das nationale Bildungsgut zu übermitteln, und was vermag der Knabe und Jüngling nach psychologischen und Erfahrungsgesetzen neben den Centralfächern in der gegebenen Zeit noch in sich aufzunehmen und zu verarbeiten? Realgymnasien mögen nothwendig werden, aber auch die Gymnasien werden nothwendig bleiben, und die Leiter derselben werden sie in Uebereinstimmung mit einem beachtenswerthen Theil des Publicums davor zu bewahren wissen, daß sie nicht ob dem Streben nach allzu vielerlei Dingen, die an sich schön und gut wären, ihr Hauptziel verfehlen.

ihn eine Zeitlang bei den Arbeiten für die Homer-Ausgabe. Von Heyne unterstützt, gab er etwas später den Ixezes heraus (Leipzig 1793, 3 Bde.).

Noch nicht 21 Jahre alt, sah er sich als Lehrer an das Gymnasium in Gotha zurückgerufen (Aug. 1785). Immer entschiedener lebte er sich jetzt in das Alterthum ein „als eine geschlossene Welt des Edelsten und Schönsten, was der menschliche Geist unter den günstigsten Umständen mit jugendlicher Kraft und männlicher Strenge gebildet, als eine Welt der Natur und Kunst, in welcher sich alles, was das menschliche Gemüth erheben, reinigen und befruchten kann, in den mannigfaltigsten und vollendetsten Gestalten offenbart“ (Vermischte Schriften I. S. 119). Wie er nun aber als einen besondern Vorzug der großen Alten dies erkannte, daß jeder in klarer Selbstbeschränkung innerhalb des Kreises sich hielt, auf welchen er durch besondere Ausrüstung angewiesen war, so hatte er selbst auf dem reichen Gebiete der Humanitätsstudien sich einen engeren Kreis gezogen und seine wissenschaftliche Thätigkeit jenen spätern Erzeugnissen der griechischen Literatur zugewandt, in denen entweder der geistreiche Witz und die natürliche Grazie der Griechen in engster Begrenzung sich manifestirt oder die sinnreiche Aneignung und Nachbildung des von den edelsten Mustern Dargebotenen sich erkennen läßt. So entstanden seine Ausgabe der Anthologia Graeca s. Poetarum Graecorum lusus (Lips. 1794, 4 Bände) mit den reichhaltigen Animadversiones in Epigrammata Anthol. Gr. (Lips. 1798—1814, 8 Bde.), und die Ausgabe der Anthologia Gr. ad fidem Codicis Palatini ex Apographo Gothano (Lips. 1813—17), Arbeiten, mit denen auf diesem Felde der Literatur für längere Zeit ein befriedigender Abschluß erreicht sein möchte. In engem Zusammenhange damit aber standen wieder die Ausgabe des Achilles Tatiuss (Leipz. 1821, 2 Bde.) und der Imagines der beiden Philostratus (Leipz. 1825), bei welcher letztern Arbeit Welcker namentlich für die archäologische Erklärung sein Gehülfe war. Auch die für Schneider übernommene Vollendung von Aelians Historia animalium (Jena 1832) gieng z. Th. aus den auf die griechische Anthologie gerichteten Studien hervor. Um hier gleich die eigentlich philologischen Leistungen des rastlos thätigen Mannes zusammenzufassen, erwähnen wir noch die Lectiones Stobenses (1822) und die an Dörings Ausgabe des Horaz sich anschließenden Lectiones Venusinae (im Rheinischen Museum 1827 f.). Welche Verdienste er sich durch die mit Kost unternommenen Bibliotheca Graeca auch um die philologische Wissenschaft erworben hat, braucht nur angedeutet zu werden. Er selbst bearbeitete für dieselbe den Delectus epigrammatum Graecorum (1826).

Aber die Erwähnung der Bibl. gr. leitet uns ganz ungesucht zu dem hinüber, was Jacobs für die Schule gethan hat; denn der Schule sollte sie ja zunächst dienen, und gewiß hat sie sehr viel dazu beigetragen, die griechischen Schulstudien zu fördern. Um diese aber hat sich J. auch sonst bleibende Verdienste erworben. Zuerst schon durch das, was er in langjähriger Lehrerrwirksamkeit gethan hat. Fast noch ein Jüngling, als er 1785 am Gymnasium in Gotha angestellt wurde, gewann er doch rasch die zu rechtem Wirken erforderliche Anerkennung. Er fand die Lehrer seiner Jugend, Kaltwasser und Galletti, wieder; der Rector Döring, anfangs zurückhaltender, wurde allmählich sein Freund; der Mathematiker Aries würbe ihm, wie er dankbar anerkannte, einen Bruder ersetzt haben; besonders nahe stand seinem Herzen Manso. In so beglückender Verbindung wurde ihm auch das Lehren eine stete Freude. Aus vollem Herzen sind jene Worte geflossen, mit denen er von Gotha Abschied nahm (vermischte Schriften I. S. 93): „Ich betheure, daß, wenn ich noch öfters einen Stand zu wählen hätte, keines andern Glanz mich verführen würde, ihn diesem — unter allen dem glücklichsten — vorzuziehn. Oder giebt es etwas erfreulicheres als die ununterbrochene Beschäftigung mit der Blüte der Künste und Wissenschaften, wie sie in den schönsten Zeiten, von den edelsten Menschen, unter den ruhmvollsten und geistreichsten Völkern gepflegt worden? oder wäre ein würdigeres Geschäft zu denken, als den Sinn für das Edelste und Schönste, was sich im menschlichen Geiste gestaltet hat, andern zu öffnen und die

empfindlichen Seelen einer unverdorbenen Jugend mit des Alterthums Größe und Höheit zu nähren? Kein Geschäft ist zugleich einfacher und mannigfaltiger, keines belohnender an sich und in seinen Folgen. Hier bedarf es keiner verschlagenen Weltklugheit, keiner lauschenden Vorsicht, keiner heuchelnden Falschheit; keine der Künste des Weltlebens umlagert diese Gemäcker, in denen eine offenherzige Jugend, entfernt von aller Verworrenheit der Verhältnisse, welche Rang, Stand und Vermögen in das Leben bringt, durch einen geraden, offenen und freien Sinn am leichtesten gelenkt und am sichersten gewonnen wird. Wo keimen leichter in uns Gedanken auf, als da, wo keiner verloren geht? wo belebt sich unsre Thätigkeit mehr, als da, wo sie den Anstoß zu der mannigfaltigen Regsamkeit giebt? wo blüht erheiternde Freude leichter auf, als da, wo die Ernte so nah und so sichtbar auf die Aussaat folgt?“ Einem Lehrer, der seine Aufgabe in solchem Sinne faßte, konnte es auch nicht an trefflichen Schülern fehlen. Unter den Humanisten aber, die er gebildet hat, sind Wunderlich, der im freudigsten Aufstreben einem schnellen Tode erlag (1816), und Passow, der zu höherem Ruhme den Weg fand, aber ebenfalls vor der Zeit dahin starb (1833), die bedeutendsten. Wie Passow seinen Lehrer zu Gotha schätzte, hat er auch dadurch bewiesen, daß er ihm und Gottfried Hermann sein Handwörterbuch der griechischen Sprache zugeeignet hat.

Wie hätte nun Jacobs nicht geneigt sein sollen, auch für die nächsten Zwecke des Unterrichts als Schriftsteller zu arbeiten! Sein griechisches Elementarbuch, dessen erster Theil im J. 1805 erschien, das aber nach und nach zu vier Theilen sich erweiterte und eine Reihe von Auflagen erlebte, gieng unmittelbar aus der Schulpraxis hervor; es hat in weitem Umkreise den griechischen Unterricht der Gymnasien wesentlich gefördert und hier und da, unter stets wachsender Concurrenz, sich behauptet. Schon aber hatte sich wiederholt die Aufmerksamkeit auswärtiger Schulbehörden auf ihn gelenkt; man hatte ihn 1797 nach Otterndorf (im Lande Hadeln) und nach Oldenburg, 1803 an ein Gymnasium zu Berlin zu ziehen gesucht, auch die Universität Kiel war auf ihn aufmerksam geworden. Da er indes seine anfangs ziemlich kärgliche Stellung 1802 dadurch verbessert gesehen hatte, daß ihm ein Amt an der herzoglichen Bibliothek mit übertragen worden, so war er der Vaterstadt treu geblieben. Erst 1807, als das unter dem Könige Maximilian Joseph in neuen Entwicklungen sich versuchende Bayern ihn einlud, riß er von Gotha sich los, wo doch auch die persönliche Abhängigkeit von dem geistreichen, aber wunderlichen Herzoge August Emil, der bei seinen Anforderungen an den gelehrten Gesellschafter selten Rücksicht auf dessen Schulpflichten nahm, allmählich ihm lästig wurde. In Bayern nun schien ein großer und beglückender Wirkungskreis sich ihm anzuthun. Als Mitglied der bairischen Akademie der Wissenschaften und als Lehrer am Lyceum zu München hatte er es als seine Aufgabe anzusehen, den Humanitätsstudien, die in Bayern früher der Jesuitismus noch niemals zu eigentlichem Gedeihen hatte kommen lassen und die noch in der letzten Zeit arg vernachlässigt worden waren, einen weiter und tiefer gehenden Einfluß zu verschaffen. Die prächtige Rede, womit er (7. Dez. 1807) seine Wirksamkeit im Lyceum begann, ließ erkennen, daß er seine Aufgabe in der würdigsten Weise gefaßt habe und mit voller Begeisterung durchzuführen bereit war; die Rede, die er nicht lange nachher (28. März 1808) in der Akademie hielt, — „über die Erziehung der Griechen zur Sittlichkeit“ — war ganz besonders darauf berechnet, den griechischen Studien Theilnahme zu gewinnen: das Werk eines fein gebildeten Geistes, der ein reiches Wissen in der edelsten Form zur Darstellung bringt und, während er überall neue Gesichtspuncte eröffnet, nur das auszusprechen scheint, was alle selbst gefunden haben können. Eine später gehaltene Rede „über einen Vorzug der Griechen in dem Gebrauche ihrer Mundarten“ war zu jenen ersten eine vortreffliche Ergänzung. Es schien nun auch, als sollte für Jacobs alles nach Wunsch und Plan sich gestalten. Im Lyceum sammelten sich empfängliche Schüler um ihn (wie Göller, Birnbaum, Mittermaier, Kopp); in Friedrich Thiersch, der seit dem März 1809 am Gymnasium zu München mit jener Kraft wirkte, „durch die er der eigentliche Begründer der

philologischen Studien in Bayern geworden ist," war ihm ein sehr erwünschter Bundesgenosse gewonnen; dadurch aber, daß er in die Nähe des Kronprinzen Ludwig gerufen wurde, um dieselben Vorlesungen über griechische Geschichte und Literatur zu halten, — und die Welt weiß, wie der königliche Schüler für griechische Lebensherrlichkeit entzündet worden ist, — war Aussicht zu dauerndster Wirksamkeit eröffnet. Wir betrachten hier nicht, wie Neid und Eifersucht durch die widerwärtigsten Angriffe für Jacobs und die mit ihm nach Bayern gerufenen norddeutschen Gelehrten eine Reihe schmerzlicher Prüfungen herbeiführten und rasch zu Verfolgungen übergingen, welche Freiheit und Leben gefährdeten, sicher alles nützliche Wirken unmöglich machten. Denn auch die Jugend hatten die Altbayern aufgeregt und zu Aeußerungen der Antipathie gebracht; der neue (Niethammer'sche) Lehrplan aber, der den Humanitätsstudien die entschiedenste Geltung sichern sollte, stieß in den beteiligten Kreisen auf starren Widerstand. Jacobs nun, der auch in München für den Schulunterricht gearbeitet hatte, — es erschien damals der erste Theil seines lateinischen und der vierte Theil seines griechischen Elementarbuches, — vertrat die ihm befohlene Sache selbst da noch, als er bereits Gegenstand der ärgsten Chicanen geworden war, mit der ruhigen Klarheit, die er durch die edelsten Studien gewonnen hatte, und hielt im Octob. 1810 in der Akademie die classische Rede „über den Reichthum der Griechen an plastischen Kunstwerken“, während er zugleich die gehaltreiche Abhandlung „über die Memnonien“ übergab, — Arbeiten, die wieder recht zeigen konnten, wie er das, was ihm vertraut war, auch für die Jugendbildung würde verwendet haben. Schon aber waren von Berlin und Gotha Rufe an ihn ergangen; jener bot ihm das Rectorat an einem Gymnasium der preussischen Hauptstadt, eine Professur an der neu zu errichtenden Universität und die Mitgliedschaft an der Akademie der Wissenschaften an, dieser rief ihn in die Stellung eines Oberbibliothekars und Aufsehers über das Münzkabinet. Er nahm den letzteren an, unbekümmert um die Verminderung seines Einkommens, das auf die Hälfte herabsank. Damit aber trat er für sein übriges Leben aus den Kreisen der Lehrerthätigkeit heraus, in welche ihn auch später ein erneuter Ruf nach Berlin und die ehrenvollste Einladung nach Göttingen (in die durch Heyne's Tod erledigte Stelle) nicht zurückführen konnten. Zu einer akademischen Wirksamkeit glaubte er die erforderliche Ausrüstung nicht zu haben, und eine bald zunehmende Harthörigkeit ließ ihm gerade die Stellung, welche die Huld seines Herzogs ihm eröffnet hatte, als die angemessenste erscheinen. Auch als Schriftsteller ist er für die Schule seitdem, abgesehen von der Bibliotheca Graeca, nur noch durch die Revisionen seiner Elementarbücher zu neuen Auflagen und durch die Bearbeitung der „lateinischen Blumenlese“ (2 Abtheilungen), die diese Reihe von Arbeiten abschließen und als Vorstufe zum Studium der lateinischen Dichter dienen sollte, thätig gewesen. Es war aber ein schmerzlicher Schluß, daß eine Stelle in der Vorrede zur Blumenlese als eine Verunglimpfung des Lehrstandes gedeutet wurde, die der humane Verfasser gewiß nicht beabsichtigt hatte, bei der zweiten Auflage aber, die vielleicht gerade dadurch verzögert worden war, gern beseitigte.

Wir haben jedoch noch weiter zu betrachten, wie Jacobs die Humanitätsstudien auch für weitere Kreise und für allgemeine Bildung verwerthet hat. Da kommen zuerst die mit Schatz und Manso herausgegebenen „Charaktere der vornehmsten Dichter aller Nationen“ (1792 f., 7 Theile) in Betracht, in denen reichhaltige Nachträge zu Sulzers berühmtem Werke gegeben wurden und Jacobs selbst eine anerkanntswürdige Vielseitigkeit kundgab. Wichtiger aber sind in diesem Zusammenhange die zahlreichen Uebersetzungen, durch welche er auch dem nicht eigentlich humanistisch Gebildeten Verständnis und Genuß classischer Werke zu vermitteln strebte. Der Uebersetzung des Bellejus Paternus, die zugleich einen apologetischen Zweck hatte (1793), folgte nach längerem Zwischenraume die Uebersetzung der Philippischen Reden des Demosthenes (1805), welche die Gemüther unter den von dem Napoleonischen Frankreich andrängenden Gefahren zu kräftigem Widerstreben mahnen und vorbereiten sollte; war doch in Napoleon ein Philipp und

Alexander zugleich erstanden. Im Zusammenhange mit seinen Arbeiten für die griechische Anthologie stand der Versuch, die besten dieser „zierlichen Spiele der griechischen Muse“ deutsch wiederzugeben (zuerst 1803 unter dem Titel „Tempe“, in neuer und erweiterter Bearbeitung 1823). Die zweite Bearbeitung der Demosthenischen Staatsreden (mit der Rede von der Krone), welche 1833 erschien, darf als ein Meisterstück der Uebersetzungskunst und der historischen Auslegung bezeichnet werden; auch erhielt sie lebhaftere Anerkennung. Was er dann als Uebersetzer für Longus, Heliodor und Philostrat, für Aelian, für Cicero gethan, wird schon als vielgestaltiger Beweis für die Frische seines vereinsamenden Greisenalters ein Recht auf Beachtung haben. — Einen eigenthümlichen Charakter tragen seine politischen Schriften. Die Schlacht bei Austerlitz hatte Jacobs nicht als eine Schlacht von Chäronea genommen; auch nicht die Katastrophe von Jena. Selbst in Bayern, das so völlig unter die Macht französischer Politik gestellt schien, gab er seine Hoffnungen nicht auf. Nach Gotha zurückgekehrt, ließ er sich durch die entschiedene Vorliebe seines Herzogs für Napoleon nicht abhalten, in den Tagen der großen Erhebung mit ganzer Seele der Sache des Vaterlands sich anzuschließen, und während zwei seiner Söhne an dem Kampfe gegen Frankreich theilnahmen, — den dritten hielt er mit Mühe zurück, — sandte er Schriften edelster Begeisterung und zugleich einer im Umgange mit den großen Alten gebildeten Besonnenheit in das Vaterland aus: „Anrede eines Thüringers an seine Landsleute“; — „Deutschlands Gefahren und Hoffnungen, an Germaniens Jugend“; — „Deutschlands Ehre, dem Andenken der in dem heiligen Kriege gegen Frankreich gefallenen Deutschen gewidmet.“ Es sind dies Schriften, die für alle Zeit als Musterstücke politischer Beredsamkeit gelten werden. Er hätte in keiner würdigeren Art zeigen können, wie die Humanitätsstudien, recht betrieben, eine Freiheit der Anschauungen, eine Kraft der Gedanken, eine Lebendigkeit des Strebens, eine Frische der Empfindung möglich machen, wie sie vielen kaum aus reicher und vielseitiger Erfahrung kommt. Wer die von Haß und Verachtung überströmende politische Literatur kennt, welche damals in der Freude des Sieges zu Tage trat, der wird wie auf eine freiere Höhe sich gestellt fühlen, wenn er die dritte der genannten Schriften liest, „die vor allen Dingen dazu beitragen sollte, das disceite justitiam moniti, nec temnere divos einzuschärfen, den aufstrebenden Uebermuth niederzuhalten und die Blicke der Sieger nach den Höhen zu richten, von wo aller Sieg und jedes Glück entspringt.“ Von edler Mannhaftigkeit zeugen auch die in sehr gefährlicher Zeit (1820) geschriebenen „Bruchstücke über die Forderungen der Zeit.“ — Es wäre wunderbar gewesen, wenn Jacobs, als unter den Nachwirkungen des großen Kampfes, der die Gemüther so mächtig auf das Ewige hingelenkt hatte, die bedeutungsvollsten religiösen Fragen angeregt wurden, nicht besonders wieder durch jenes Maßhalten sich ausgezeichnet hätte, das er auf dem politischen Gebiete zu bewahren wußte; eine Gelegenheitschrift, die er 1816 herausgab (das Wesentliche wiederholt im 1. Bande der vermischten Schriften), giebt davon die erfreulichsten Beweise. Gewiß war Jacobs, der als Knabe von dreizehn Jahren schon durch Zweifel über die alttestamentliche Geschichte beunruhigt worden war, durch manche religiöse Wandlungen hindurchgegangen; was er dann als gereifter Mann in seine Ueberzeugungen aufgenommen hatte, das war ihm auch um so mehr Sache des Lebens geworden.

Allein noch immer ist dasjenige, was er für die Bildung weiterer Kreise gethan hat, nicht erschöpft. Erwähnen wir auch seiner Arbeiten für das (1805) von Wieland an ihn und Göttinger überlassene „Attische Museum“ nur ganz beiläufig; so haben wir um so bestimmter seine seit 1802 in einer Reihe von Bänden herausgegebenen Jugendschriften hervorzuheben. Ein kleines Buch, das er zunächst nur als Geburtstagsgeschenk für seinen ältesten Knaben geschrieben hatte („Alwin und Theodor“), fand weit umher so aufmunternden Beifall, daß er die so anspruchslos begonnene Thätigkeit mit Eifer fortsetzte und allmählich in der Reihe der Jugendschriftsteller eine hervorragende Stellung gewann. Es war doch eine erfreuliche Erscheinung, daß ein Mann,

der zu den gefeierten Vertretern der strengen Wissenschaft gehörte, freundlich auch zu den Kleinen sich herabneigte und in den Gaben, die er darbot, immer wieder erkennen ließ, wie sehr er von dem Gefühle durchdrungen sei, daß, da für die Jugend auch das Beste eben nur gut genug sei, der Jugendschriftsteller ein edles und wichtiges Amt verwalte, das nur Stümper für ein leichtes halten können. In solchen Arbeiten legte sich dem unermüdblichen Manne der Gedanke nahe, in entsprechender Weise auch für die Frauen ein Bildner zu werden. Am Krankenbette seiner ersten Gattin entstanden „Rosaliens Nachlaß“ und „Denkwürdigkeiten der Gräfin von Sandoval.“ Beide Schriften sollten zeigen, welche Fülle bildender und beseligender Kräfte das Christenthum dem weiblichen Gemüthe darbietet, und wie dasselbe nun bald still und ungestört seine Blüten sich entwickeln läßt, bald unter Kämpfen und Wirren zu freier Höhe rettet, zu wahrhaft frommer Gesinnung läutert. Auch hier folgten den ersten mit Beifall aufgenommenen Versuchen zahlreiche Arbeiten verwandter Art, die der Verfasser dann unter dem Titel: „Die Schule der Frauen oder Schriften zur Belehrung und Bildung des weiblichen Geschlechts“ (Leipzig 1827, 7 Theile) vereinigt hat. Daneben sind noch eine große Anzahl Erzählungen und Novellen erschienen, allesammt bestimmt, „die Heiligkeit der Sitten und das Sittliche der Religion in mannigfachen Formen darzustellen“ (gesammelt Leipzig 1824—37, 7 Bde.). Bis in die äußersten Ausläufer seiner Thätigkeit wirkt der durch die Humanitätsstudien gebildete freie, milde, feine Geist.

So zahlreiche schriftstellerische Arbeiten, die doch nur in den von den Geschäften des Amtes und den Pflichten des Hausvaters übrig gelassenen Mußestunden entstehen konnten, machte ihm vor allem die sorgfältige Benützung der Zeit möglich, welche wiederum durch die Zurückhaltung von gesellschaftlichen Zerstreuungen ihm erleichtert wurde. Was er für die herzogliche Bibliothek und für das Münzkabinet als Ordner und Beschreiber gethan hat, kann hier eben nur berührt werden. Der regelmäßige Gang seiner Thätigkeit wurde nur selten durch Reisen unterbrochen. Die bedeutendste derselben führte ihn 1825 nach Florenz, wohin er einen seiner Söhne begleitete, der als Maler Ruf gewonnen hat. Seine letzte Reise war die 1839 zur zweiten Philologenversammlung in Mannheim unternommene, wo Dankbarkeit und Verehrung der ihn Umgebenden durch eine lateinische Adresse ihn erfreuten. Bei der im nächsten Jahre zu Gotha stattfindenden dritten Philologenversammlung hatte er das Ehrenamt des Vorsizes und legte dabei noch durch die von ihm gehaltene Eröffnungsrede die herzlichste Theilnahme für das Gedeihen der Wissenschaft und des gelehrten Schulwesens an den Tag. Gelehrte Anerkennungen waren ihm sonst reichlich zu theil geworden. Er war Mitglied der Akademien zu München, Berlin, Petersburg, Neapel und Erfurt, der Societät der Wissenschaften zu Göttingen, des Instituts der Niederlande und des französischen Instituts zc.

Sein so lange frischer, lebendiger, unternehmender Geist — noch 1840 hatte er an die Versammlung zu Gotha als Abschiedschrift gerichtet *Diatribes de re critica aliquando edendae capita* — begann allmählich doch den lähmenden Einfluß des Alters zu erfahren und, als ein leichter Schlaganfall ihn zum Theil auch körperlich gelähmt hatte, zusehends schwächer zu werden. Während der beiden letzten Jahre schien er nur noch äußerlich unter den Seinigen zu weilen; sein Geist war umdunkelt und fand sich in der irdischen Heimat nicht mehr zurecht. So war der sanfte Tod, der am 30. März 1847 ihn abrief, eine Wohlthat für ihn; „denn er gab ihm die schmerzlich entbehrte Klarheit in der Vollendung wieder.“

Die anziehendsten Mittheilungen über seinen Lebensgang und seine Thätigkeit hat er selbst gegeben in seinen „Personalien“ (Leipzig 1840, 620 S., 8); sie bilden den siebenten Band seiner Vermischten Schriften und sind 1848 in einer zweiten wohlfeileren Ausgabe erschienen. Reiche Ergänzungen dazu bieten aber auch die übrigen (7) Bände der Vermischten Schriften, besonders in den Vorreden und Zusätzen.

Unter allen seinen Schriften dürfte für Pädagogen die lehrreichste seine schon

erwähnte Rede „über die Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit“ sein (Berm. Schriften, Th. 2. S. 3 ff.). Für Würdigung hellenischer Bildungsweisen und Bildungsmittel ist in dieser Rede und den gehaltvollen „Zugaben“ Vorzügliches geleistet, damit aber dem Nachdenken über liberale Erziehung und Bildung überhaupt eine Fülle von Stoff dargeboten. Die wenig eingeschränkte Bewunderung für das sittliche Leben der Hellenen, welche in dieser Rede einen glänzenden Ausdruck erhalten hat, ist in der 1829 geschriebenen Vorrede zum zweiten Theile der Berm. Schriften mit großem Nachdruck gegen einseitige theologische Urtheile über das hellenische Alterthum vertheidigt. Gewiß hat Jacobs mit seiner Darstellung einen neuen Impuls zu tieferer Erforschung des antiken Lebens und zu eingehenderer Prüfung des Bildungswerthes der großen Schriftdenkmale für unsre Bildung und im besondern für unsern Schulunterricht gegeben, und es scheint, als komme die Betrachtung immer wieder dem Standpuncte nahe, den er eingenommen hatte. — Eine wichtige Ergänzung dazu sind die „Beiträge zur Geschichte des weiblichen Geschlechts“, die, früher im Attischen Museum erschienen, in fast neuer Bearbeitung den trefflichsten Bestandtheil des dritten Bandes der Berm. Schriften bilden. Es bedarf keiner Hinweisung darauf, daß auch hier gerade für den Pädagogen viel Anregendes und Förderliches niedergelegt ist.

H. Kämmerl.

Jacotot, Joseph, war zu Dijon im J. 1770 geboren und in der polytechnischen Schule zu Paris gebildet. Er führte ein bewegtes Leben, indem er nach einander Advocat, Professor der Humanitätswissenschaften, Capitän der Artillerie, Secretär im Kriegsministerium, Substitut des Directors der polytechnischen Schule und Professor der Sprachen und der Mathematik in Paris, endlich Professor der französischen Sprache und Literatur in Löwen ward, und starb, aus Belgien durch die dortige Revolution vertrieben, im Juli 1841 als Privatmann in hohem Alter zu Paris, wo ihm seine Freunde und Verehrer auf dem Gottesacker Père Lachaise ein mit den bezeichnendsten Grundsätzen seines pädagogischen Systems geschmücktes Denkmal errichtet haben. Unter allen Wandelungen seiner äußeren Schicksale befeuerte ihn der eine Gedanke, den er als seine Lebensaufgabe festhielt, durch einen angemesseneren Jugendunterricht die Menschheit auf eine höhere Stufe der Entwicklung zu führen. Wenn er, trotz des edelsten Willens, in diesem hochstliegenden Plane gescheitert ist, so erklärt sich dies schon allein aus dem Umstande, daß ihm, als einem reinen Kinde seiner Zeit, das, was überhaupt und insbesondere gerade seiner Zeit und seinem Volke noth that, verborgen blieb, daß er nämlich die Vervollkommnung des menschlichen Geschlechts wesentlich in der Potenzirung der Intelligenz zu finden meinte, woneben der Anlauf, durch welchen er mittelst eines energischen Unterrichts auf Kräftigung des Willens durch Selbstüberwindung, so wie auf reflectirende Tugendübung zu wirken gedachte, weder einen durchgreifenden, noch nachhaltigen, am allerwenigsten einen erhebenden Einfluß auf das Gemüth auszuüben vermochte. Aber trotz dieser Grundmängel sind die ganzen, ja selbst die halben Wahrheiten, auf welchen seine Anschauung im einzelnen beruht, für die Menschenbildung von solcher Bedeutung, daß sie immer aufs neue dem pädagogischen und didaktischen Gewissen ins Gedächtnis gerufen zu werden verdienen. Wie viel oder wie wenig davon sich zur unmittelbaren Nachahmung eigne, bleibt dann eine Frage von untergeordneter Wichtigkeit.

Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, lautet Jacotots oberster Erziehungsgrundsatz, wie ihn vor ihm ähnlich schon Fr. Bacon, und noch entschiedener Montaigne und Helvetius ausgesprochen haben, die alle geistige Ungleichheit von der Verschiedenheit der Umgebung und Erziehung, kurz der Bildungsgelegenheiten, und von den dadurch hervorgerufenen oder unterstützten Neigungen ableiten und meinen, die Erziehung vermöge alles. Die Unwahrheit des so allgemein hingestellten Satzes ergibt sich schon aus der täglichen Erfahrung und aus der Beobachtung der organischen wie der unorganischen Natur, wo ein jedes Individuum je nach seiner besonderen Bestimmung und zum Zweck seiner Einordnung in das Ganze qualitativ und quantitativ mit besonderen Gaben und Kräften ausgerüstet erscheint; ja wir sehen oft genug, wie selbst

ursprünglich gleich erscheinende Anlagen im weitern Verlaufe, selbst bei völlig gleichartigen äußeren Einflüssen, sich sehr verschieden gestalten. Auch braucht kaum darauf hingewiesen zu werden, daß mit der unbedingten Anerkennung jenes Axioms alle bürgerliche und Staatsordnung, welche zu ihrem Bestehen der Wirksamkeiten verschiedenster Art bedarf, auf den Kopf gestellt sein würde; denn es ist eben nur ein revolutionärer Kunstgriff, wenn man sich das Ansehen giebt zu glauben, es würde mit der Annahme einer ursprünglichen Ungleichheit der geistigen Vermögen einer kastenartigen Abschließung der Stände Vorschub geschehen. Eine solche Ansicht lag Jacotot gewiß ferne; es scheint vielmehr, daß die seinige von den Erscheinungen abstrahirt war, welche sich beim Anfangsunterricht kund geben, wo allerdings die einfacheren, anschaulicheren und derberen Lernmomente auch von verschiedenartigen Ingenien mit ziemlich gleicher Sicherheit aufgenommen werden, und das weichere Kindsgemüth dem leicht faßlichen Objecte noch keinen eigenwilligen Widerstand entgegensetzt, obgleich auch in dieser Periode die Einzelnen das Nämliche mehr äußerlich oder mehr innerlich aufnehmen, oberflächlicher oder tiefer erfassen, und im Laufe der Zeit immer weiter auseinandergehen. Für den Lehrer verliert der Gedanke auch bei solcher Beschränkung freilich schon dadurch an seiner Bedeutung, weil dieser das Kind nicht unmittelbar aus der Hand der Natur, sondern durch vorangegangene Eindrücke schon mannigfach geartet empfängt; indes enthält er immer noch ein gut Theil Wahrheit und recht erhebliche praktische Nutzbarkeit, wenn wir ihn etwa so fassen: alle geistig gesunden Menschen haben gleiche geistige Bildsamkeit; der Erfolg hängt weniger von den Anlagen als von einem guten, ausdauernden Willen und von einer richtigen, den Willen durch Aufmunterung stärkenden, nicht durch vereitlichen, entmuthigenden Tadel lähmenden Behandlung ab; der Lehrer darf daher an keinem seiner Schüler verzweifeln, sondern muß sie alle mit gleicher Liebe umfassen, vor allem aber sich einer vorschnellen Sonderung in Talente, mittelmäßige und Dummköpfe entschlagen. Auf der andern Seite ist nicht zu läugnen, daß bei pedantischer Befolgung solcher Warnung aller Vortheil derselben wieder verloren gehen könnte, wenn der Lehrer nämlich, alle Leistungen auf den Willen zurückführend, von dem Schwachbegabten das Nämliche oder ganz Aehnliches fordern wollte, wie von dem Starken. Ist doch gerade die Unterscheidung der Geister, die unmöglich allein auf den Willen beschränkt werden kann, eine Hauptaufgabe und Bedingung gedeihlicher Erziehung. Immer aber bleibt es eine große Wahrheit, daß ein rechter Unterricht sich zunächst nicht an die Intelligenz, sondern an den Willen des Kindes zu wenden habe, und daß dies Jacotot erkannt hat, zeigt, daß er, trotz aller Misgriffe, die er begangen haben mag, zum Lehrer berufen war. Er war durchdrungen von Liebe zum lernenden Subject.

Sein zweiter Grundsatz faßt das Object, den Stoff, ins Auge, und lautet: alles ist in allem, nichts ist in nichts. Mit andern Worten: In jedem Gegenstande liegt der Keim zu allen übrigen Gegenständen; jeder Gegenstand ist geeignet, die Erkenntnis aller übrigen Gegenstände daran zu knüpfen; vermittelt eines jeden Gegenstandes, dessen der Schüler wirklich Herr geworden ist, den er gründlich und allseitig kennen gelernt hat, kann er zur Erkenntnis aller übrigen Gegenstände geführt werden, wenn der Lehrer es versteht, im kleinsten Punkte die höchste Kraft zu sammeln. An Bekanntes, Angesehenes, Erfasstes hat sich die Darstellung des Neuen anzuschließen. Man muß ein Buch verstehen lernen, es ganz und gar und von Grund aus verstehen lernen, alles, was man liest, hört oder lernt, darauf beziehen, so versteht man auch die andern. Auch hier giebt sich die Uebertreibung und die Sucht, durch eine paradoxe Formel zu imponiren, zu erkennen. Aber auch hier liegt eine große Wahrheit zu Grunde, eine Wahrheit, die unserm Unterricht, so lange er vor dem Zerstreuen nicht Zeit behält, es zum Sammeln zu bringen, ohne Aufhören vorgehalten werden muß. Allerdings ist nicht in allem alles, wohl aber in vielem vieles, oder auch in allem vieles, so viel nämlich, als sich ohne Zwang daran knüpfen und in eine innere Beziehung dazu setzen läßt.

Den auf den obigen Grundsätzen fußenden Unterricht nennt Jacotot Universalunterricht, theils weil alle Menschen desselben bedürftig und fähig seien, theils weil er auf alle Lehrfächer anwendbar sei, theils endlich, weil jeder zur geistigen Selbstständigkeit erwachte Mensch, selbst ohne etwas von dem Objecte zu verstehen, die Methode auszuüben vermöge, wenn er sich nur von dem Vorurtheile emancipirt habe, daß zum Lehren eine besondere Qualifikation und zum Lernen mehr als der gewöhnliche Menschenverstand gehöre — also auch, weil ein jeder, selbst ohne Lehrer, nach der vorgezeichneten Methode mit bloßer Hülfe eines Lehrbuches sich selbst zu unterrichten im Stande sei. Wenn nun nach dem Obigen die Menschen in Bezug auf Naturanlagen alle gleich wären und der wachzunehmende Unterschied lediglich durch die Einwirkung der Neigungen, so wie der Erziehung und des Unterrichts bedingt wäre, so springt der Widerspruch in die Augen, wenn Jacotot andererseits die Kenntnis des Lehrobjectes auf Seiten des Unterrichtenden für indifferent erklärt und den letzteren zu einem bloßen Anreger und Treiber herabwürdigt. Ja Jacotot, der nach allen vorliegenden Thatsachen in seiner Art ein eminentes Lehrtalent besessen haben muß, würde sich damit selbst nullificiren. Wir haben jedoch nicht nöthig, auf die Lösung solcher Widersprüche, die sich Jacotot an den verschiedenen Stellen seiner Schriften zu Schulden kommen läßt, einen besonderen Fleiß zu verwenden; denn Jacotot läßt sich in dieser Beziehung in fast unbegreiflicher Weise gehen und will selbst auf seine allgemeinen Sätze nur geringen Werth gelegt wissen, wenn man nur die Thatsachen und sein Verfahren im allgemeinen anerkenne. Indes findet doch auch z. B. der paradoxe Ausspruch, daß derjenige Lehrer der beste sei, welcher am wenigsten von dem Gegenstande verstehe, anderwärts dahin seine Erklärung, daß der Lehrer den weiteren Umfang seiner Sachkenntnis gar nicht in Anschlag zu bringen, sondern sich genau auf den Standpunkt zu versetzen habe, welchen der Schüler einnimmt. In dieser Art muß Jacotot an unzähligen Stellen von seinen Lesern selbst durch fortwährende Beschränkung seiner Aussprüche rectificirt, aus- und umgedeutet werden.

Der Weg und zugleich das Ziel des Jacotot'schen Unterrichts ist die émanicipation intellectuelle, Geistesentfesselung. Der Schüler soll nicht unter das Joch eines von Menschen aufgestellten Regelwerks gebeugt werden, sondern durch eigene Anschauung und Geistesarbeit auf den Standpunkt gelangen, wo er die selbsterkannten Wahrheiten zu Regeln erhebt und deren Nichtigkeit nur an den von andern aufgestellten Regeln zu prüfen hat. Es sollen ihm nicht Allgemeinheiten angelernt werden, die er besser in den Thatsachen, wie diese ihm in der Wirklichkeit entgegentreten, begründet selbst findet. Daher der Name Naturmethode, bei der der Schüler in gemessenem Fortschritt vom Concreten zum Abstracten übergeht. Dabei darf er dann nicht von Stoff zu Stoff springen, ohne daß er bei der Reichhaltigkeit des ersten Stoffes an bestimmten Thatsachen festgehalten würde; im Gegentheil soll er immer aufs neue zu jener Grundlage bis zu deren völliger Erschöpfung zurückkehren. Er soll endlich hieran lernen, wie man lernt und sich weiter bildet. Diese Thatsachen nun sind jenes materielle „alles“, welches den geistigen Gewinn in sich birgt; nichts aber ist in nichts, d. h. wo keine Thatsache, da ist auch die Anknüpfung einer Erkenntnis undenkbar.

Das Hauptmittel für Gedankenentwicklung findet Jacotot mit Recht im Sprachunterricht, und als derjenige Zweig desselben, welcher sich am leichtesten an den vorhandenen Lebensbesitz anschließt und den reichsten Anlaß zu Reflexionen bietet, stellt sich der Unterricht in der Muttersprache dar, von wo zugleich die gelegentlichen Ausschreitungen in alle möglichen Gebiete des Wissens und Könnens ausgehen. Hier wird nun nicht mit den einzelnen Zeichen der Laute oder mit den Formen der Sprache, ihren Eintheilungen und Benennungen begonnen, sondern auf dem Schätze von Wissen, den das Kind aus dem Kreise seiner Erfahrungen schon mitbringt, fortgebaut. Grundbedingung des Fortschritts ist natürlich die Kunst zu lesen. Das grundlegende Buch ist am schädlichsten ein geschichtliches (bei J. für Franzosen der Telemach; in einer

schweizerischen Jacotot-Schule war es für die Deutschen Alwin und Theodor von Jacobs); oder man wählt mehrere Abschnitte aus verschiedenen Büchern, die durch Inhalt und Form anziehen und auf die mannigfachsten Lebens- und Gedankenverhältnisse eingehen. Man bespricht den Inhalt des ersten Satzes, hebt die einzelnen Wörter und darauf, indem man die gleichen Zeichen auffinden läßt, kleinere gleichartige Laut- (Buchstaben-) Gruppen heraus, läßt den Satz auswendig lernen, theilt die Wörter in Sylben und diese in ihre einzelnen Laute. Darauf geht man ausdrücklich zu den Lautzeichen, den Buchstaben, zurück und läßt ganze Wortbilder und dahinter die einzelnen Buchstaben — oder umgekehrt — schreibend nachbilden. Hierbei gilt als Erfahrungssatz, daß, wer eine Zeile schön schreiben kann, dies auch mit allem andern vermag; man läßt daher wenig, dies aber mit Aufmerksamkeit schreiben. Die Orthographie wird vornehmlich durch Niederschreiben des Erlernten aus dem Kopfe eingeübt. Wenige Seiten des Stoffes sind hinreichend, um daran die nothwendigste Kenntniss des Lesens und Schreibens zu beschaffen. Während nun in beiderlei Beziehung an Erwerbung der Fertigkeit fortgearbeitet wird, läßt man aus dem Musterbuche immer weiter memoriren und das Erlernte täglich (später so oft als zum sichern Besitz erforderlich) wiederholen, wobei häufig auch die Orthographie abgefragt wird. An diese ausgedehnte Gedächtnisarbeit, welche die 6 ersten Bücher des Telemach umfaßt, schließen sich nun gleichzeitig Analyse und (in Compositionen) Synthese an. Der Schüler wird befragt, muß erklären. Jeder Satz wird in seine Bestandtheile aufgelöst und seine mannigfaltigen Beziehungen angegeben, und zwar noch mehr die der Gedanken als die des Ausdrucks. Es werden die Haupt- und Nebengedanken gesondert und die einzelnen Sprachelemente aufgefunden und verglichen. Die Unterscheidung der Bezeichnungen von Personen und Dingen, von Handlungen und Ereignissen, weiter von den Verhältnissen derselben zu einander führt auf die Unterscheidung der Substantiva, der Verba, der Formwörter. Es werden Phrasen angegeben, zerlegt und erweitert, durch Vergleichung Aehnlichkeiten und Gegensätze hervorgehoben, die Synonymik von Wörtern und Redensarten gesucht, über Handlungen und Ereignisse, namentlich mittels Heranziehung von Thatfachen aus der eigenen Lebenserfahrung, endlich über die Schreibart reflectirt, indem der Schüler dem Lehrer die Resultate seiner Beobachtungen mittheilt. Nachdem so eine Gewöhnung an denkendes Lesen, so wie ein Vorrath von Ideen und Musterausdrücken, die wieder neue Ideen und Ausdrucksweisen hervorrufen, endlich klare Vorstellungen von dem Zusammenhange des Textes und dessen Bestandtheilen erworben sind, wird zur eigentlichen Synthese übergegangen. Die grammatische Kenntniss, welche sich früher unverbunden, nach Folge und Maßgabe des verarbeiteten Stoffes, ansammelte, wird jetzt mit Zuhilfenahme des nämlichen Stoffes am Faden einer gedruckten Sprachlehre geprüft, erprobt und geordnet, und, was dort durch Abstraction ermittelt war, (nach Jacotot's Ausdruck) verificirt. Während dieser beiden Stadien werden von geringen Anfängen aus andere Gegenstände mit dem gerade vorliegenden zusammengestellt, die Form der Sätze, der Wendungen, der Ausdrücke nachgeahmt und nach dem Muster des im Gedächtnisse bereit liegenden Stoffes neue Zusammensetzungen gemacht, Nachbildungen, Beschreibungen, Erzählungen, Parallelen, Charakterschilderungen, Definitionen entworfen, Briefe, Reden, lyrische und epische Gedichte, ja Schauspiele ausgearbeitet — in der früheren Periode bald mündlich, bald schriftlich, und zwar so, daß die schriftliche Composition zunächst eine Wiederholung der mündlichen ist, überhaupt aber alles nicht sowohl nach einem bestimmten Stundenplan, als nach einem festen Unterrichtsplan, der von dem engsten Lebens- und Anschauungskreise aus concentrisch sich gestaltet.

Indem wir das, was von den vorstehend aufgeführten Schülerleistungen in die Rubrik der Charlatanerie fällt und schwerlich jemals — außer etwa in caricirter Gestalt — aus der Idee ins Leben getreten ist, auf sich beruhen lassen, finden wir daneben eine Menge Uebungen, die in jeder guten deutschen Schule bereits ihre Stelle haben, für welche aber Jacotot in Bezug auf Stufenfolge und Entwicklungsweise immer noch

eine hübsche Anzahl brauchbarer specieller Winke darbietet, falls man es über sich gewinnt, sich durch seine bald weitschweifige, geschwähige und defultorische, bald barocke, verwirrte und dunkle Schreibart, wo ein unter schwülstigen Tiraden begonnener Rede-
strom sich oft völlig im Sande verläuft, durchzuwinden. Unfehlbar aber ist Jacotot der deutschen Praxis rühmlich vorangegangen in der Aufstellung eines nicht zu eng bemessenen Quantums von classischen, inhaltvollen Musterstücken, an denen der Schüler von selbst seinen Wort- und Phrasenschatz vervollständigt, die aus der Rede des gemeinen Lebens mitgebrachten übeln Angewöhnungen rectificirt, seine Ausdrucksweise und seinen Stil bildet und für eine selbstthätige Analyse eine lebensvolle und ausreichende Unterlage findet. Und wenn wir gerade in Betreff des muttersprachlichen Unterrichts auf die ziemlich allgemeine Klage einsichtsvoller und eifriger Lehrer stoßen, daß unsere reifere Jugend auch bei recht einfachen Aufgaben, die ihre Selbstthätigkeit in Anspruch nehmen, sich fast durchweg rathlos, gedankenarm und denkfaul gebärde, so liegt der Fehler gewiß hauptsächlich daran, daß man in den vorangegangenen Schuljahren sich allzu sehr in bloßen Formen bewegt und die Gelegenheit zur Gedankenentwicklung bei der Lectüre und dem verwandten Unterricht hintangesezt hat. Da bietet denn Jacotot mancherlei Mittel zur Auswahl, um dem Zwecke einer angemessenen, rechtzeitigen Vorbereitung für gewandtere und frischere Geistesthätigkeit näher zu kommen. Denn nicht die Masse und Mannigfaltigkeit des Stoffes bedingt den Fortschritt, sondern die durch Repetition vermittelte Vertiefung in denselben und die Mannigfaltigkeit der Anwendung, welche letztere den Schüler von selbst zwingt, immer auf das Gelernte zurückzukommen, und zugleich der Ermüdung vorbeugt. Ein Grundzug läuft durch das Ganze: „Beim Unterricht ist die Wiederholung die Hauptsache, sie ist alles.“*) Man weiß nur, was man gelernt hat; man behält nur, was man wiederholt; man kann nur über das nachdenken, was man behalten hat. Die alte Methode sündigt vorzüglich durch den Mangel der Wiederholung.“

Wie Jacotot selbst sein Verfahren darstellt, können wir in dessen directer Uebertragung auf andere Verhältnisse und Persönlichkeiten kein Heil erblicken. Das unablässige Drängen und Hegen durch einen massenhaften Stoff von einer Beobachtung, Entdeckung, Uebung zur andern, wobei obenein der Schüler selbst sich fortwährend des einzuhaltenden methodischen Ganges bewußt bleiben soll, kann nur entweder zu einem die geistige Freiheit beengenden und lähmenden Formalismus, oder in Folge der verfrühten Anspannung, Ueberbietung und Ueberreizung aller Seelenkräfte zu einer Erschlaffung führen, die in das gerade Gegentheil der erstrebten und pomphast verkündigten emancipation intellectuelle ausgeht. Die lebendige und überkräftige Persönlichkeit

*) In Thesi richtig bis auf das „alles.“ Aber doch auch das nur, insoferne die Wiederholung rechter Art ist, d. h. nicht wesentlich in Mechanismus ansartet. Diese Gefahr wird aber im vorliegenden Falle schwer zu umgehen sein; denn welche wirkliche Praxis wäre im Stande, die Befügung über eine solche Stoffmasse durch Zwischenfragen und angeknüpfte Uebungen in der Art zu controliren und sicher zu stellen, daß die Einzelheiten in jedem Augenblick vor dem hellen Bewußtsein ständen? Ganz begreiflich bestimmt daher Jacotot, daß die Schülerzahl nur allmählich sich mehren dürfe, so daß auf den untersten Stufen in Parallelcassen höchstens 20 zugleich unterrichtet, weiter nach oben aber, so wie die Selbständigkeit der Schüler sich erhöht und die Controle und Nachhülfe entbehrlicher wird, die Schülerzahl vermehrt, die der Classen und Lehrer verringert werde. Solche Maßregel dürfte jedoch eben nur in Privatinstituten und auch da nur unter vorzüglich günstigen Umständen durchzuführen sein. Das Uebel und die Schwierigkeit liegt zunächst an dem Umfange des Stoffes; dieser aber kann wiederum nicht vermindert werden, weil der Erfolg nach allen Seiten gerade auf solchen massenhaften Besitz gebaut wird. So wird man schließlich immer wieder zu der Ueberzeugung zurückgeführt, daß die unmittelbare Anwendung der Methode sich auf die untere und etwa einen Theil der mittleren Lehrstufe zu beschränken habe, wo die Ausnahme und vielseitige Verwendung eines nicht allzu umfangreichen Stoffes durchführbar ist, dann aber auch eine unschätzbare, sichere Grundlage für alles weitere Ausschreiten gewährt.

Jacotots und einiger andern kann ein solches Resultat dem Lehrer und dem Publicum, ja den dressirten Schülern selbst wohl geraume Zeit verborgen gehalten haben: wo sind denn aber die großen Grammatiker, Redner, Dichter, Improvisatoren, Philosophen, Historiker, Mathematiker, Musiker, die aus dieser Schule hervorgehen sollten, geblieben? oder wo ist an dem dort gezogenen Geschlecht eine höhere oder umfassendere Bildung hervorgetreten? und wohin sind jene Jacotot-Schulen, die ihrer Zeit die Verwunderung zweier Welttheile auf sich zogen, geschwunden? Man kann immerhin zugeben, daß Jacotots weitreichende Wirksamkeit in Belgien durch die Revolution, als der Klerus wieder seine Macht zu fühlen begann und an Jacotots Grundrichtung nicht mit Unrecht Anstoß nahm, gewaltsam unterbrochen worden ist: aber stand ihm nicht sein viel ausgedehnteres Vaterland offen, wo ihm kein clericaler Einfluß hindernd in den Weg treten konnte, wenn sonst seine Erfolge nachhaltig und vertrauenerweckend gewesen, oder nicht lediglich an eine seltene Persönlichkeit gebunden erschienen wären?

Analog, wie beim Unterricht in der Muttersprache, verfährt Jacotot beim fremdsprachlichen. Begonnen wird auch hier mit dem Lesen, Vor- und Nachsprechen, und mit dem Niederschreiben des Erlernten. Vor allem ist es darum zu thun, das Gedächtnis zu einer Sicherheit und Fertigkeit zu führen, die an Unfehlbarkeit grenzt, und daselbe mit einem Vorrath von lebensvollem Sprachstoffe zu versehen, der dem Beobachten, Denken und Urtheilen, dem Zergliedern, Nachbilden und Zusammensetzen, kurz der Analyse und der darauf folgenden Synthese eine reiche, in jedem Augenblicke zu Gebote stehende und sich immer verbreiternde Unterlage sichert. Man sieht, der Lehrgang ist dem Hamilton'schen in der Hauptsache conform, wobei es dahingestellt bleiben muß, ob Jacotot mit Hamiltons Verfahren bekannt gewesen ist oder nicht. Aber bei Jacotot tritt die verstandesmäßige Auffassung und Durchdringung des Textes viel früher ein, es wird von vorn herein das Sprechen und Schreiben zu Hülfe genommen, und schließlich zu einer vollen Synthese übergegangen; daneben häufen sich dann die Uebungen, wie sie oben bei der Behandlung der Muttersprache angegeben sind, in einem Maße, daß die Gefahr der Ueberbürdung der jugendlichen Kraft kaum abzuweisen ist. Ueberhaupt pflegt Jacotot, wenigstens in seinen theoretischen Auseinandersetzungen, einen hochfahrenden und weitausgreifenden Anlauf zu nehmen, der eben so sehr eine Berücksichtigung des jugendlichen Bedürfnisses und Vermögens, als ein Verständnis wahrer Wissenschaftlichkeit vermissen läßt und viel mehr darauf berechnet erscheint, einen sanguinischen Laien zu blenden, als den besonnenen Praktiker zu überzeugen und zu gewinnen. Endlich hat Jacotot auch das Hauptmittel der Verständigung, die Uebersetzung in die Muttersprache, mit Hamilton gemein; aber beide sind nicht mehr dasselbe. Während Hamilton in beiden Sprachen Wort für Wort mit möglichster Genauigkeit an einander hält, giebt Jacotot dem Texte eine mäßig frei gehaltene Lateralübersetzung bei. Der Schüler hat zuerst sowohl Text als Uebersetzung satzweise auswendig zu lernen, darauf Satz gegen Satz zu halten, die entsprechenden Satztheile und Wörter selbst zu suchen und zu finden, die Bedeutung der einzelnen Wörter aus den Sätzen, die der Sylben (Stamm-, Compositions-, Ableitungssylben, Flexionsendungen) aus den Wörtern der Uebersetzung zu erkennen und alles dieses bei der Wiederholung zu seinem bleibenden Eigenthum zu machen, um im weitem Verlaufe sowohl dazu zurückzukehren, als für das Verständnis des Folgenden daraus Nutzen zu ziehen. Bei jedem Zustusse neuen Stoffes stößt er dann theils auf Bekanntes, theils auf neu zu Erfassendes, theils endlich auf noch nicht oder schwer Erfassliches, zu dessen Verständnis erst das noch später Erfasste bei der Rückkehr zu dem früheren Stoffe den Schlüssel liefert.

Unstreitig liegen in diesem Verfahren bildende, erweckliche und aufmunternde Elemente; sie werden aber paralytisch durch die Beschaffenheit der Uebersetzung und den Gebrauch, welcher von derselben gemacht wird. Man kann zugeben, daß es zur Kräftigung des mechanischen Gedächtnisses, welches bei Jacotot eine so überwiegend grund-

legende Rolle spielt *), beitrage, wenn der Schüler dann und wann auch etwas unverständenes oder halbverständenes memorirt; dies jedoch zur Regel zu machen, wie es hier mit dem Texte, ohne alle vorausgegangene Erklärung, geschieht, dürfte doch alle Grenzen des Erlaubten überschreiten. Was soll man aber zu dem Mißbrauch des Gedächtnisses sagen, und welchem höheren Bildungszwecke soll es entsprechen, wenn ganze Bücher einer Uebersetzung, die doch süglich so oder anders gestaltet sein darf, auswendig gelernt und fortgeführt werden müssen? Für den Anfänger nun ist diese Uebersetzung ein Labyrinth, in welches erst durch ein eben so zeitraubendes als mühsames Umhertappen allmählich Licht gebracht wird. **) Denn „der Lehrer erklärt nichts, er prüft, ob der Schüler die Lektion weiß und die einzelnen Wörter versteht.“ (Dazu „braucht er eben nicht gelehrt zu sein!“). Wie übrigens das Inhaltsinteresse, auf welches doch auch Jacotot einen besondern Werth legt, theils durch die Beigabe der Uebersetzung, theils durch die auf der Stelle sich anschließenden vielseitigen Analysen von vorn herein gleichsam absichtlich ertödtet werde, darauf braucht nur mit einem Worte hingewiesen zu werden, und eben so klar ist es, wie auf der höheren Stufe, wo nicht mehr wörtlich auswendig gelernt wird, der ausdrücklich vorgeschriebene Fortgebrauch der Uebersetzung die gründlichste Bewöhnung zu Wege bringen muß. Zuerst nämlich wird (im Latein.) die Epitome historiae sacrae gelernt und mit Hilfe der beständigen Wiederholung nach und nach verstanden. „Ein Mensch, der die Epitome weiß, spricht lateinisch, mag es gut oder schlecht sein (!), und studirt doch erst zwei Monate.“ Darauf wird Cornel gelefen, häufig oder doch mehrmals wiederholt und aus dem Kopfe wiedererzählt, auch lateinisch sprechend z. B. eine Parallele zwischen Miltiades und Themistokles gezogen u. dgl. Endlich kommt Horaz an die Reihe. Da eilt man, mit Hilfe der Uebersetzung, auch bei nur oberflächlichem Verständnis zu Ende, um immer wieder von vorn zu beginnen; nur die Wiederholung, sie ganz allein, belehrt gründlich über die Einzelheiten, die man nicht gleich bemerkt hat. Auch hier hat der Lehrer gar nichts zu thun, als sich durch die Bemerkungen seines Zöglings belehren zu lassen. Zugleich läßt man die Schüler schreiben, und zwar alle Arten von Aufsätzen, wie man sie zur Erlernung der Muttersprache aufgiebt (s. o). ***)

*) „Dem Verstande des Schülers darf man vertrauen, seinem Gedächtnisse kann man nie zu viel mißtrauen.“

**) Die Art, wie Jacotot auf Grund einer freieren Uebersetzung den Urtext analysiren läßt, findet man vorgebildet in *L'art d'apprendre les langues ramené à ses principes naturels* par N. Weiss. Strassb. 1808. Aus dem Franz. von Aristodemus (Rhode). Gotha 1824. S. 82—86 der deutschen Uebersetzung. Nur daß Weiß auf diesem Wege einen Erwachsenen ohne Lehrer griechisch lernen läßt, während Jacotot das Verfahren bei Kindern anwendet. Obige Schrift dürfte Jacotot schwerlich unbekannt gewesen sein. Mit der Hamilton'schen und Jacotot'schen Methode verlohnt es sich, die Robertson'sche zu vergleichen. Darin sind offenbar die sprachlichen Belehrungen für den Anfang zu gehäuft und zu verschiedenartig, wohl aus keinem andern Grunde, als weil die Methode in ihrer Praxis überhaupt mehr auf Erwachsene angewendet worden ist. Eine allgemeine Kenntniss derselben kann man sich aus „Mittelschule“ I., 1 S. 200 verschaffen.

***) Die Uebertreibungen und die mitunter lächerlichen Oberflächlichkeiten in diesem Verfahren, das wohl schwerlich in einer Jacotot'schen Schule bis zum Ende durchgeführt worden ist, so wie die verschobene Stellung des Lehrers, das alles springt in die Augen. So z. B. sucht der Schüler nach Zurücklegung der analytischen Periode „die Grammatik zu verificiren, d. h. ihre Regeln zu bestätigen oder zu berichtigen. Er nimmt eine möglichst vollständige (!) Grammatik zur Hand und durchliest sie. Die Thatsachen, auf welche sie sich stützt, sind ihm bereits bekannt, und er braucht nur die Aussprache des Grammatikers sich anzueignen, um die lebendigste und deutlichste Anschauung der grammatischen Regeln zu besitzen.“ Wozu dann das massenhafte Lernen und Ueben, wenn doch noch eine massenhafte Grammatik nöthig ist, die wahrlich nicht mit einem „Durchlesen“ abgethan wird? Mögen nur neben solchen Ungeheuerlichkeiten auch die Wahrheiten,

Hat nun Jacotot, verglichen mit Hamilton jedenfalls der weit Bedeutendere, bezüglich des Sprachunterrichts, wenn auch nicht schlecht hin neue Wege angebahnt, so doch auf erhebliche Mängel und Lücken des herkömmlichen Unterrichts mit Nachdruck aufmerksam gemacht und fruchtbare Ideen angeregt, so sehen wir uns dagegen vollständig getäuscht in seiner Verheißung, den Universalunterricht in analoger und den Erfolg sichernder Weise auf die übrigen Lehrobjecte überzutragen. Allerdings bestehen seine eigenen dahin einschlagenden Mittheilungen nicht mehr, wie dort, aus sachlichen und methodischen Ausführungen, sondern aus Skizzen und gelegentlichen Bemerkungen; denn man darf sich durch die Ueberschriften der Capitel nicht täuschen lassen; Jacotot versteht die Kunst, in unzähligen Zeilen, ja Seiten, wenig oder nichts, oder immer das Nämliche, oder endlich etwas ganz anderes, als verheißt ist und erwartet wird, zu sagen. Aber auch dies wenige ist hinreichend, um uns zu überzeugen, daß er sich hier nicht mehr auf von ihm geistig oder praktisch durchdrungenen Gebieten bewegte. Das Gegebene erscheint nicht bloß in unvollkommener Ausbildung, sondern läßt auch über seine Sachkenntnis und Lehrerfahrung in Zweifel; der Anschluß an das vorangegangene Hauptobject erfolgt mit unsicherer Hand und nicht ohne Zwang. Was daran Gutes ist, sind bei uns längst bekannte Dinge; das Uebrige ist von dem in den französischen Schulen vorherrschenden und hier noch überbotenen todtten Gedächtniswissen insicirt, das durch inhaltleeres Raisonnement nur schlecht übertüncht wird. An den Stoff des Sprachunterrichts sollen sich Naturbeschreibung, Physik, Geographie und Geschichte, an die Form der Mittheilung und Entwicklung Mathematik, Musik, Zeichnen anschließen. In ersterer Beziehung kann für die Elementarstufe auf dem ange deuteten Wege das Erforderliche unfehlbar geleistet werden und geschieht bereits in zahlreichen deutschen Schulen. Sobald aber die Gegenstände auseinandergehen und selbständig auftreten sollen, sehen wir uns hier jämmerlich verlassen. Die Geographie geht von der Landkarte, das Zeichnen von wirklichen Gegenständen, später von Modellen aus, in der Naturbeschreibung werden einzelne Naturgegenstände oder deren Abbildungen der sinnlichen Anschauung vorgehalten — das alles ist eben nicht erst von Jacotot erfunden. Für die Geschichte wird ein tabellarischer Abriss gelernt, im übrigen aber über die Thatfachen derselben theils auf Grund der im Normalbuche vorgekommenen Lebensschilderungen und Ereignisse, theils und ganz besonders auf Grund der eigenen Lebenserfahrung, Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis reflectirt (damit man sich zum oberflächlichen Raisonneur bilde. Dagegen ist es eine nicht unrichtige Bemerkung, daß, wer eine Geschichte recht kennt, die gesammte Geschichte kenne oder vielmehr zu verstehen befähigt sei). Eine Unterhaltung über die Bedürfnisse des bürgerlichen Verkehrs führt zu der Einsicht, man müsse rechnen können. In der Mathematik lernt man einen kurzen Abriss der Arithmetik auswendig, nimmt ein Buch über Algebra, liest das Einzelne, sagt seine Meinung darüber dem Lehrer, studirt die Auflösungen zc., liest ein geometrisches Handbuch, erzählt seinen Inhalt wieder zc. Jacotot verlangt für diesen Gegenstand eine bedeutende Anzahl Lehrstunden, wenn man es zu etwas tüchtigem bringen wolle — was ihm bei dieser Art des Unterrichts (?) jedermann gern zugestehen wird. Für die Physik wird wieder ein kurzer Abriss auswendig gelernt oder ein Werk studirt, alles wie oben. So auch in der Anthropologie. Ja, „wer sollte (nach Hoffmanns Worten) nicht einsehen, daß das Kind im Stande ist, auf eine natürliche und richtige Weise die Seelenlehre aus sich selbst zu

die dazwischen liegen, nicht völlig übersehen werden. Die Ersprießlichkeit einer wiederholten Lectüre hat schon Raticus ins Licht gesetzt; so hat auch Hamann beim Unterricht seines Sohnes nicht nur ungewöhnliche Resultate, sondern auch eine dauernde Vorliebe desselben für die classischen Studien erreicht, indem das Wichtigste in immer erneuter Lesung vorgenommen wurde; denn „ein guter Baumeister arbeitet in die Erde.“ In Betreff der Auswahl der Lectüre versteht sich übrigens von selbst, daß im Obigen gerade nur diejenigen Schriften genannt sind, welche Jacotot selbst aus seinem Unterrichtskreise ausdrücklich anführt.

entwickeln, wenn es über die einzelnen Thatsachen gehörig nachdenkt?" Um ein tüchtiger Grammatiker oder Redner zu werden, liest man vor allem ein gründlich geschriebenes Werk über Grammatik oder Redekunst. Der Singunterricht beginnt damit, daß, weil im Normalbuche vom Singen die Rede ist, durch die geübteren Schüler (die müssen es doch auch erst gelernt haben) ein kurzes Gesangsstück vorgetragen wird. Dagegen wird (erklärlich genug) bei der Instrumentalmusik von der Hervorbringung einzelner Töne ausgegangen, woneben aber auch das „Nachlesen eines gut geschriebenen Werkes“ seine Rolle spielt. Nach den gehörigen Vorbereitungen kann sich der Schüler an das schwerste Tonstück wagen, componiren zc. Im Religionsunterricht endlich bildet die natürliche Religion die Grundlage; die Thatsachen werden der menschlichen Lebenserfahrung entnommen und aus denselben die positiv-christliche Sittenlehre verifizirt. Auch für die Kirchengeschichte wird ein Abriß auswendig gelernt. — Der deutsche Lehrer wird hieran genug haben. Ziehen wir aber neben jenen wunderlichen Angaben und Vorschriften die so überaus günstigen Berichte zu Rathe, welche über Jacotot's Verfahren und Erfolge theils an die französische, theils an die niederländische Regierung erstattet worden sind und denen zu misstrauen kein Grund vorliegt, so finden wir dieselben so allgemein gehalten, daß daraus über die Methode weder in Bezug auf den Real-, noch auf den Sprachunterricht eine nähere Einsicht oder ein bestimmtes Urtheil zu gewinnen ist. Ja es liegt der Schluß nicht ferne, daß, falls Jacotot nicht etwa seine Leistungen für die höheren Stufen überhaupt anticipt und aus der Vorstellung in die Wirklichkeit übergetragen hat, sein eigenes Verfahren ein beträchtlich anderes gewesen sein möge, als er es in seinen Schriften — sei es aus Ungeßick, sei es aus Eigensinn — dargestellt hat. Ueber diese Punkte würde sich, nachdem sich die leidenschaftliche Theilnahme für oder wider im Laufe der Zeit beruhigt und geläutert hat, ohne Zweifel auch heute noch an Ort und Stelle Aufklärung erlangen lassen. Wir wollen bei dieser Gelegenheit nur noch bemerken, daß selbst bei so einfachen Gegenständen, wie dem Lese- und Schreibunterricht, jeder, der sich erst eine nähere Kenntnis der Sache verschaffen will, sicherer gehen wird, wenn er sich in deutschen Schriften wie: R. Seltjam, Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht zc., Breslau 1841. Der Geist der Jacotot'schen Methode, 2. Aufl. 1853. Beiträge zur Würdigung der Jacotot'schen Methode 1848, als bei Jacotot selbst Rath's erholt.

Literatur: Enseignement universel p. J. Jacotot. 5. éd. Par. 1830. Langue maternelle. Dazu ebend.: Langue étrangère, Musique, Mathématiques. Jacotot's Lehrmethode oder der allgemeine Unterricht, vollständig und faßlich dargestellt von A. Duriez. Deutsch von J. P. Krieger. Zweibrücken 1830. Der Universal-Unterricht oder Lehren und Lernen nach der Naturmethode von J. Jacotot, übersetzt von Krieger. Zweibr. 1833 (hat sowohl das Material als die franzöf. Literatur über den Gegenstand am vollständigsten zusammengestellt, in letzterer auch die von J. Jacotot's Sohne Fortunat herausgegebenen zusätzlichen und erläuternden, nicht eben bedeutenden Schriften). Der Universalunterricht von Jacotot übers. mit erläut. und krit. Zugaben von W. Braubach. 2. Ausg. Gießen 1840. Jacotot's Universalunterricht dargest. von J. A. G. Hoffmann. Jena 1835 (eine gute, freilich panegyrische Uebersicht). Lützelberger Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jacotot'schule. Altenb. 1837. Weingart, Vollst. Coursus von Jacotot's allgemeiner Unterrichtsmethode zc. Immenau 1830. Stiehr, Anleit. zur praktisch. Anwendung der Unterrichtsmethode von Jacotot. Berlin 1836. L. Lewis, Vollst. Hand- und Lehrb. der Jacotot'schen Meth. zur Erlernung der franzöf. Sprache. Wien 1847. Jacotot's Lehrmeth. dargest. v. Schaumann in Brzoska's Centralbibl. 1838. Sept. S. 1—40. Vergl. auch Beneke Erziehungsbl. 323—31. von Kaumer Gesch. der Päd. III. 1. S. 84—90. Convers.-Lex. der neuesten Zeit und Literat. B. 2. 1833. S. 569—74. Einiges andere s. unter der Lit. zu Hamilton. *)

Nuthardt.

*) Vgl. auch die Art.: Elementarbücher, Französische Sprache, Lateinische Sprache. D. Red.

Jähzorn, s. Selbstbeherrschung.

Jesuiten, Jesuitenschulen. I. Entstehung, Wesen und geschichtliche Stellung des Ordens im allgemeinen. Wie die katholische Kirche seit der Zeit ihres Strebens nach der Weltherrschaft und ihrer eigenen Verweltlichung eine Menge der vielgestaltigsten religiösen Gesellschaften und Ordensverbindungen aus ihrem fruchtbaren Schoße hervorgebracht und in ihnen theils dem schwärmerischen Zug zu asketischer Weltentfagung einen Ausdruck und Abfluß, theils für die praktischen Zwecke der Bölkererziehung und Bölkerbeherrschung sich ihre dienstwilligsten Organe geschaffen hat, so war es im Zeitalter der Reformation und der beginnenden Gegenreformation vorzugsweise wiederum die Form der Corporation und Association, die Reform älterer und die Bildung neuer religiöser Gesellschaften, worin die alte päpstliche Kirche das Rettungsmittel sah, um nicht bloß ihre auf dem Gebiet des religiösen wie des gesammten Culturlebens der christlichen Völker so gewaltig erschütterte und bedrohte Herrschaft aufrecht zu erhalten, sondern auch, bald wieder von der Defensiv zur Aggression übergehend, einen großen Theil ihrer bereits verlorenen Positionen auf den verschiedensten Lebensgebieten, und so ganz besonders auch auf dem Gebiet der Erziehung und des Jugendunterrichts, wieder zu gewinnen. Keine jener religiösen Verbindungen hat diese Zwecke in univerrerer Weise ins Auge gefaßt und energischer verfolgt, keine unter allen den klericalen und halbklericalen Genossenschaften vor und nach der Reformation hat insbesondere auf pädagogischem Gebiet eine so ausgebreitete, tief greifende und eigenthümliche Wirksamkeit entfaltet, als jene letzte und vollendetste Gestalt des Mönchtums, jene significanteste Krystallisation des gesammten antireformatorischen Katholicismus, — die um die Mitte des sechszehnten Jahrhunderts von dem Spanier Ignatius von Loyola gestiftete Gesellschaft Jesu.

Die Geltendmachung des Rechtes der freien, nur allein durch Gottes Wort gebundenen Persönlichkeit mit ihren theils ethisch-religiösen, theils intellectuellen Bedürfnissen war es, worauf die Macht und der Sieg des evangelisch-protestantischen Princips beruhte. Die Reform der Erziehung und des Unterrichts im Geiste wahrer Humanität und echter evangelischer Christianität war eines der wirksamsten Vorbereitungsmittel und eines der wohlthätigsten Resultate der Kirchenreformation gewesen. Das Erziehungsideal, welches der evangelischen Pädagogik unter allen Schwankungen doch von Anfang an unverändert vorschwebte, ist einerseits Befreiung der geistig-sittlichen Persönlichkeit von allen falschen menschlichen Auctoritäten, andererseits allseitige Ausbildung derselben für ihre gottgeordnete Bestimmung, Tüchtigmachung des Menschen für das Reich Gottes. — Wenn nun die alte Kirche dem siegreichen neuen Princip gegenüber ihren Besitzstand retten und wieder befestigen wollte, so mußte sie einerseits das der sittlichen und geistlichen Autonomie diagonal entgegengesetzte Princip, das der Auctorität, mit rücksichtsloser Consequenz zum Panier erheben; andererseits aber mußte sie sich doch auch Mühe oder doch wenigstens den Schein geben, als wollte und könnte sie dem menschlichen Geiste und dem christlichen Gewissen für jene so mächtig erwachten Bedürfnisse, für seinen Wissens- und Wahrheitstrieb, wie für sein Veröhnungs- und Seligkeitsbedürfnis eben so vollgültige, ja noch leichtere und bequemere Befriedigung bieten, als das evangelische Christenthum.

Zwar die päpstlichen Bannflüche und tridentinischen Anatheme wie die Scheiterhaufen der Inquisition waren sehr einfache und unter Umständen auch sehr wirksame Mittel zur Bekämpfung der neuen Ideen; aber doch sah man bald, daß sie nicht ausreichten. Man mußte dem Feind auf diejenigen Gebiete folgen, wo er seine hauptsächlichste Stärke besaß. Es galt, den römischen Katholicismus mit seinem Auctoritätsprincip, mit seinen bequemen und sinnlich imponirenden äußerlichen Formen den Völkern wieder als volksthümlich, den Gebildeten als gebildet und fürs weltliche Leben brauchbar, vor allem aber auch den Fürsten und Vornehmen als politisch zweckmäßig und conservativen Interessen förderlich anzuempfehlen. Namentlich mußte man auf dem Gebiete der

Erziehung und des Unterrichtes dem Protestantismus eine erfolgreiche Concurrenz zu machen versuchen, um so von unten herauf, durch Beherrschung der jüngeren Generation, die Willen und Geister allmählig wieder unter die alte kirchliche Auctorität zu beugen. Die Reformation hatte ja keinen einflussreicheren Vorläufer und Mitarbeiter gehabt als den Humanismus. Umgekehrt hatte die evangelische Kirche von Anfang an auf die Neugestaltung und Besserung des Schulwesens nach seinen verschiedenen Seiten und Stufen ein Hauptaugenmerk gerichtet: von den Universitäten gieng die kirchliche Reformation aus, auf die Reform der gelehrten Schulen drang sie, die eigentliche Volksschule wurde von ihr gegründet. Hier galt es also der reformatorischen Synthese des ethischen und intellectuellen Factors, dem fruchtbaren Bunde des Evangeliums mit der Wissenschaft und allgemeinen Bildung, eine ähnliche und doch wieder gänzlich verschiedene heilige Liga des römischen Auctoritätsprincips mit der Wissenschaft, eine katholische Erziehung und katholische Wissenschaft entgegenzustellen.

Das Organ aber zu solcher Gegenwirkung gegen die reformatorischen Principien konnte weder der alte hierarchische Organismus des im Papstthum gipfelnden Episcopates sein, noch auch die seiner Zeit so einflussreichen, nun aber innerlich erschlafften und im Bewußtsein der Zeit überlebten, insbesondere auch ihrer pädagogischen Aufgabe längst nicht mehr gewachsenen, mönchischen Orden der mittelalterlichen Kirche. Es bedurfte einer Neubelebung der alten Formen, einer neuen noch schärferen Zuspizung der hierarchischen Organisation, einer praktischen Anpassung des Alten an die neuen Ideen und Bedürfnisse.

Da gieng — gerade in der Mitte des sechszehnten Jahrhunderts, in demselben Jahrzehend, das überhaupt die Gränzscheide bildet zwischen dem ersten Siegeslauf der Reformation und der Zeit der beginnenden Gegenreformation, — aus dem alten Stamme des Mönchtums ein neuer Zweig hervor, ein kirchlicher Verein, der von Anfang an nicht eine beschauliche Zurückziehung von der Welt, sondern die praktische Wirksamkeit in Kirche und Welt, den allseitigen und energischen Kampf wider die neuen Ideen, die Vernichtung des Protestantismus und die Restauration und Wiederausbreitung des römischen Katholicismus sich zum Zweck setzte, und diesen Zweck mit rücksichtslofer Consequenz und mit einer seltenen Mischung schwärmerischer Hingebung und bewußtester Verständigkeit, starrer Festigkeit und elastischer Schmiegsamkeit verfolgte. „Zu der Zeit — sagt die päpstliche Kanonisationsbulle für Ignatius und Franz Xaver — als man neue Welten entdeckte und in der alten sich Luther zur Bekämpfung der katholischen Kirche erhoben hatte, wurde der Geist des Ignatius zur Stiftung einer Gesellschaft erweckt, die sich vorzugsweise der Bekehrung der Heiden und der Herbeibringung der Ketzer widmet.“ Vernichtung der Reformation und Unterwerfung der Welt unter die absolute Herrschaft des römischen Papstthums ist das Ziel des Jesuitenordens; Mission, Predigt und Beichte, Jugendunterricht und Erziehung die vornehmsten Mittel zum Zweck.

Ein seltenes Zusammentreffen und Zusammenwirken der scheinbar entgegengesetztesten psychologischen Factors, geistiger Beschränktheit mit einem weit reichenden Blick, phantastischer Schwärmerei mit bewußter Verständigkeit, einer bis zur völligen Willenlosigkeit gehenden Unterwerfung unter fremde Auctorität mit eiserner Willensfestigkeit in der Verfolgung des einmal erfaßten Zieles, ist es, wodurch schon der Stifter des Ordens, der Spanier Don Inigo, oder wie er sich später nannte, Ignatius von Loyola, sich auszeichnete, und wodurch die wesentliche Signatur des Ordens in der Persönlichkeit des Stifters selbst begründet und praeformirt erscheint (vgl. über ihn außer den verschiedenen Lebensbeschreibungen und Ordensgeschichten besonders Ranke, Geschichte der Päpste Bd. I. S. 180).

Zur pädagogischen Wirksamkeit und zu wissenschaftlicher Thätigkeit schien freilich der spanische Ritter weder geboren noch erzogen zu sein. Erst spät, nachdem seine Verwundung zu Pampelona im Jahr 1521 ihn vom weltlichen zum geistlichen Ritterthum geführt und nachdem er in Jerusalem vergeblich einen Wirkungskreis für seinen schwär-

merischen Thatendrang gesucht hatte, begann er, 33 Jahre alt, zu Barcelona das Studium der Grammatik. Bei all seinem Eifer ließ doch theils sein vorgerücktes Alter, theils seine schwärmerische Ueberschwänglichkeit ihn keine raschen Fortschritte machen: während er amo conjugirte, versenkte sich sein Geist in die Süßigkeit der himmlischen Mücke. In Paris, wohin sich J. 1528 begeben hatte, gelang es ihm, in dem Collegium Montaigu seine grammatischen Studien so weit zu fördern, daß er zum Studium der Philosophie und Theologie in dem Collegium der heiligen Barbara übergehen konnte. Aber so beschränkt auch seine wissenschaftlichen Anlagen waren, so dürftig seine gelehrten Kenntnisse blieben, so besaß Ignatius dennoch Eigenschaften, die ihn zum erziehenden Einfluß auf fremde Individualitäten in ausgezeichnete Weise befähigten: eine fast instinctmäßige, durch aufmerksame Selbstbetrachtung gesteigerte Menschenkenntnis und ein angeborenes, in der Schule der Selbstbeherrschung ausgebildetes Herrschertalent. Dadurch gelang es ihm, einen kleinen Verein Gleichgesinnter um sich zu versammeln, die, an geistiger Begabung und Bildung ihm zum Theil weit überlegen, doch alle unter seinen Einfluß sich beugten und durch unauslöbliche Bande an ihn gefettet waren, einig mit ihm vor allem in dem den 15. August 1534 in der Kirche von Montmartre neben den anderen Mönchsgelübden übernommenen feierlichen Gelübde, dem Stuhl Petri sich unbedingt zur Verfügung zu stellen und jeder Mission des Papstes sich zu unterziehen. Erst nach langem Bedenken im Schoß des römischen Cardinals-Collegiums erlangte die unterdessen nach Venedig und Rom übergesiedelte Gesellschaft die päpstliche Bestätigung durch Paul III. den 27. September 1540 als Orden der Gesellschaft Jesu. Als Zweck der Gesellschaft bezeichnet die päpstliche Bulle Regimini militantis ecclesiae hauptsächlich: „die Förderung der Seelen in christlichem Leben und christlicher Lehre, die Verbreitung des Glaubens durch öffentliche Predigten, durch geistliche Uebungen und Werke der Liebe, insbesondere aber auch durch Unterweisung der Knaben und Unwissenden im Christenthum.“ Zu diesem Zweck wird der Gesellschaft gestattet, an Universitäten ein Collegium oder Collegien haben zu dürfen, welche Einkünfte, Zinse oder Besizungen haben, die für den Gebrauch und die Bedürfnisse der Studenten zu verwenden sind, wobei jedoch jedwede Leitung oder Beaufsichtigung besagter Collegien, die Wahl der Oberen, Zulassung, Abweisung und Ausschließung der Studenten, die Anordnung der Statuten über Unterricht, Erbauung, Correction, Kost und Kleidung u. s. w. einzig den Oberen der Gesellschaft zusteht. Damit war die Gesellschaft Jesu gegründet und derselben auch bereits das pädagogische Hauptfeld ihrer Thätigkeit eröffnet.

Als man zur Wahl des ersten Generals schritt, so fiel dieselbe einstimmig auf Ignatius, der sie alle in Christo gezeugt, als Schwache mit Milch getränkt habe, und der darum auch der Geeignteste sei die Gereiften mit der festen Speise des Gehorsams zu nähren. Er war es auch, der die Grundzüge zu den Constitutionen oder Grundgesetzen des Ordens entwarf, die jedoch erst von seinem Nachfolger, dem gewandten Castilianer Jakob Lainez, wohl dem eigentlich organisirenden Geist der Gesellschaft, redigirt und proclamirt wurden. Sie wurden zuerst gedruckt 1558 im Collegium Romanum. Von den zehn Theilen, in welche sie zerfallen, ist es besonders der vierte, welcher von der wissenschaftlichen Unterweisung der Ordensglieder handelt.

Grundgedanke der gesamten Ordensverfassung ist die willenslose Unterwerfung aller Glieder unter den einen Willen des Hauptes, des lebenslänglich gewählten, mit gottähnlicher Auctorität bekleideten Ordensgenerals, der aber selber wieder mit all der in seine Hand gelegten Macht nur dem einen Ordenszwecke dient, der Vertheidigung und Verherrlichung der römisch-katholischen Kirche. Es ist ein System absoluter Centralisation und unbedingter Subordination aller unter den Einen und dieses Einen unter den einen Zweck, die päpstliche Universal-Monarchie. Alles andere, das Höchste wie das Niedrigste, das Heiligste wie das Unheiligste ist schlechthin Mittel zum Zweck, Waffe zum Kampf. Denn nicht eine friedliche Gesellschaft zur Pflege des inneren Lebens seiner Glieder oder der ihm anvertrauten Seelen will der Orden sein, sondern eine militärisch

organisirte und disciplinirte Compagnie oder Cohorte, eine militia Jesu, wie er sich selbst so gerne nennt, ein allzeit schlagfertiges, überall hin vertheiltes Heer, das unter des Himmelskönigs Fahnen im Dienste seines irdischen Stellvertreters mit Waffen aller Art, geistlichen und weltlichen zu kämpfen bereit ist. „Die Gesellschaft Jesu ist zum Kriege gestiftet, Krieg ist ihre Losung, Frieden ihr Tod!“ Zu diesem Kampfe tüchtige und wohlgeübte, vor allem aber wohlbiscliplinirte und an strengste Subordination gewöhnte Streiter sich heranzubilden, die theils als Glieder der Gesellschaft, theils außerhalb derselben in den verschiedensten Lebensstellungen den einen Ordenszweck zu fördern bereit wären, das ist auch das Ziel und darauf beruht das ganze Wesen der jesuitischen Pädagogik. Auf der einen Seite Abhängigmachung der Schule von einem äußerlichen, ihr völlig fremden, dem kirchlich-hierarchischen Zwecke, auf der anderen Seite aber die berechnete Zweckmäßigkeit in dessen rücksichtsloser Verfolgung ist es, was ihren Charakter ausmacht. Nicht für die Schule allerdings wird hier der Mensch erzogen, aber auch nicht fürs Leben, nicht für das zeitliche, nicht für das ewige, nicht für das irdische Vaterland, aber auch nicht für das Reich Gottes, in dessen Gewinnung der Mensch zugleich seine höchste persönliche Bestimmung erreicht, sondern für die römische Kirche, für das Reich des Papstes, oder eigentlich in letzter Instanz für den Orden selbst, der ja nach Umständen seine Zwecke sogar noch über die der Kirche und des Papstthums zu stellen weiß. Der Jesuitismus will weder die Religion noch die Wissenschaft noch die Kunst um ihrer selbst, er will alles nur um der Kirche, oder vielmehr nur um seiner selbst willen. So ist ihm auch Erziehungszweck nicht der einzelne Mensch, nicht sein zeitliches Glück, nicht sein ewiges Wohl, nicht die harmonische Ausbildung seiner Anlagen, nicht seine Brauchbarkeit fürs bürgerliche oder allgemeine menschliche Leben, nicht seine Bestimmung für die Ewigkeit, sondern einzig der Orden selbst und die mannigfaltigen Zwecke und Dienste, wozu dieser seine Glieder und Zöglinge als willenlose Werkzeuge brauchen will. Das Subject mit allen seinen Anlagen, Bedürfnissen, Interessen ganz und gar in die Peripherie der römischen Kirche, in die Dienstbarkeit des Ordens zu ziehen und in dieser Umgrenzung festzuhalten, also daß der Jesuit oder jesuitisch geschulte katholische Christ nichts thut, nichts redet, nichts denkt wider die Kirche und wider die Auctorität der Obern, — daß er, was sein Auge schwarz sieht, weiß zu nennen bereit ist, wenn es die Kirche gebet: dies macht das eigenste Wesen und Streben des Jesuitismus aus, — das ist auch sein oberstes Erziehungsprincip.

II. Äußere Geschichte des Ordens und seines Schulwesens. Von einer inneren geschichtlichen Entwicklung des jesuitischen Erziehungs- und Unterrichtswesens kann kaum die Rede sein. Aus jenem Princip der Auctorität und Obedienz, das den Grundcharakter des Ordens bildet, folgt von selbst das der absoluten Stabilität. Wie die katholische Kirche von heute ganz dieselbe zu sein behauptet wie von Anfang an, so sehr sie auch immer den zeitlichen und örtlichen Verhältnissen sich zu accommodiren wußte: so ist auch das jesuitische Schulwesen heute noch in allen wesentlichen Beziehungen völlig dasselbe, und rühmt sich dessen, heute noch dasselbe zu sein, wie es schon von den ersten Ordensgeneralen im vierten Theile der Constitutionen nach seinen Grundzügen angedeutet, und wie es dann unter dem fünften Ordensgeneral Claudius Aquaviva in der 1599 erstmals publicirten *ratio et institutio studiorum* weiter ausgeführt wurde. So zähe aber auch der Orden an seiner ursprünglichen Verfassung und Praxis festhält, so groß ist doch auch nach Umständen wieder die Elasticität und Gewandtheit, womit er den jeweiligen Orts- und Zeitverhältnissen sich anzuschmiegen weiß.

Die Geschichte des jesuitischen Schul- und Erziehungswesens ist daher wesentlich eine bloß äußere, und diese ist wieder ganz dieselbe mit der äußeren Geschichte des Ordens selbst. Sie zerfällt in drei Hauptperioden: 1) die Zeit seiner Erhebung und Ausbreitung im 16. und 17. Jahrhundert, 2) die Zeit seines Verfalls und seiner Aufhebung im 18. und 3) seine Wiederherstellung im 19. Jahrhundert und sein gegenwärtiger Bestand.

Auf romanischem Boden und aus dem Geist der romanischen Völker war der Orden erwachsen, innerhalb der romanischen Staaten fand er auch seine erste Aufnahme und Verbreitung, wie er ja von Anfang an nichts anderes ist als die Reaction des romanischen Auctoritätsprinzips gegen das germanische Princip der sittlichen Persönlichkeit und sittlichen Gemeinschaft, romanische Reaction im Gegensatz gegen germanische Reform.

Italien, Spanien, Portugal waren die ersten Sitze der Gesellschaft: auch für ihre Lehrthätigkeit fand sie hier gleich ein weites Feld. Waren ja doch, zumal in Italien, nicht bloß die von Deutschland her eingedrungenen, eine Zeitlang mächtig um sich greifenden Regungen evangelischen Geistes zu bekämpfen, sondern daneben auch noch jener aus dem 15. Jahrhundert stammende, besonders in den höheren und höchsten Kreisen der Gesellschaft und Kirche herrschende Geist des religiösen Indifferentismus und humanistischen Paganismus. Zunächst war es der katholische Religionsunterricht der Jugend, dem sich Ignatius und seine Freunde mit dem feurigsten Eifer widmeten. Wollte man aber der heranwachsenden Generation und ganz besonders den vornehmeren Classen der Gesellschaft den Glauben an die Auctorität der Kirche und den Respekt vor ihren Lehren und Uebungen wieder einimpfen: so durfte sich der Orden nicht auf den Religionsunterricht und nicht auf die Erziehung und Ausbildung seiner eigenen Novizen beschränken, sondern er mußte sich als förmlichen Lehrorden constituiren und darnach trachten, so viel möglich das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen der katholischen Völker, besonders aber das gelehrte Schulwesen und die Erziehung der höheren Stände sowie des Klerus, in seine Hand zu bekommen. Papst Julius III. ertheilte der Gesellschaft 1552 unter Bestätigung der ihr schon bisher verliehenen Vorrechte die ausdrückliche Erlaubnis, überall Schulen oder Collegien anlegen und ihre Scholaren zu den akademischen Graden promoviren zu dürfen, Pius IV. und V. bestätigten diese Erlaubnis, letzterer im Jahr 1571 mit der ausdrücklichen Concession, daß die Lehrer der Gesellschaft auch an Universitäten öffentliche Vorlesungen sollen halten dürfen. Von nun an war die Gründung jesuitischer Lehranstalten der verschiedensten Art (Collegien, Gymnasien, Lyceen, Athenäen, Seminarien, Pensionate u. s. w.) und zwar vorzugsweise in den Haupt- und Universitätsstädten, in den Metropolen des politischen und wissenschaftlichen Lebens, das Hauptmittel der Verbreitung und Wirksamkeit des Ordens zunächst in den katholischen Ländern Europa's, während er gleichzeitig in den asiatischen und amerikanischen Heidenländern wie in den evangelischen Ländern Europa's seine Missionsposten vorschob.

Nach hatte sich der Orden zunächst über ganz Italien verbreitet, überall Schulen gegründet und besonders in Rom schon unter des Ignatius Generalat die Pflanzschule des ganzen Ordens, das Collegium Romanum im Jahre 1550 und zum Behuf der Einwirkung auf Deutschland im Jahre 1552 das Collegium Germanicum errichtet. Besonders Papst Gregor XIII. (1572—85) war es, welcher das Wachsthum und die Blüte des Coll. Romanum wie des Coll. Germanicum förderte, neue Collegia nationalia nach dem Vorbild des Coll. Germanicum errichtete und überhaupt die Errichtung jesuitischer Lehranstalten in und außerhalb Italiens mit außerordentlichem Eifer und Freigebigkeit unterstützte; 22 Jesuitencollegien verdanken ihm ihren Ursprung; gegen zwei Millionen Scudi verwendete er auf die Unterstützung junger Leute bei ihren Studien; es war vielleicht keine Jesuitenanstalt in der Welt, die nicht auf die eine oder andere Weise Gregors Freigebigkeit erfuhr (Nanke I., S. 427).

Fast noch größeren Fortgang als in Italien hatte die Gesellschaft in dem Heimatland ihres Stifters auf der pyrenäischen Halbinsel. Am schnellsten fand sie Aufnahme in Portugal, wo sie den Hof für sich zu gewinnen wußte, und wo besonders im Jahre 1554 das reiche Collegium zu Coimbra ihr eingeräumt wurde. In Spanien, das im Orden selbst anfangs am zahlreichsten vertreten war, gelang es ihm doch erst nach manchen Anstrengungen und Kämpfen, das Mißtrauen der Könige und die Opposition dominicanischer Theologen zu besiegen und besonders in den Städten Barcelona,

Balencia, Alcalá, Salamanca Collegien zu begründen. Eine Reihe weiterer Stiftungen folgte, besonders seit der vornehme Spanier Franz Borgia, der nachmalige dritte Ordensgeneral, für die Verbreitung desselben in seinem Vaterlande thätig war.

In Belgien hatten sie sich seit 1542 besonders in Löwen niedergelassen. In den Zeiten des Kampfes wider die spanische Herrschaft wurden sie zwar mehrmals wieder vertrieben, gründeten aber doch, begünstigt von dem ihnen sonst nicht sehr gewogenen König Philipp II. und besonders von Alexander Farnese, der den Grundsatz hatte, in jede zurückeroberte Stadt sogleich die Jesuiten zu berufen, allmählig ihre Collegien zu Courtray, Ypern, Brügge, Gent, Antwerpen, Brüssel u. s. w. Und nicht nur in dem bereits zur Hälfte protestantischen Belgien wußten sie die ausschließliche Herrschaft des Katholicismus wiederherzustellen, sondern auch in den vereinigten Niederlanden suchten sie seit 1592, besonders von Köln und Löwen aus, nicht ohne Erfolg vorzubringen.

In ein anderes deutsches Nebenland, in die katholische Schweiz eröffnete ihnen ein Oberst der Schweizergarde in Rom den Weg. 1574 gründeten sie, besonders von der Familie Pfyffer, aber auch von Philipp II., von den Guisen und von Gregor XIII. reichlich unterstützt, ein Collegium zu Luzern, und die Luzerner waren von ihnen so entzückt, daß sie in einem eigenen Schreiben den Ordensgeneral baten, ihnen die Väter der Gesellschaft nicht wieder zu entreißen: es liege ihnen alles daran, ihre Jugend in guten Wissenschaften und besonders in Frömmigkeit und christlichem Leben wohl angeführt zu sehen. Bald folgte mit Unterstützung des Papstes ein Colleg zu Freiburg 1584, von Peter Canisius begründet.

Weit längeren und kräftigeren Widerstand fanden ihre Unterrichtsanstalten in Frankreich, vor allem in Paris. Im Jahre 1550 hatten sie zwar von Heinrich II. die königliche Erlaubnis für ihre Aufnahme im Königreich erhalten, aber das Parlament wie die Universität, zum Theil auch der französische Episkopat, war ihnen abgeneigt, da alle durch die Privilegien und den Geist des Ordens beeinträchtigt zu werden fürchteten. Es erhob sich hier jener merkwürdige, langdauernde, fast hundertjährige Kampf des Jesuitenordens mit der Pariser Universität und dem Parlament, welcher in der Geschichte des französischen Unterrichtswesens eine so bedeutende Stelle einnimmt. (Siehe hierüber besonders Ludwig Sahn, das Unterrichtswesen in Frankreich S. 80 u. f. sowie die Encyclopädie unt. d. Art. Frankreich Bd. II. S. 448). Das Concil zu Poissy im Jahre 1561 gestattete ihnen zwar endlich die Zulassung, aber nicht als einem neuen Orden, sondern nur als einer gelehrten Gesellschaft, als Collegium, und nur unter der Bedingung, daß sie sich den Bischöfen, den Universitäten und überhaupt dem gemeinen Recht unterwürfen. Als sie nun aber unter dem Namen des Collegiums von Clermont ihre Unterrichtsanstalten in Paris im Jahre 1564 eröffneten und durch Anstellung tüchtiger Lehrer sowie durch die Ankündigung, daß sie kein Honorar von den Schülern nehmen, sich großen Zulauf zu verschaffen suchten: so bestritt ihnen die Universität, deren Rechte von dem muthigen Kanzler Stephan Pasquier vertreten wurden, den Genuß akademischer Privilegien und besonders das Recht zur Ertheilung akademischer Grade. Günstigere Aufnahme als in der Hauptstadt hatte der Orden in der Provinz gefunden, besonders in Lyon, wo ihnen 1567 ein prachtvolles Collegium gebaut wurde und wo einzelne ausgezeichnete Lehrer, z. B. Maldonat die Jugend herbeizogen und fesselten. Von hier verbreiteten sie sich über ganz Frankreich: besonders in Toulouse und Bordeaux siedelten sie sich an, 1574 stiftete ihnen der Cardinal Guise eine Akademie zu Pont a Mousson, die von den Prinzen des königlichen Hauses besucht wurde; der Herzog von Guise errichtete ein Jesuiten-Collegium in En, das zugleich für die verbannten Irländer bestimmt war; weitere entstanden in Aix, Pau und vielen anderen Orten. Neue Kämpfe von Seiten der Universität und des Parlaments folgten unter Heinrich IV.: Anton Arnould verlangte mit feuriger Beredsamkeit nicht nur die Ausschließung der Gesellschaft Jesu vom öffentlichen Unterricht, sondern ihre Ausrottung aus dem ganzen Reiche. Als bald darauf Johann Châtel, der in dem Jesuitencolleg von Clermont studirt und

hier die jesuitischen Grundsätze über den Königsmord eingefogen hatte, ein Attentat auf das Leben Heinrichs IV. machte, so verbannte das Parlament die Priester und Schüler des collège de Clermont als Verfänger der Jugend und Feinde des Staats im Jahre 1595. Aus Politik hob Heinrich IV. selbst, weil er die Jesuiten lieber zu Freunden als Feinden haben wollte, im Jahre 1603 das Verbannungsdecret wieder auf und im Jahre 1618 erhielten sie trotz der fortdauernden Reclamationen der Universität durch königlichen Befehl neue Concessionen, insbesondere das Recht, öffentliche Vorlesungen in allen Zweigen der Wissenschaft in ihrem Collegium halten zu dürfen, nur unter der Bedingung, daß sie sich den Statuten der Universität unterwürfen. Dennoch beharrte diese in ihrem Widerstand in Betreff der Ertheilung akademischer Grade, bis endlich die Gunst Ludwigs XIV. jede weitere Einrede verstummen machte und dem Orden zur Erreichung des längst angestrebten Ziels verhalf. Als ein äußeres Zeichen königlicher Gunst erhielt das Collegium von Clermont bei einem Besuch Ludwigs XIV. die Erlaubnis, seinen Namen mit dem nachher so berühmt gewordenen des collège de Louis le grand vertauschen zu dürfen. Unter all diesen Anfechtungen hatte der Orden die Zahl seiner Anstalten in allen Theilen Frankreichs fortwährend vermehrt: im Anfang des 17. Jahrhunderts zählte er bereits 200, im Jahr 1750 sogar 669 Schulen in Frankreich. Durch die anziehende gefällige Weise ihres Unterrichts, durch ihre Accommodation an die Sitten und Gewohnheiten der Welt hatten sich die Jesuiten die Gunst aller Classen zu verschaffen gewußt: Kinder aus den höchsten Familien wie die Unbemittelten suchten ihren Unterricht und besonders widmeten sie sich in ihren Seminarien der Erziehung der Geistlichkeit. Auch auf die Staatsanstalten wie auf andere religiöse Orden, z. B. die Benedictiner, wirkte die erfolgreiche Concurrenz der Jesuitenanstalten wohlthätig zurück: die Lehrer wurden eifriger, die Methoden anregender, der Kreis der Unterrichtsfächer erweitert, insbesondere auch mehr Fleiß auf die Lehrerbildung verwendet.

Als eine ursprünglich bloß französische, später auch weiter sich ausbreitende Affiliation des Jesuitenordens ist zu betrachten die 1724 durch den Abbé de la Salle gestiftete Congregation der christlichen Schulbrüder, frères ignorantins: sie bildeten eine Ergänzung der pädagogischen Thätigkeit der Jesuiten, hauptsächlich dadurch, daß sie sich dem unentgeltlichen Volksschulunterrichte widmeten (s. d. Art. Schulbrüder). Mit Unterstützung der Jesuiten, deren religiöse Grundsätze sie theilten, fanden sie einen ausgedehnten Wirkungskreis in Frankreich, z. Th. auch in andern Ländern, und vertraten theilweise die Stelle des Jesuitenordens nach dessen Aufhebung (s. u.).

Aber nicht bloß in den von Anfang an überwiegend katholisch verbliebenen romanischen Völkerschaften suchten die Jesuiten ihre Herrschaft zu begründen und insbesondere den Jugendunterricht an sich zu reißen. Fast größer noch und raffinirter waren ihre Anstrengungen, diejenigen Territorien, wo die Reformation ihren Ausgangspunct gehabt und ganz oder doch größtentheils durchgedrungen war, der evangelischen Kirche wieder zu entreißen und zur Unterwerfung unter die päpstliche Auctorität zurückzuführen — also Deutschland, England und das nördliche Europa.

Zuerst suchte man aus der Ferne auf diese Gebiete einzuwirken: das Hauptmittel dazu war die Errichtung von National-Collegien, von Erziehungsanstalten, die sich zur Aufgabe machten, Jünglinge aus den betreffenden Nationen in jesuitischem Geist heranzubilden, und sie dann als Missionare in ihre Heimat zu senden. Die erste dergleichen Anstalt war das bereits 12 Jahre nach der Stiftung des Ordens von Ignatius selbst begründete Collegium Germanicum in Rom, ein klösterliches Erziehungsinstitut für junge Deutsche, anfangs nur für Geistliche, später eine Zeitlang auch für Laien. Seine Zöglinge leben unter Aufsicht jesuitischer Oberen zusammen und theilen den Unterricht im Collegium Romanum. Eine Reihe von ähnlichen Anstalten schloß sich später an dasselbe an. Die oberste Leitung des Coll. Germ. erhielt eine Commission von 6 Cardinälen, Protectoren genannt; sie sollen sich mit Hilfe von Vertrauensmännern in Deutschland und anderen kezerischen Ländern nach fähigen jungen Leuten umsehen;

diese sollen 15—21 Jahre alt, gestittet und von der Natur wohl ausgestattet, namentlich mit einer leichten und geziemenden Art sich auszudrücken begabt sein. Sie verpflichteten sich zu lebenslänglicher Treue gegen den Papst, die katholische Kirche und die katholische Religion, versprechen die geistlichen Weihen zu nehmen, wenn die Protectoren es befehlen, und im Collegium zu verharren, bis sie für tüchtig erachtet sind, in ihre Heimat gesendet zu werden. (S. über das Coll. Germ. und die übrigen collegia nationalia: J. Cordara, coll. Germ. et Hungariae historia, Rom 1770; Das deutsche Collegium in Rom; Entstehung, geschichtlicher Verlauf, Wirksamkeit etc. Leipzig 1843; Theiner, Gesch. der geistlichen Bildungsanstalten, Mainz, 1838, S. 85. ff.; bes. aber Mejer, die Propaganda, Th. I. S. 73 ff. und ders. in Herzogs Realenc. II. S. 780 ff.).

Bald aber begann der Orden auch schon seine Niederlassungen auf deutschem Boden selbst zu gründen: zuerst war es Wien, wo König Ferdinand auf den Rath seines Beichtvaters, Bischof Urban von Laybach, die Gründung eines Collegiums gestattete (1551), „denn das einzige Mittel, die katholische Kirchenlehre in Deutschland aufrecht zu erhalten, bestehe darin, daß man dem jüngern Geschlecht gelehrte und fromme Katholiken zu Lehrern gebe.“ Sie lehrten in 6 Classen lateinische Sprache und andere Wissenschaften; bald erlangten sie überwiegenden Einfluß auf die Universität und bekamen zuletzt seit 1624 dieselbe völlig in ihre Hand: sie erhielten die potestas amplissima docendi literas humaniores, linguam latinam, graecam, hebraicam, philosophiam denique omnem ac theologiam (s. Socher, historia provinciae Austriae soc. Jes. I. 21; Ranke, Gesch. der Päpste II. S. 25. 460.)

Stauenswerth war die Schnelligkeit, womit der Orden sich weiter in Deutschland verbreitete, d. h. zunächst in Süd- und Mitteldeutschland: Bayern, Tyrol, Franken, Schwaben, den Rheinlanden, Böhmen, Mähren u. s. w. Freilich war der Orden hier nicht einheimisch, sondern ein ausländischer, romanischer Importartikel: daher waren es anfangs meist „welsche Väter“, Spanier, Italiener, Niederländer, welche ihn auf deutschem Boden vertraten. Bald aber gewann er auch deutsche Kräfte, so besonders den für die Zwecke des Ordens, für seine Verbreitung in Deutschland, und namentlich auch für die Ausbildung der jesuitischen Pädagogik unermüdtlich thätigen Peter Canisius (geb. 1524 zu Rimwegen, Lehrer und Gründer verschiedener Anstalten in Ingolstadt, Wien, Dillingen, Augsburg etc., Verfasser des bekannten jesuitischen Katechismus, † 1597 in Freiburg). Rasch folgte die Gründung von Lehranstalten der Jesuiten in Köln, wo sie 1556 eine Bursa erhielten und in ihrem Collegium zu den drei Kronen 1634 über 1200 Schüler vereinigten; in Ingolstadt, wo besonders der bayrische Canzler Wiguleus Hundt und der herzogliche Geheimschreiber Schwigger trotz mannigfachen Widerstands von Seiten der Stadt und Universität ihnen 1556 Aufnahme und bald einen Hauptmittelpunct ihrer Wirksamkeit verschafften; in Prag, wo ihnen in demselben Jahr K. Ferdinand ein Pädagogium vorzüglich für die adelige Jugend gründete und wo der katholische Theil des böhmischen Adels, besonders die Rosenbergs und Lobkowitz, ihnen seine Unterstützung zuwandte; in München 1559, wo sie sich als in dem „deutschen Rom“ bald besonders heimisch fühlten und wo die eifrig katholischen Herzoge wie Albert V., Wilhelm V., Maximilian ihnen reichste Gunst und Förderung angedeihen ließen; in Dillingen 1563, wo ihnen von dem Cardinal Truchseß von Augsburg sämtliche Lehrstühle der Universität übergeben wurden. Weitere Collegien erhielten Innsbruck, Olmütz, Brünn, Trier, Mainz, Speier, Aschaffenburg, Braunsberg (1569), Heiligenstadt (1575), dessen Gymnasium schon nach 2 Jahren über 200 Schüler zählte, Paderborn, wo ihnen von Bischof Theodor von Fürstenberg das Gymnasium übergeben und ihr Collegium 1604 aufs prächtigste ausgestattet wurde, Münster, wo sie seit 1587 unterstützt vom Rath und Fürstbischof schnell große Erfolge erreichten und schon nach wenig Jahren 1000 Schüler zählten (Sökeland, Gesch. des Münster'schen Gymnasiums, Münster 1826. 8); Würzburg, wohin sie Bischof Julius Echter von Mespelbrunn, selbst ein Jesuitenzögling aus dem Collegium Romanum, rief, um mit ihrer Hülfe 1584—87

den Protestantismus in seiner Diöcese gewaltsam zu vernichten; Fulda, wo der eifrig katholische Abt Balthasar ihnen Haus und Schule baute und selbst bei ihnen Unterricht nahm u. s. w. Unermesslich war die Reaction, welche der Orden gerade in dem Stammland der Reformation, in Deutschland, bewirkte, anfangs durch die friedlichen Mittel der Ueberredung, durch Predigt und Jugendunterricht, durch ihre mit Wittenberg und Genf, mit Tübingen, Heidelberg, Jena u. concurrenden und in einer Masse von Streilitteratur polemisirenden Universitäten, wie durch ihre den Gymnasien entsprechenden niederen Lehranstalten, welche durch den Glanz ihrer Leistungen, durch den Vortheil des unentgeltlichen Unterrichts und andere Mittel sich empfahlen und besonders Söhne aus den höheren Ständen, nicht selten auch aus evangelischen Familien, an sich zu locken suchten. Bald aber, nachdem die „welschen Väter“ durch das allmählich, aber nur um so sicherer wirkende Mittel der Erziehung und des Unterrichts die katholisch-kirchliche Gesinnung und den Respect vor den Auctoritäten und Cultusformen der römischen Kirche wieder in die Herzen der Jugend und durch diese in den Schoß der Familien eingepflanzt hatten, ergab sich auch Zeit und Gelegenheit, zu den rascher wirkenden Maßregeln gewaltsamer Gegenreformation überzugehen. Was die jesuitischen Lehrmeister im Schoß ihrer Collegien theoretisch begonnen, das suchten ihre Schüler und Freunde in hohen und niedern Ständen, auf Bischofsstühlen und Thronen (ein Herzog Albrecht V. und Wilhelm von Bayern, Erzherzog Karl von Steiermark, ein Kaiser Ferdinand II. und III., ein Maximilian von Bayern, Wallenstein u. a. waren Jesuitenschüler und — Freunde) fortzusetzen und praktisch zu verwirklichen — die systematische Bekämpfung, gewaltsame Verdrängung und völlige Ausrottung des Protestantismus. Das ganze Werk der theils listigen theils gewaltsamen Gegenreformation im 16. und 17. Jahrhundert, insbesondere aber der dreißigjährige Krieg mit all dem Jammer, den er über Deutschland gebracht, ist wesentlich ein jesuitisches Erziehungsergebnis, wie denn auch während desselben die Jesuiten jeden Sieg der katholischen Waffen benützten, um neue Positionen in Deutschland einzunehmen. So rückten sie in Böhmen, in der Pfalz, in Württemberg, in norddeutschen Territorien ein; insbesondere aber schickten sie sich an, das Restitutionsedict d. J. 1629 in ausgedehntestem Maß für sich zu benützen; bereits war in Rom beschlossen, die in Folge des kaiserlichen Edicts zu restituirenden Güter sollen vorzugsweise zu Errichtung von Seminarien, Alumnaten, Schulen und Collegien der Jesuiten und anderer Orden verwendet werden; die Jesuitenanstalten würden sich auch über ganz Norddeutschland ergossen haben, hätte nicht das Erscheinen Gustav Adolfs dem Gang der Dinge eine andere Wendung gegeben.

Am wenigsten gelang es dem Orden und seinen Schulanstalten in England und den nordischen Reichen, einen mehr als ganz vorübergehenden Eingang zu finden. Zwar blieb nichts unversucht, um besonders in England Boden zu gewinnen: zu Douai 1569 und zu Rom 1579 wurden jesuitische Collegien gegründet, die ihre Alumnen für die englische Mission heranzubilden sollten; aber die Strafgesetze der Königin Elisabeth verpönten jede Verführung zum Katholicismus als Hochverrath und verbannten alle Jesuiten und Jesuitenzöglinge aus England (1585). Auch die erneuten Versuche zur Festsetzung des Ordens in England unter den Stuarts, besonders unter Jakob II., unter dem sie sogar ein zahlreich, auch von protestantischen Zöglingen besuchtes Colleg in Savoy errichteten, führten nur zum Verderben der verblendeten Herrscher, die den jesuitischen Verführungskünsten ihr Ohr geliehen.

Ebenso hatten in Schweden die Versuche der Jesuiten, den König und das Volk durch Nationalmissionare, die in den Jesuitenschulen zu Braunsberg, Olmütz, Fulda gebildet wurden, in ihre Netze zu ziehen (schon trug man sich in Rom mit dem Plan, eine Jesuitenschule zu Stockholm zu errichten), kein anderes Resultat, als die Verbannung der Jesuiten nicht nur, sondern aller Katholiken aus Schweden.

In Polen dagegen gelang es dem Orden, besonders den jungen Adel für sich zu gewinnen und dessen Erziehung fast ganz in seine Hände zu bekommen. Cardinal Hosius,

Bischof von Ermeland, stiftete ihm zuerst ein Collegium zu Braunsberg 1569; bald wurde das ganze Land von seinen Schulen und Schülern überschwemmt, besonders unter der Regierung des „Jesuitenkönigs“ Sigmund III. und Johann Casimirs, der sogar selbst Mitglied des Ordens gewesen war. In Pultusk, wo das Collegium bald 400 Zöglinge zählte, alle von Adel, in Posen, Wilna, Krakau, Grodno, Thorn u. a. D. besaßen sie ihre Anstalten; „hunderte von gelehrten, rechtgläubigen, gottgeweihten Männern aus dem Orden waren beschäftigt, durch Schulen und Sobalitäten, Wort und Schrift Irrthümer auszurotten und katholische Frömmigkeit zu pflanzen“ (Argentus de rebus soc. Jesu in regno Poloniae 1615; Ranke II. S. 392 ff.). Welcher Geist „katholischer Frömmigkeit“ von den „gottgeweihten“ Männern in diesen Anstalten gepflanzt wurde, davon geben deutliches Zeugnis jene oft wiederholten brutalen Gewaltthaten, welche von fanatisirten Jesuitenschülern gegen die polnischen Protestanten verübt wurden: so 1606 und 7 in Krakau, 1611 zu Wilna, 1616 in Posen, und bei dem schändlichen „Blutgericht zu Thorn“ 1724 war gleichfalls ein jesuitischer Schulknabe der erste Anstifter blutiger Greuel. Welche schwere Mitschuld aber an dem gesammten sittlich-geistigen und politischen Verfall des unglücklichen Polenvolkes der jesuitischen Pädagogik zur Last fällt, hat ein Pole selbst, Graf Krasinski, nachgewiesen in seiner englisch geschriebenen Reformationsgeschichte seines Vaterlands (historical sketch of the rise, progress and decline of the reformation in Poland. London, 1838; deutsch, Leipzig, 1841).

Auch in Ungarn waren die Jesuiten Hauptanstifter des blutigen Fanatismus, womit die dortigen Protestanten daselbst seit den Tagen Kaiser Ferdinands II. verfolgt wurden. Berufen wurde die Gesellschaft dorthin zuerst durch den Erzbischof von Gran, Nicolaus Olahus, der zur Erziehung einer katholisch-gesinnten Geistlichkeit und um dem Verfall des Katholicismus in Ungarn zu steuern, 1561 ein Jesuitencolleg zu Tyrnau stiftete. Fortan waren die Jesuiten eifrigst bemüht, nicht bloß ihre eigenen Schulanstalten über das Land zu verbreiten, sondern namentlich auch durch systematische Verfolgungen und Beeinträchtigungen die blühenden Anstalten der Protestanten zu verderben.

In Rußland endlich fand die Gesellschaft Jesu, nach manchen vergeblichen Versuchen, nicht bloß Aufnahme (ihr Hauptsitz wurde das Collegium zu Pologz, dem 1812 von Kaiser Alexander alle Jesuitenschulen des russischen Reichs untergeordnet wurden), sondern auch eine Zufluchtstätte in der Zeit ihrer Aufhebung und Vertreibung aus den römisch-katholischen Ländern Europa's.

Diese im Jahr 1773 für den Orden eingetretene Katastrophe war längst vorbereitet. Denn auf die Zeit der Erhebung und Ausbreitung, der Blüte und Herrschaft des Ordens und seiner Schulanstalten war, besonders seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts, eine Zeit des Nachlassens und Sinkens, der Erschlaffung und Verweltlichung gefolgt, die sich insbesondere auch in seinen pädagogischen Leistungen offenbarte (s. Ranke Vb. III. S. 122 ff. und bes. 129 ff.). Der Grundsatz der Unentgeltlichkeit des Unterrichts bestand zwar noch, aber man nahm Geschenke und suchte besonders reiche Schüler. Die Professoren, welche bisher in eigenen Häusern von Almosen gelebt hatten, drängten sich in die Stellen von Rectoren reicher Collegien, um deren Einkünfte in Ruhe zu genießen, während die eigentliche Amtsführung in Schule und Kirche jüngeren Leuten überlassen wurde. Die Disciplin verfiel; die wissenschaftlichen Leistungen blieben hinter den Anforderungen der Zeit zurück; der ganze Orden, seine Moral besonders wie seine Pädagogik, sank in der öffentlichen Achtung. In dem Jansenismus zuerst auf kirchlichem, zum Theil auch auf pädagogischem Gebiet (über die petites écoles von Port-Royal und deren Einfluß auf das französische Schulwesen, siehe d. Art. Frankreich S. 449), dann aber besonders in den neuen Ideen des achtzehnten Jahrhunderts, in dem Geiste der Aufklärung und Auflehnung, den der Jesuitismus theils nicht mehr zu dämpfen vermochte, theils selbst mit großgezogen hatte, erstund seiner Herrschaft ein immer gefährlicherer Gegner. Gieng der Orden auch aus den ersten Kämpfen noch äußerlich siegreich

hervor, so dienten doch jene Kämpfe selbst und besonders die Enthüllungen, welche Paskal in seinen berühmten Provincialbriefen über die moralischen Grundsätze der Gesellschaft machte, sowie später die Aufdeckung ihrer politischen und mercantilsichen Operationen dazu, die Jesuiten mehr und mehr auch in den katholischen Ländern zu einem Gegenstand der allgemeinen Entrüstung und Verachtung zu machen. Und als endlich, nach der vorangegangenen Ausweisung der Jesuiten aus der Mehrzahl der katholischen Staaten, und nachdem der Orden selbst sich für unverbesserlich erklärt hatte (*sint ut sunt, aut non sint*), Papst Clemens XIV. den 21. Juli 1773 das für ihn wie für den Orden gleich verhängnisvolle Aufhebungsbrevé *Dominus ac Redemptor noster* erließ, so wurde diese Maßregel fast in ganz Europa mit ungetheiltem Jubel aufgenommen. Nur vereinzelte Stimmen prophezeiten den Verfall des katholischen Schulwesens; Rußland gewährte dem Orden eine Zuflucht und gestattete ihm die Fortführung seiner Schulanstalten; Friedrich II. von Preußen aber war sogar bemüht, die Ordensglieder nach Schlessien zu ziehen, weil er durch sie einen wohlfeilen katholischen Schulunterricht zu erhalten hoffte. Auch sonst übrigens, namentlich z. B. in Oesterreich, wurden die Exjesuiten vielfach als Lehrer an den Staatsanstalten verwendet, auch die eingegangenen Jesuitengüter wenigstens theilweise für Schulzwecke bestimmt.

In dem Zeitalter der Gegenreformation hatte der Jesuitismus seine Entstehung und erste Ausbreitung gefunden, die auf die Erregung des Reformationszeitalters gefolgte Zeit geistiger Erschlaffung hatte sein Wachsthum begünstigt. Eine ähnliche Zeit des Rückschlags und Rückfalls, die auf die französischen Revolutionsstürme und die Befreiungskriege gefolgt Jahre der Erschlaffung, der Reaction und Restauration, brachte dem Orden seine förmliche Wiederherstellung. Aufgehört hatte er und sein Einfluß auf das Erziehungswesen der katholischen Völker eigentlich nie. Denn auch in der Zwischenzeit hatte er nicht bloß in Rußland unter einem eigenen Generalvicar, sondern in der Verborgenheit und unter verschiedenen Namen, namentlich unter dem des Ordens der Redemptoristen oder Liguorianer, als „Gesellschaft vom heil. Herzen Jesu“, als Väter des Glaubens, Paccanaristen u. auch anderwärts fortgelebt und fortgelehrt. Die Gesellschaft Jesu hatte sich nur scheinodt gestellt, um nicht völlig todtgeschlagen zu werden: bei den ersten Sonnenstrahlen der Restauration, die über Europa zu leuchten begannen, wachte sie alsbald wieder auf. Kaum war Papst Pius VII. vorzugsweise durch die Bemühungen zweier evangelischer und einer schismatischen Großmacht, nach Rom zurückgekehrt, als er d. 7. Aug. 1814 durch die Bulle *Sollicitudo omnium* den Orden in seiner alten Verfassung mit all seinen früher besessenen Privilegien restituirte. Ausdrücklich erhielt er auch wieder die Erlaubnis, sich der Erziehung der katholischen Jugend zu widmen, Seminarier und Collegien zu leiten, nach der Weise des Instituts die Jugend in den Anfangsgründen des Glaubens zu unterrichten und zu guten Sitten zu bilden. Fast in der ganzen katholischen Christenheit wurde diese Maßregel mit Ueberraschung aufgenommen. Auch gelang es der Gesellschaft zunächst nur in Italien (bes. Neapel, Kirchenstaat, Sardinien, Modena) und Spanien wieder Eingang zu finden: überall wo sie zugelassen wurde, warf sie sich gleich wieder vorzugsweise auf das Lehramt, wenn gleich anfangs großer Mangel an tüchtigen Lehrkräften war. Papst Leo XII. gab ihr 1824 das Collegium Romanum nebst mehreren anderen Anstalten zurück und legte damit die Erziehung eines streng katholischen Klerus wieder in ihre Hand. Gregor XVI. übergab dem Orden die ausschließliche Leitung des Collegiums der Propaganda in Rom (1836) und bezeugte ihm auf jede Weise seine Verehrung. Ganz besonders aber war es der General Koothaan (1829—53), der dem Orden zu neuem Einfluß und Ausbreitung zu verhelfen suchte und der insbesondere auch die jesuitischen Erziehungsgrundsätze durch die neue 1829—32 veranstaltete Revision der *ratio studiorum* zu erneuter Herrschaft brachte, und wie so ganz der neue 1833 gewählte Ordensgeneral Pater Bekx auch in dieser Beziehung in die Fußstapfen seines Vorgängers trat, spricht deutlich sein d. 15. Juli 1854 an das österreichische Unterrichtsministerium gerichtetes Schreiben aus,

morin er allen staatlichen Reformversuchen gegenüber für unveränderte Festhaltung an den Constitutionen und Vorschriften der *ratio studiorum* der Gesellschaft Jesu sich erklärt (Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten S. 31 ff.). Die Gesellschaft selbst und ihre Freunde wurden seit der Zeit ihrer Wiederherstellung nicht müde, immer wieder die Trefflichkeit des jesuitischen Unterrichts und ganz besonders auch die politische Brauchbarkeit ihrer Erziehungsweise anzupreisen. Die weitverbreiteten Sympathieen solcher, welche unter den Stürmen der letzten Vergangenheit nichts gelernt und vieles vergessen hatten, und besonders die großartige Verblendung kurzsichtiger Staatsmänner, welche, Reform und Revolution verwechselnd, in jesuitischen Erziehungsgrundsätzen das sicherste Mittel sehen zur Aufrechthaltung des Bestehenden, kamen der Rehabilitation des Ordens in der ersten wie in der zweiten Reactionsperiode unseres Jahrhunderts (1814 ff. wie 1849 ff.) trefflich zu Statten.

Doch war auch diese Periode neuen Siegs und neuer Herrschaft nicht ohne schwere Kämpfe und wiederholte schmähliche Niederlagen.

Zuerst faßte der wiederhergestellte Orden in Italien Fuß: nach wenigen Monaten besaß er 9 Collegien im Kirchenstaat, bald kamen weitere in andern Ländern hinzu, mehr als er anfangs mit seinem spärlichen Lehrpersonal versorgen konnte. In Genua, Turin und an vielen andern Orten erhielt er prachtvoll, zahlreich besuchte Collegien: in Turin leitete Nootbaan 1823 und in den folgenden Jahren das Collegium St. Francesco de Paula, wo die ganze vornehme Jugend ihre Erziehung erhielt. Besonders auch in Neapel und Sicilien fanden sie günstige Aufnahme: 1845 besaßen sie in Sicilien 15, auf dem Festland 4 Collegien.

Aus Rußland, wo sie nach der Aufhebung des Ordens eine Zuflucht gefunden, wurden sie bald nach dessen Wiederherstellung — d. 25. März 1825 — um ihrer propagandistischen und politischen Intriguen willen durch kaiserlichen Ukas auf ewige Zeiten verbannt.

Auf der pyrenäischen Halbinsel wechselte ihr Einfluß rasch mit den politischen Parteien und Wirren. In Spanien wurden sie von König Ferdinand berufen, 1820 durch Beschluß der Cortes aufs neue ausgewiesen, von Ferdinand VII. 1824 rehabilitirt, 1835 von der Regentin Marie Christine wegen ihrer karlistischen Parteistellung wieder verbannt; dennoch wußten sie sich theils zu behaupten, theils aufs neue einzuschleichen. Portugal, durch Don Miguel 1829 ihnen geöffnet, wurde ihnen 1834 durch Don Pedro aufs neue verschlossen.

In Oesterreich hatten sich zwar längst Stimmen erhoben, welche die jesuitische Unterrichtsmethode als die einzige für den Kaiserstaat passende aufs neue anempfohlen: „die Jesuiten — hieß es — haben dem Staat gehorsame Bürger, der Kirche gläubige Katholiken erzogen.“ Allein bei allem Eifer für politische und geistige Reaction herrschte doch gegen die Jesuiten an entscheidender Stelle lange Zeit hindurch eine Antipathie: Kaiser Franz I. wollte nichts von ihnen wissen, Metternich war ihnen abgeneigt. Nur unter dem Namen der Ligorianer fanden sie anfangs (seit 1816) Eingang und keine pädagogische Wirksamkeit; nur in Gallizien errichteten sie seit 1820 mehrere Gymnasien (zu Tarnopol, Lemberg u. a. a. D.). In den übrigen Provinzen erhielten sie erst seit 1838, besonders durch den Einfluß des weiblichen Theils der Kaiserfamilie (Erzherzogin Sophie u. a.) wieder Aufnahme und immer unbeschränktere Zulassung auf dem Gebiete des Unterrichts (Collegien zu Innsbruck, Grätz, Linz u. s. w.). Die Trefflichkeit der jesuitischen Lehr- und Erziehungsmethode wurde in marktstreuerischer Weise angepriesen. Doch erhoben sich auch kräftige Stimmen gegen sie, wie z. B. mitten in dem stockkatholischen Tyrol der gelehrte Benedictiner Albert Jäger in Innsbruck mit unerschrockenem Freimuth das Unterrichtswesen der Jesuiten und ihre Leistungen auf diesem Gebiet in öffentlichen Vorträgen angriff.

Auf das übrige Deutschland wie auch Großbritannien suchten sie theils wieder von den Nationalcollegien in Rom, theils von näher gelegenen Missionsstationen aus ein-

zuwirken. In England besaßen sie schon 1841—44 eine Reihe von Collegien und Häusern (besonders das Collegium und Seminar zu Stonhurst). In Preußen sah sich König Friedrich Wilhelm III. veranlaßt, durch Cabinetsordre v. 13. Juli 1827 den Besuch auswärtiger Jesuitenanstalten allen seinen Unterthanen zu verbieten.

Seine politische Geschmeidigkeit und schlaue berechnende Klugheit bewies der proteusartig veränderliche und doch in allen seinen Gestalten unveränderliche Orden auch in der Periode seiner Rehabilitation wieder vornehmlich dadurch, daß er ebenso bereitwillig das eine Mal dem finstersten Absolutismus und der politischen Reaction seine kirchlichen und pädagogischen Dienste lieh, als er anderwärts liberale Institutionen und politische Revolutionen für seine Zwecke auszubenten wußte. So besonders in Frankreich, Belgien, der Schweiz, sowie in dem freien Nordamerika.

In dem Land der allerchristlichsten Könige, in dem gottlosen Frankreich, wußten sich die Jesuiten in den Tagen der Restauration, von Ludwig XVIII. und mehr noch von Carl X. zwar nicht gesetzlich restituirt, aber indirect zugelassen und vielfach begünstigt, allmählich und in der Stille einzuschleichen und der Leitung des Jugendunterrichts, besonders der Heranbildung des Klerus in den sog. kleinen bischöflichen Seminarien in immer weiterem Umfang zu bemächtigen. Da der Orden keine gesetzliche Existenz in Frankreich hatte und da der Secundarunterricht für Laien unter Aufsicht der Pariser Universität stand, der sich die Jesuiten nicht unterwerfen wollten: so wurde der Schleichweg eingeschlagen, daß viele Bischöfe in ihre vorbereitenden oder kleinen Seminare, die sie den Jesuiten anvertrauten, Schüler weltlichen Standes aufzunehmen gestatteten, wodurch die gesetzliche Aufsicht der Universität umgangen wurde. Die bedeutendste unter diesen Anstalten war die zu Montrouge, eine halbe Stunde von Paris, wo besonders die vornehmen Geschlechter des alten Frankreichs ihre Söhne erziehen ließen. Allein gerade die hartnäckige Verblendung, womit die bourbonische Dynastie ihren „Thron“ durch den „Altar“, d. h. durch Begünstigung der Jesuiten- und Priesterherrschaft stützen zu können vermeinte, und die Nichtachtung der Volksstimme, welche der Regierung zwei die kleinen Seminare beschränkenden Ordonnanzen v. J. 1828 abgedrungen hatte (in Folge der Anklage des Grafen Montlosier), war mit ein Hauptgrund, der den Sturz der älteren bourbonischen Linie durch die Julirevolution des Jahres 1830 herbeiführte. Mit den Bourbonen wurden auch die Jesuiten, deren Zahl auf 436 gestiegen war, aus Frankreich vertrieben, ihre Collegien zu St. Acheul und Montrouge sowie ihr Missionshaus in Paris vom Volk demolirt, der Orden für eine in Frankreich verbotene Congregation erklärt, die Ordensglieder, die sich wieder einzuschleichen versuchten, mit Gefängnisstrafe belegt. — Aber zur Vorderthüre hinausgeworfen, wußten sie auch diesmal wieder durch die Hinterthüre zurückzukehren: die Juliusdynastie, nach der einen Seite hin mit dem Liberalismus kokettirend, fand es gerathen, doch auch dem katholischen Episkopat sich günstig zu erweisen. Während ein Pater Ravignan mit seiner glänzenden Kanzelberedtsamkeit die neugierig-lüsterne Ohren der Pariser kitzelte, versuchte der Klerus unter dem Aushängeschild der Freiheit die niederen Bildungsanstalten der Aufsicht der Universität zu entziehen, um sie den geistlichen Corporationen, in erster Linie den Jesuiten, in die Hände zu liefern. Besonders seit 1842 begann die bekannte Agitation des Episkopats für Unterrichtsfreiheit, wobei die Bischöfe nur die Vorkämpfer der Jesuiten waren. Die Aufregung, welche diese Kämpfe bei dem Publikum hervorriefen, wurde noch gesteigert durch massenhaft erscheinende Streitschriften für und wider (z. B. von Michelet, Duinet, Cahour, Genin u. s. w.), durch Eugen Sue's ewigen Juden, durch den Prozeß Affenaer und die dabei gemachten Enthüllungen über Ausbreitung und Organisation des gesetzlich immer noch verbotenen Ordens. Endlich führten die durch Thiers Interpellation veranlaßten Beschlüsse der Deputirtenkammer, und die in Folge davon eingeleiteten Verhandlungen der französischen Staatsregierung mit der römischen Curie zur Abberufung des Ordens aus Frankreich und zur Auflösung seiner Collegien zu Paris, Avignon, Lyon und St. Acheul. Allein auch diesmal blieb der Rückschlag

nicht aus: die der neuesten Revolution gefolgte despotische Reaction des Napoleonismus, aus politischen Gründen darauf bedacht, der römischen Kirche schön zu thun, hat den Jesuiten die Thore Frankreichs aufs neue weit geöffnet. Wieder begannen sich ihre Erziehungs-häuser und Seminare mit Söhnen gunstsüchender Familien zu füllen, und die neueste Gesetzgebung, „über kleinliche Befürchtungen und unbegründete Vorurtheile sich hinwegsetzend“, hat die für die geistlichen Seminare beschränkenden Ordonnanzen v. J. 1828 völlig beseitigt und durch das Gesetz v. 15. März 1850 den religiösen Genossenschaften d. h. insbesondere den Jesuiten, die ausgebehnteste Freiheit zu Errichtung und Leitung ihrer Schulanstalten zugestanden. (S. hierüber d. Art. Frankreich bes. S. 502; sowie Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich und desf. Geschichte der Auflösung der Jesuiten-Congregationen in Frankreich i. J. 1845. Leipzig, 1846.)

Zu besonderer Blüte gelangte das Unterrichtswesen des Ordens, und zwar gerade zu der Zeit, so lang ihm Frankreich gesetzlich verschlossen war, in dem benachbarten Belgien, wohin ein großer Theil der dort arbeitslos gewordenen Väter sich zurückzog und wohin dann auch viele katholische Familien Frankreichs ihre Söhne ihnen nachschickten. Raum war im Jahr 1830 durch eine Coalition der ultramontanen mit der liberalen Partei die belgische Revolution und die Losreißung Belgiens von Holland zu Stande gekommen: so benützte auch der Jesuitenorden die in dem neuen Königreich verfassungsmäßig garantirte Cultus- und Unterrichtsfreiheit zu ausgebehntester Machtentfaltung. Fast in allen großen Städten errichtete er binnen weniger Jahre seine kleinen Seminare, Collegien und Pensionate, die sich eines zahlreichen Besuchs besonders aus den bemittelten Ständen zu erfreuen hatten (bald wurden sie auch von Frankreich aus zahlreich besucht) und die, frei von der bischöflichen wie von der staatlichen Aufsicht, den Staatslehranstalten sowohl als den von andern Orden geleiteten Schulen siegreiche Concurrnz machten. Die Zahl der von den Jesuiten geleiteten belgischen Anstalten betrug nach neueren Angaben elf (Mast, Antwerpen, Brüssel, Gent, Lüttich, Löwen, Namur, Tournay u. s. w.), meist von bedeutendem Umfang, größtentheils mit einem Pensionat (Internat) verbunden. In Antwerpen besitzt der Orden auch eine Handelsschule. (S. Wiese, deutsche Briefe zc. S. 189 ff. und d. Art. Belgien Bd. I. 491 ff.)

In ähnlicher Weise, aber zuletzt mit minder günstigem Erfolg wußten die Jesuiten in der freien Schweiz bald die politische und religiöse Freiheit, bald die Interessen des Conservatismus und der Reaction für ihre Zwecke auszubeuten. Gleich nach seiner Wiederherstellung säumte der Orden nicht, unter dem Schutz der päpstlichen Nuntiatur in einzelnen Cantonen sich wieder Eingang zu verschaffen und das Erziehungs-wesen an sich zu bringen. Nachdem er schon früher seine alten Collegien in Sitten und Brieg wieder eingenommen hatte, fand er i. J. 1818 Aufnahme in Freiburg, wo ihm die Lehranstalten des Cantons mit einem Fonds von einer Million schw. Frs. übergeben und ihm ein Collegium und Pensionat mit verschwenderischer Pracht erbaut wurde, das bald eine große Schülerzahl aus dem In- und Auslande herbeizog: mit Ausnahme der Medicin und Jurisprudenz umfaßt es alle Zweige des Unterrichts; seit 1828 erhielt es namentlich einen Zufluß von Lehrkräften und Schülern aus Frankreich. Den Lehrplan des Freiburger Collegiums, s. in dem Landesh. Schul- und Erziehungsplan und in dem von dem Rector J. B. Drach verfaßten *Mémoire présenté par le recteur du collège St. Michel au tit. Conseil d'éducation du canton de Fribourg*. Lausanne, 1834. 8. Auch Schwyz räumte 1836 für die Jesuiten ein Collegium, ein Pensionat und eine Secundärschule ein. Als aber i. J. 1844 auch in dem katholischen Staat Luzern die dort zur Herrschaft gelangte reactionäre und ultramontane Partei die Berufung der Jesuiten und die Uebergabe des dortigen Lyceums und Priesterseminars an dieselben durchsetzte: so veranlaßte diese Maßregel eine solche Aufregung in der ganzen Schweiz, daß es in den Jahren 1845—47 zu den bekannten Freischaarenzügen gegen Luzern, zur Stiftung des katholischen Sonderbunds, zu dem Sonderbundskrieg und schließlich zur Vertreibung der Jesuiten aus der ganzen Schweiz kam.

Doch diese Ereignisse in der Schweiz waren nur das Vorspiel zu der allgemeinen Jesuitenhetze, welche sich 1848—49 im Zusammenhang mit den politischen Stürmen jener Jahre fast in ganz Europa, besonders aber in den alten Stammländern des Ordens, erhob: in Turin, Genua, Neapel, Sicilien, im Kirchenstaat sogar, bald auch in Steiermark und im Erzherzogthum Oesterreich wurden die Jesuiten und die verwandten Redemptoristen ausgewiesen oder ausgetrieben, ihre Collegien aufgehoben oder zerstört; der Ordensgeneral selbst fand nur im protestantischen England eine Zuflucht; katholische Fürsten, Parlamente und der Papst selbst wetteiferten in Vertreibung der Gesellschaft. Allein wie so oft schon in der früheren Geschichte des Ordens, so folgt auch jetzt wieder der leidenschaftlichen Austreibung eine nur um so schnellere Rückkehr: in dem Jahrzehnt der Reaction 1850—60 folgten wieder goldene Zeiten für die Jesuitenschulen und — Missionen, denen Hohe und Niedere, Protestanten und Katholiken aus Neugierde oder Aberglauben zuliefen. Kurzsichtige Politiker waren blind genug, in den alten Wählern die Ketzer der Gesellschaft zu sehen; und unevangelische Protestanten gab und giebt es, zumal in den sog. höheren Ständen, welche sich nicht entblöden, ihre Kinder jesuitischen Schulanstalten anzuvertrauen und das alte Märchen von der meisterhaften Erziehungskunst des Ordens nachzusprechen.

Von den neuen Erfolgen des Ordens in Frankreich unter dem Schutze der kaiserlichen Gesetze über die Unterrichtsfreiheit ist bereits die Rede gewesen; ebenso von dem blühenden Zustand der Jesuitenschulen in Belgien, wo besonders die Pensionate des Ordens in Gunst stehen, aber doch auch neue Conflicte mit der Regierung zu drohen scheinen. Aber auch in Italien, mit einziger Ausnahme von Sardinien, hatten sie seit 1849 wieder ihre alten Wohnsitze aufgesucht und besonders in Neapel und Sicilien sich mit aller Kraft auf das Unterrichtswesen geworfen, so daß sie daselbe, wenn nicht gerade monopolisirten, so doch vollständig beherrschten. (S. Lindenfohl, über das Unterrichtswesen in Sicilien. II. Der Secundarunterricht. Göttingen 1859). Die Jesuitenschulen waren dort (1853) — nach dem Urtheil des deutschen Beobachters — entschieden die besten. Ihr Colleg zu Palermo mit 16 Lehrern und 790 Schülern war das größte der Insel; daneben besaßen sie in Palermo noch eine Art von Ritterakademie, das collegio nobile oder convitto reale Ferdinando mit etwa 40 Pensionären von 7—12 Jahren. (S. Lindenfohl l. c. S. 28 ff.) Die neuesten Vorgänge haben dort freilich wieder alles umgestaltet, so daß es im jetzigen Augenblick außerhalb Roms wohl kaum eine öffentlich bestehende jesuitische Lehranstalt in Italien geben dürfte.

Im österreichischen Kaiserstaat hatte der J. O. im Lauf des letzten Jahrzehnts unter dem Schutze der politischen Reaction und des päpstlichen Concordats wieder mehrere Collegien begründet, die sich dem neuen Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien und der Staatsaufsicht zu entziehen wußten und an der alten ratio studiorum unverändert festhielten. Sie hatten sich zum Theil eines großen Zulaufs zu erfreuen, „da die Schüler darin nicht zu sehr angestrengt werden und manche Väter glauben, es werde die spätere Lebensstellung ihrer Söhne fördern, wenn sie ein Jesuiten-Colleg besucht haben (Corresp. der N. Allg. Ztg. aus Wien 1860. Mai.) In Linz, Leitmeritz, Innsbruck, Lemberg, Starawiez, Tyrnau, in der Nähe von Wien entstanden jesuitische Lehranstalten; von der Uebergabe weiterer Gymnasien, bes. des akademischen Gymnasiums in Wien, nebst einem neugegründeten Convict, des Gymnasiums in Agram, eines ungarischen Gymnasiums zu Kaloca u. a. war die Rede. Neuestens scheint in Folge der veränderten politischen und religiösen Stimmung in den maßgebenden Kreisen wieder ein Stillstand in den Fortschritten des Ordens eingetreten zu sein. Eine vom südwestlichen Deutschland aus vielbesuchte Lehranstalt des Ordens befindet sich zu Feldkirch in Vorarlberg (Gymnasium und Pensionat mit 450 Schülern 1860/61). — Aber auch in der Schweiz suchte der vor einem Jahrzehnt so gewaltsam ausgetriebene Orden aufs neue Fuß zu fassen: das 1847 förmlich zerstörte Jesuiten-Collegium zu Schwyz

wurde 1856—57 wiederhergestellt und erweitert: „die Zahl der Lehrer war 15, der Gang der Schule ein ausgezeichnete, sie steht als eine rein katholische da“ (Gelzer, Monatbl. 1858).

Auch in paritätischen Ländern Deutschlands ist es dem Orden gelungen, neuerdings Niederlassungen zu gründen. In Preußen wurde zwar durch Erlass des Ministeriums Kaumer-Westphalen noch u. d. 16. Juli 1852 das von König Friedrich Wilhelm III. erlassene Verbot des Besuchs des collegium Romanum in Rom und anderer auswärtiger, von Jesuiten geleiteter Lehranstalten erneuert; aber auf Beschwerde der katholischen Kammermitglieder wurde dieser Erlass zurückgenommen, und neuerdings hat der Orden auf preussischem Boden selbst unter dem Schutz der verfassungsmäßigen Religionsfreiheit ein Seminar zu Paderborn und Noviziate in Münster, Bonn und Gorheim (in Sigmaringen) begründet, und übt hier „in Ertheilung eines dem Gymnasialunterricht parallel laufenden Unterrichts, in der Leitung der sog. Marianischen Sodalitäten, in der Abhaltung von Volksmissionen, Exercitien, Conferenzen, im Beichtstuhl u. s. w. eine tiefgreifende Thätigkeit.“ (Vgl. Richter in Dove's Zeitschr. f. R. Recht I. 1.)

Der gesammte Personalbestand des Ordens betrug im Jahr 1626 in 39 Provinzen 15,493 Jesuiten, welche in 803 Häusern, worunter 467 Collegien, 36 Seminare sich befanden. Im Jahr 1710 waren es 612 Collegien, 157 Pensionate und Normalschulen, 59 Noviziate, 340 Residenzen, 200 Missionen, 24 Professhäuser, überdies noch 24 Universitäten, an denen die Väter die akademischen Grade verliehen. In der Mitte des 18. Jahrhunderts zählte man 22,589 Angehörige der Gesellschaft; Collegien waren es damals 669, Seminare 176. In den 30 Jahren seit der Wiederherstellung 1814—44 war der Personalbestand wieder auf 4133 Glieder in 233 Häusern, 1855 auf 5510 Mitglieder angewachsen. Nach der neuesten uns bekannten Angabe berechnete man in Rom 1860—61 die Zahl der Jesuiten auf der ganzen Welt auf 7144: davon kommen auf Frankreich 2181, Belgien 531, Holland 205, Spanien 680, Oesterreich 455, Preußen 527, England 379, Amerika 444, Italien 1742, mehr als 1000 auf die auswärtigen Missionsposten unter Leitung der Propaganda. (Vgl. bes. Bode, das Innere der Gesellschaft Jesu S. 209 ff.)

III. Das jesuitische Unterrichts- und Erziehungswesen im einzelnen. Wir betrachten nunmehr das Unterrichts- und Erziehungswesen der Jesuiten im einzelnen, und zwar A. den äußeren Organismus ihrer Schulanstalten, B. das Unterrichts- und Erziehungswesen und die Lehrmethode, C. die Grundsätze und Methode ihrer Erziehung. Zuvor aber haben wir über die Quellen unserer Darstellung eine kurze Uebersicht zu geben.

So vielgestaltig und wechselvoll die äußere Geschichte des Ordens und seiner Schulanstalten, so mager ist die innere Entwicklungsgeschichte ihres Unterrichts- und Erziehungswesens: es ist heute noch dasselbe wie es von Anfang war, die neueste Studienordnung des Generals Koothaan v. J. 1832 stimmt mit wenigen Modificationen genau zusammen mit dem 1588—99 entworfenen ältesten Lehrplan, der ratio et institutio studiorum societatis Jesu. Diese ist daher auch neben demjenigen, was die allgemeinen Constitutionen der Gesellschaft — die Constitutiones Soc. Jesu, und die Regulae Soc. Jesu (s. Corpus institutorum Soc. J. 1702; Institutum S. J. 1752) — hieher gehöriges enthalten, die Hauptquelle für die folgende Darstellung. Ueber ihre Abfassung ist folgendes zu bemerken.

Claudius Aquaviva, ein kluger Neapolitaner, der fünfte Ordensgeneral, eines der größten Herrschertalente, das die Gesellschaft jemals besessen (1581—1615), hatte gleich von der vierten Generalcongregation, die ihn d. 19. Febr. 1581 erwählte, den Auftrag übernommen, auf Grundlage der in den Constitutionen enthaltenen Bestimmungen und der in den bisherigen Collegien, insbesondere dem Stammcollegium der Gesellschaft, dem Collegium Romanum, gesammelten Erfahrungen, durch eine Com-

mission von 6 Vätern einen ausführlichen Studienplan ausarbeiten zu lassen. Den 5. Dez. 1584 stellte er dem Papst die zu diesem Zweck gewählte Commission vor: sie war aus allen katholischen Reichen gewählt, um die Bedürfnisse aller zu vertreten. Azor vertrat Spanien, Gonzalez Portugal, Tyrius Frankreich, Busée Oesterreich, Goyson Deutschland, für Rom trat noch Tucci bei. Nachdem sie beinahe ein Jahr auf ihre Arbeit verwendet hatten, wurde diese noch einem erweiterten Ausschuss von 12 Mitgliedern, sowie der 5. und 6. Generalcongregation und dem Papst zur Revision und Genehmigung vorgelegt und endlich 1599 in der Druckerei des Collegium Romanum gedruckt; ein neuer Abdruck erschien 1600 zu Mainz; eine neue Auflage mit einigen von der 7. Generalcongregation genehmigten Zusätzen, besonders in Betreff der philosophischen und theologischen Studien, 1616 in Rom, besorgt von Bernardus de Angelis, Secretär der S. J.; ein Abdruck davon auch 1635 zu Antwerpen, sowie in dem Institutum S. J. Prag 1757. Vol. II. S. 169—237.

Nach der Wiederherstellung des Ordens im Jahr 1814 erklärte gleich die erste i. J. 1820 gehaltene Generalcongregation (die XX. im ganzen) durch ihr X. Decret, man solle zwar an der alten ratio studiorum nichts wesentliches ändern, wohl aber die durch die veränderten Zeitumstände nothwendig gewordenen Modificationen daran vornehmen. Der General wurde beauftragt, für die Revision derselben eine Commission aus Vätern zu ernennen, welche im Lehramt besonders erfahren seien, vorbehältlich des Rechts der Provinzen, die ihnen geeignet scheinenden Bemerkungen zu machen. Für die Zwischenzeit sollten zur Erzielung einiger Gleichförmigkeit durch die Provincialen einige Regeln provisorisch festgestellt werden; auch wurden von der Congregation selbst einige vorläufige Anordnungen getroffen z. B. über die Errichtung von Elementarclassen für ABGSchüler, über die Zulassung von Lehrern aus dem Laienstand für die Zwecke des Elementarunterrichts u. a. Die Revision blieb liegen bis zur XXI. Generalcongregation i. J. 1829: diese wiederholte auf das Begehren fast aller Provinzen den Revisionsbeschluss und der neugewählte General Koothaan erklärte, er habe den festen Entschluss, diesem Werk baldmöglichst seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, es sei aber kein solches, das leicht zu behandeln oder in kurzer Zeit abzumachen sei. Er ernannte sofort, nachdem die Congregation noch einige Beschlüsse in Betreff des Studiums der Theologie, Philosophie, Mathematik und Physik, sowie über Beibehaltung der lateinischen Sprache als Unterrichtssprache gefasst hatte, für die Revision der Ratio Studiorum eine Commission von 5 Vätern, je einen für die 5 Provinzen Italien, Sicilien, Frankreich, Deutschland, Spanien, die sich Ende 1830 ans Werk machten, worauf die Arbeit vom General und seinen Assistenten geprüft und d. 25. Juli 1832 an alle Mitglieder des Ordens mit einem besondern Begleitschreiben ausgesandt wurde. Die Aenderungen betreffen vorzugsweise den Unterricht in den höheren Facultätswissenschaften, in der Theologie, Philosophie, orientalischen Sprachen, Mathematik und Physik. Der Unterricht in den beiden ersten soll nicht mehr an Thomas und Aristoteles gebunden sein, den neueren Fortschritten in Mathematik und Naturwissenschaften soll mehr als früher Rechnung getragen werden. Für die Gymnasial-Classen wird alles beim alten gelassen; nur in Bezug auf den Unterricht in neueren Sprachen und Geschichte werden dem Zeitgeist einige Concessionen gemacht: das Erlernen der Muttersprache, Reinheit des Ausdrucks beim Uebersetzen, gute Aussprache, Lectüre der besten vaterländischen Schriftsteller wird empfohlen. Alle diese Neuerungen sollen nur dann zur Ausführung kommen, wenn sich die Erfahrung dafür ausgesprochen habe.

Die ratio studiorum zerfällt in 28 Abschnitte: Statuten für den Provincial, Rector, Studienpräfecten, für die Professoren der oberen Facultäten (der h. Schrift, hebr. Sprache, scholast. Theologie, Casuistik, Philosophie, Moralphilosophie, Mathematik), für die Präfecten der niederen Studien (praelect. studiorum inferiorum), für die Professoren der untern Classen (classium inferiorum), und zwar den der Rhetorik, Humanität, der obersten, mittleren, unteren Grammatik, für die Scholastiker der Societät, für diejenigen,

welche in zwei Jahren die Theologie repetiren (eorum qui biennio theologiam repetunt), für den Pedell (adjutoris magistri seu Bidelli), für die auswärtigen Schüler (scholasticorum externorum), endlich für die sog. Akademien (besondere Uebungen, die mit einer Selecta vorgenommen werden).

Eine weitere Ausführung einzelner Theile des jesuitischen Schulwesens enthalten die Schriften der, auch als Ordensgeschichtschreiber bekannten beiden Jesuiten, Franz Sacchini (im 17. Jahrh., † 1625) und Joseph Souvency (im Anfang des 18. Jahrh.), die des ersteren u. d. Titel: Paraenesis, die des letzteren: de ratione discendi et docendi magistris Scholarum inferiorum Soc. J.; beide neu aufgelegt 1856 zu Verona; sowie die in den dreißiger Jahren des 18. Jahrhunderts erschienene Ratio et via recte atque ordine procedendi in literis humanioribus aetati tenerae tradendis, docentium et discipulorum commoditati atque utilitati conscripta, in 6 Hauptabschnitten: de scholarum classibus et gradibus, de scholarum manibus, de libris et praelectionum argumentis, de ordine scholarum communi et proprio, de ratione et methodo in scholae muniis tenenda, de scholasticae institutionis adminiculis.

Eine deutsche Bearbeitung der ratio studiorum sowie der ratio et via etc. mit verschiedenen weiteren Zusätzen und eigenen, freilich fast ungenießbaren Bemerkungen ausgestattet, ist das 1833—1836 zu Landshut erschienene Werk: „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan, treu dargestellt und mit Bemerkungen begleitet 2c. 1. Th. die Gynnasialschulen; 2. Th. die Lycealschulen; 3. Th. die Klerikal- und Priesterseminarien. — Interessante Beiträge zum Verständnis und zur Beurtheilung des jesuit. Schulwesens, wie es in der letzten Zeit vor Aufhebung des Ordens zunächst in einer einzelnen Provinz — Böhmen — sich gestaltet hatte, giebt der Exjesuit Ignaz Cornova i. d. Schrift: Die Jesuiten als Gynnasiallehrer in freundschaftl. Briefen 2c. Prag 1804.

Ueber den neuen Schulplan, des Generals Joh. Koothaan v. 25. Juli 1832 und sein Verhältnis zu den früheren Auflagen der ratio stud., s. den Landshuter Schulplan Bd. I. S. 120 ff. und: Die Gynnasien Oesterreichs und die Jesuiten S. 38 ff.; Buß, die Gesellschaft Jesu II. S. 1478 ff.

Einen Studienplan des Collegiums St. Michael zu Freiburg i. d. Schweiz, woraus die neuere Anwendung der alten Vorschriften zu sehen, s. in dem Memoire présenté par le recteur du collège St. Michael etc. (von J. B. Drach), Lausanne 1834. 8., sowie in dem 2. Band des Landshuter Lehrplans S. 293 ff., einen kürzeren 1839 für das Collegium zu Brugellette entworfenen bei Buß a. a. O. S. 1525. Manche Abweichungen von den älteren Plänen scheint derjenige des Feldkircher Gynnasiums zu enthalten (s. die von demselben ausgegebenen Schulprogramme).

Eine Darstellung und Kritik der jesuit. Pädagogik vom Standpunct der evang. Kirche aus, s. in Harleß, Zeitschr. f. Protest. und Kirche Jahrg. 1838. No. 7. 9—12. und ebend. Neue Folge, Bd. I. S. 16. und Kaumer, Gesch. der Päd. I. 289, vgl. auch Palmer, Pädagogik Bd. I. S. 137 ff. Weitere Literatur s. unten.

Die Organisation der jesuitischen Unterrichtsanstalten ist dem hierarchischen Organismus des Ordens selbst streng eingegliedert. Das gesammte Lehr- und Aufsichtspersonal sämmtlicher vom Orden geleiteter Schulen gehört ausschließlich dem Orden an. Nur für untergeordnete Functionen — z. B. zum elementarsten Unterricht im Lesen, Schreiben, Zeichnen — war es gestattet, andere dem Orden nicht angehörige Lehrer anzunehmen. Außerdem aber ist die Gesellschaft ganz und gar eine Welt für sich: sie allein ist es, die ihre eigenen Lehrer ausbildet, prüft, anstellt und beaufsichtigt. Wie in allen andern Angelegenheiten, so ist die Gesellschaft auch hinsichtlich ihres Unterrichts- und Erziehungswesens völlig autonom, nur dem Papst zu Gehorsam und Rechenschaft verpflichtet, sonst von jeder kirchlichen und weltlichen Aufsicht eximirt, außer soweit bisweilen besondere Zeitverhältnisse nöthigten, nach irgend einer Seite hin gewisse Concessionen zu machen. Die höchste Gewalt ruht in dem General, praepositus generalis, dem von der Generalcongregation für Lebenszeit

erwählten Leiter der Gesellschaft, dem alle Glieder zum unbedingtsten Gehorsam verpflichtet sind, der in den Orden ausnimmt und daraus entläßt, der die Beamten, insbesondere die Vorsteher der Provinzen, Collegien und Häuser ernennt und durch ihre regelmäßig zu erstattenden Berichte, wie durch die Visitatoren, die er aussendet, fortwährend Kenntniss von allem erhält, was in dem Orden vorgeht, insbesondere auch über alle persönlichen Verhältnisse der Gesellschaftsglieder. Die gesetzgebende Gewalt theilt der General mit der Generalcongregation, an deren Berathung er aber nur bei Veränderung der Constitution und bei Auflösung einmal eingerichteter Häuser und Collegien gebunden ist. Sonst ist seine Macht unbeschränkt, nur stehen ihm, um ihn selbst vor Abweichungen von den Principien der Gesellschaft zu bewahren, ein Admonitor und 4 Assistenten zur Seite. Der Ordensgeneral in Rom, und er allein, ist daher auch der oberste Leiter der Erziehungs- und Unterrichtsanstalten der Gesellschaft in allen Ländern der Welt: ihm steht die Errichtung neuer Collegien, die Oberaufsicht über die bestehenden zu. Jede Staatsaufsicht, jede Unterwerfung unter eine Staatsgesetzgebung in Unterrichtssachen, jede Lehrfähigkeitsprüfung der anzustellenden Lehrer ist durch die souveräne Stellung des Generals ausgeschlossen. Als obersten Grundsatz für das Unterrichtswesen des Ordens macht es z. B. der General Befehl gegenüber von dem österreichischen Unterrichtsministerium geltend: „daß die Leitung der der Gesellschaft Jesu anzuvertrauenden Gymnasien den Ordensobern nach den Statuten und Regeln des Ordens überlassen sei, und daß es den Ordensobern ungehindert freistehe, ihre Untergebenen ohne vorhergehende Lehrfähigkeitsprüfung zu Directoren, Rectoren, Präfecten und Professoren zu bestimmen, sie von ihrem Amt zu entfernen und andere an ihre Stelle zu setzen, je nachdem sie dies vor Gott als das Beste erachten.“ (Die Gymnasien Destr. S. 33). An der Spitze jeder Provinz des Ordens steht der Provincial, praepositus provincialis, dem wieder die Vorsteher der einzelnen Häuser — der praepositus des Professhauses, der magister novitiorum oder Vorsteher des Probationshauses, die Rectoren der Collegien, alle zusammen Superioren genannt, untergeordnet sind. Ihm ist daher auch in dem ersten Abschnitt der ratio studiorum vor allem die Sorge für die Schulen, die Anstellung tüchtiger Studienpräfecten und Professoren, die Aufsicht über genaue Einhaltung des ganzen Lehrplans ans Herz gelegt (Ratio stud. regulae provinc.). — Die Aufsicht über das einzelne Haus oder Collegium führt ein Rector, der nicht selbst am Unterricht theilnimmt, aber in der Regel aus der Zahl der älteren Lehrer genommen wird. Er wird je auf 3 Jahre durch den General oder dessen Bevollmächtigten gewählt, nach Ablauf dieser Zeit häufig an ein anderes Collegium versetzt, hat dem Provincial oder einem Bevollmächtigten des Generals Rechenschaft abzulegen und kann von letzterem abgesetzt werden. Er soll das ganze Collegium auf seinen Schultern tragen, über die Beobachtung der Constitutionen und der Studienordnung wachen, die nöthigen Beamten anstellen, über alle Collegialen genaue Aufsicht führen und sorgen, daß sie in Tugenden und Wissenschaften gedeihen. Alle haben ihm zu gehorchen und sollen ihn verehren als Stellvertreter Jesu Christi. (Const. IV, 6; rat. stud. reg. rect.) Zur Leitung der Studien ernennt er einen Studienpräfecten, in größeren Anstalten zwei, einen praef. studiorum superiorum und inferiorum (s. u.), nach Umständen auch noch einen Kanzler für die Universitätsstudien, einen praefectus atrii zur Aufsicht über den Vorhof des Schullocal's und andere Beamte. Diese alle werden in der Regel der 2. Classe des Ordens, den sog. geistlichen Coadjutoren entnommen, nur mißbräuchlich gelangten auch Professoren in die Rectorstellen reicher Collegien.

Die Ordensgesellschaft besteht nämlich aus 4 Classen, — Professoren, Coadjutoren, Scholastiker, Novizen —, von denen für das Schulwesen besonders die beiden mittleren, die Coadjutoren und Scholastiker, in Betracht kommen. Sie bilden den eigentlich arbeitenden Theil der Gesellschaft, während in der ersten, der Zahl nach kleinsten Classe, den sog. Professoren der 4 Gelübde, die ganze regierende und gesetzgeberische Gewalt sich concentrirt. Sie wohnen, soweit sie nicht in Geschäften des Papstes oder Ordens reisen,

in den Professhäusern, welche keine Lehranstalt enthalten, aber auch kein Vermögen besitzen dürfen. Collegien dagegen heißen diejenigen Institute, in welchen eine kleinere oder größere Anzahl, gewöhnlich 20—100, von Ordensgliedern, und zwar Coadjutoren und Scholastiker, zusammenwohnen und mit welchen eine Lehranstalt verbunden ist. Als Studienanstalten dürfen die Collegien Vermögen besitzen und besaßen daselbe oft in reichlichem Maße; ja es soll kein Collegium von dem Orden übernommen werden, das nicht ein Haus, ein Schulgebäude, eine Kirche und eine zum Unterhalt des nöthigen Personals (von mindestens 14 Personen) und zu den übrigen Bedürfnissen hinreichende Dotation an Geld oder Gütern besitzt. Dagegen soll nach einem allgemeinen Ordensgesetz der Unterricht in sämtlichen Schulen der Gesellschaft für alle Schüler, Reiche wie Arme, unentgeltlich sein: — eine Anordnung, welche mehr als alles andere zur Empfehlung der Jesuitenschulen beitrug, diesen einen Zusammenfluß von Schülern aus allen Classen zuführte, dieselben aber oft auch mit concurrirenden Staatsanstalten in unangenehme Conflicte gebracht hat. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts schließt jedoch die Annahme von Geschenken von Seiten der Reicheren nicht aus; ja wenn man die Summen liest, welche durch Schenkungen oder Vermächtnisse den Collegien vielfach zugewendet wurden, so begreift sich, wie leicht es den Vätern der Gesellschaft wurde, das Gelübde der Armuth zu erfüllen und ihren Unterricht „unentgeltlich“ zu ertheilen. In der Regel soll ein Collegium I. Classe 20, II. Classe 30, ein Collegium III. Classe oder eine Universität mindestens 70 Lehrer oder „Regenten“ besitzen. Kleinere Anstalten, die nicht Lehrkräfte genug besitzen, sollen aufgelöst werden. Zur Vermögensverwaltung und zur Beforgung anderer weltlicher Geschäfte dienen Procuratoren, weltliche Coadjutoren u. a. Beamte und Diener; denn die Studien und geistlichen Beschäftigungen der übrigen Ordensglieder, der geistlichen Coadjutoren und Scholastiker, würde es stören, wenn sie zugleich die Sorge für die äußere Existenz übernehmen müßten.

Mit den Collegien sind in der Regel Pensionate oder sog. Internate, Alumnate, Convicte (*convictoria alumnorum*) verbunden, in welchen junge Leute, besonders aus reicheren und vornehmeren Familien gegen ein mäßiges Kostgeld Wohnung, Verköstigung und Beaufsichtigung finden, — oder Seminarie (theils höhere oder eigentliche Priesterseminare, theils kleine oder Knabenseminare), welche zunächst zur Erziehung junger Kleriker bestimmt sind, in welche aber häufig auch andere, soweit es der Raum oder das Interesse des Ordens erlaubt, Aufnahme erhalten, oder endlich Ritterakademien oder Adelpensionate, ausschließlich zur Erziehung von Söhnen des Adels bestimmt. Solche Nebenanstalten stehen dann wieder unter eigenen, dem Rector des Collegiums untergebenen Präfecten.

Aber auch Externe, d. h. solche Schüler, die nicht in der Anstalt wohnen, werden zum Unterricht zugelassen: „jene, welche die Curse oder Classen der Gesellschaft besuchen wollen, sollen ihre Namen einschreiben lassen und dem Rector und den Satzungen Gehorsam versprechen.“ Ja es wird sogar zu Gunsten derer, welche etwa im Schoß der Irrlehre geboren sind, eine besondere Clausel beigefügt: wenn einige nicht versprechen wollen, die Regeln zu beobachten, so soll man ihnen doch den Eintritt nicht verbieten, wenn sie sich verständig benehmen und keine Störung oder Aergernis verursachen. Doch soll man ihnen zu verstehen geben, daß man ihnen nicht die besondere Sorgfalt zuwenden könne vor denen, welche Beobachtung der Regel versprechen. — Zur Ueberwachung der Externen nimmt der Studienpräfect ein Verzeichniß ihrer Wohnungen auf, um von Zeit zu Zeit bei ihnen Visitation zu halten.

In Bezug auf das Lehrpersonal der jesuitischen Schulanstalten besteht das Eigenthümliche darin, daß nicht bloß sämtliche Lehrer Jesuiten, sondern daß auch sämtliche Ordensglieder wenigstens eine Zeitlang Lehrer sind. Nach einem zweijährigen, in einem besondern Novizenhause mit geistiger Betrachtung, Gebet, Gewissensprüfung, frommer Lectüre, Kirchenbesuch zc. zugebrachten Noviziat tritt nämlich das angehende Ordensglied (in der Regel in einem Alter von 15—17 Jahren) in ein Collegium der

Gesellschaft und wird Scholastiker. Als solcher hat er zunächst 2 Jahre dem Studium (oder der Repetition) der Rhetorik und Literatur, dann 3 Jahre dem der Philosophie (nebst Mathematik und Physik) zu widmen. Dann macht er seine sogen. *Regenz*, d. h. er hat 4—6 Jahre lang als sog. Magister oder Professor durch alle Classen hindurch Unterricht in den Gymnasialfächern zu geben, um so das bisher Erlernte noch einmal „*docendo*“ einzüben. Jetzt folgt das 4—6 Jahre dauernde Studium der Theologie; dann nach einem nochmaligen Probationsjahr, dem sog. Tertiort, empfängt der bisherige Scholasticus, nunmehr in einem Alter von mindestens 31 Jahren stehend, die Priesterweihe und legt seine Gelübde ab, je nach der Bestimmung der Oberen, entweder als Coadjutor oder als Professe quatuor votorum, wobei der Coadjutor spiritualis speciell auch eifrige Hingabe an den Jugendunterricht gelobt. Von dem Willen der Oberen hängt es nun ab, ob der Priester wieder zum Lehramt zurückkehrt, oder ob er für das Predigtamt, die Seelsorge, Mission — oder wofür sonst er bestimmt wird. Diejenigen, welche so als Priester oder „*Väter*“ der Gesellschaft Jesu zum Lehramt zurückkehren, um lebenslang oder bis etwa eine andere Verfügung der Oberen sie wieder abrufen, dabei zu bleiben, übernehmen vorzugsweise nur die höheren Classen d. h. theils den Unterricht an den zwei obersten Gymnasialclassen, theils den in den philosophischen und theologischen Wissenschaften an den Lyceen.

Diese Art der Lehrerbildung hat ihre großen *Vorteile*, aber auch ihre großen *Nachteile* und *Mängel*. Dadurch, daß alle Lehrer dem Orden angehören, alle in denselben Grundsätzen erzogen, nach derselben Methode unterrichtet sind, nach welcher sie selbst zu unterrichten haben, alle von demselben Geist getragen, von demselben *esprit de corps* befeelt, losgerissen von der Welt, unverheirathet, vermögenslos, aber auch ohne Sorgen für die äußere Existenz, — dadurch kann sich eine Hingabe aller an den Lehrberuf, eine Sicherheit in der Methode, eine Festigkeit, Stetigkeit und Uniformität in der pädagogischen Tradition, ein harmonisches Zusammenwirken nicht bloß innerhalb des einzelnen Lehrercollegiums, sondern zwischen allen Lehrern aller Ordenschulen ausbilden, wie es nirgends sonst möglich ist. Bei der großen Zahl von Schülern und Novizen, die sich immer herzudrängt, und bei der genauen Personalkennntnis, die sich die Oberen durch die verschiedensten Mittel von ihren Gliedern und Schülern zu verschaffen wissen, ist es leicht, die tauglichsten Individualitäten für den Lehrberuf auszuwählen und einen steten Nachwuchs junger Lehrkräfte sich zu verschaffen, während minder taugliche entweder abgewiesen oder auf irgend einem andern Posten des vielgliedrigen Gesellschaftsorganismus verwendet werden können. Die durchschnittlich 17 Vorbereitungsjahre, welche das angehende Ordensglied als Novize und Scholasticus lernend und lehrend in den Collegien und Häusern der Gesellschaft zuzubringen hat, bevor er als „*formirter*“ Coadjutor sein Gelübde ablegt, sind eine hinlänglich lange Zeit, um den Oberen die vollkommenste Kenntnis seiner Person und Lehrtüchtigkeit, ihm selbst alle für seinen Beruf nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen. Dazu kommt noch, daß bei der für alle Anstalten aller Länder gleichen Lehrmethode und Unterrichtssprache die Auswahl der Lehrkräfte auch in dieser Beziehung eine völlig unbeschränkte ist, so daß Lehrer der verschiedensten Nationalitäten an jedem beliebigen Collegium der ganzen Welt verwendet und vermöge des Gelübdes der unbedingten Obedienz jeder in jedem Augenblick auf jeden Lehrposten des ganzen Ordensgebietes gestellt werden kann. „Der einzelne Jesuit gieng an den Völkern nur vorüber, aber der Orden blieb.“ Dennoch war — wie Mitglieder des Ordens selbst bekennen (z. B. Cornova a. a. D. S. 107 ff.) — die Auswahl der Lehrer nicht immer die glücklichste, die Vorbildung zum Lehramt theilweise eine sehr ungenügende. Eben weil alle Jesuiten vor dem eigentlichen theologischen Studium für einige Jahre ihre sog. *Regenz* machen oder Professoren werden mußten, so befanden sich nicht selten gerade die unteren Gymnasialclassen in der Hand schlechter, unwissender und ungelübter Lehrer, was um so schlimmer war, da derselbe Lehrer dieselbe Classe während eines ganzen Cursets durch

mehrere auf einander folgende Classen hindurch beibehielt. Es besteht also in den Jesuitenschulen keineswegs (wie Bd. I. S. 788 behauptet wird) das Fachlehrersystem, vielmehr ein wenigstens in den Gymnasialclassen auf's strengste und bis zum Extrem durchgeführtes Classenlehrersystem (s. bes. das Freiburger Memoire S. 30 ff., wo die Vorzüge des Classenlehrersystems gegenüber vom Fachlehrersystem ausführlich vertheidigt werden). Da die Vorbereitungszeit für das Lehramt durch das zweijährige Noviziat und das einjährige Tertiorat unterbrochen war, während dessen alle wissenschaftlichen Studien ruhten, — da auch die übrige Studienzeit durch allerlei asketische Uebungen, kirchliche Leistungen, Erholung u. höchst zersplittert ist, so bleibt von jener langen Zeit der Vorbildung doch für die Wissenschaft verhältnismäßig wenig übrig. Dazu kommt, daß auch die Controle, welche der Studienpräfect über die wissenschaftliche Fortbildung der jungen Scholastiker auszuüben hatte, häufig eine erbärmliche war, daß bei der Vertheilung der Lehrämter nicht selten Zufall und Parteilichkeit eine große Rolle spielten (Cornova S. 157), daß in Folge der sog. Obedienz oder der Verpflichtung jedes Ordensglieds, Ort und Art der Beschäftigung von den Obern sich anweisen zu lassen, bisweilen ein höchst störender Lehrerwechsel stattfand und häufig ein Lehrer an eine andere Anstalt versetzt wurde, um dort ganz andere Fächer zu übernehmen, oder daß einer das liebgewordene Lehramt auf Commando mit der Stelle eines Predigers, Seelsorgers, Procurators, Rectors vertauschen mußte. Da überhaupt kein Ordensglied während der ganzen langen Zeit seiner Vorbereitung wußte, welcher Beruf ihm dereinst würde angewiesen werden, so war eine directe und concentrirte Vorbildung auf das Lehramt im Grunde gar nicht möglich. Philologische, philosophische und theologische Studien, lange und zeitraubende asketische Uebungen, Lernen und Lehren durchkreuzten sich so, daß häufig nur die größte Oberflächlichkeit des Wissens das schließliche Resultat sein konnte.

Der Orden fühlte das Ungenügende der Vorbildung für das Lehramt theilweise selbst; daher empfiehlt schon die 8. Generalcongregation ein gründlicheres Studium besonders der griechischen Sprache und die Errichtung sog. *Juvenate* oder Normalschulen für die Lehrerbildung; und besonders in unserem Jahrhundert wurde von mehreren Seiten her darauf hingewiesen, wie nothwendig es sei, ehe man neue Anstalten errichte, zuvor auf Heranbildung eines tüchtigen Lehrerpersonals Bedacht zu nehmen, eigene Studienhäuser zu diesem Zweck zu errichten und die jungen Leute nicht in die kleinen Seminarien oder Collegien zu schicken, sei's um zu regentiren, sei's um zu überwachen, bevor sie selbst gründliche Studien gemacht und insbesondere auch ihren philosophischen Coursus beendigt haben.

Weitans den größten Raum nimmt in der *ratio studiorum* und ihren weiteren Ausführungen dasjenige ein, was sich auf den äußeren Organismus der jesuitischen Schulanstalten, auf die Eintheilung der Classen, auf die einzelnen Obliegenheiten der mit der Leitung und dem Unterricht betrauten Personen bezieht, während der eigentliche Lehrplan und die pädagogischen Grundsätze mehr nur nebenher in gelegentlichen Andeutungen zum Vorschein kommen. Man erwartet nach dem Titel einen Studienplan, eine *ratio studiorum*, man findet aber nur eine Reihe von Statuten für einzelne Personen, aus denen sich nur schwer ein anschauliches Bild des Ganzen gewinnen läßt. Nach allgemeinen Principien, nach leitenden Gedanken sucht man in dieser *ratio studiorum* vergebens.

Charakteristisch ist vor allem die einheitliche, für alle Jesuitenanstalten aller Länder und Zeiten wesentlich gleiche, ein für allemal feststehende und doch innerhalb des uniformen Normalplans wieder mancherlei Modificationen zulassende Eintheilung, Abstufung und Benennung der Classen und Curse.

Die Lehranstalten zerfallen in einen höheren und einen niederen Cours, *studia superiora* und *inferiora*. Jene werden von dem *praefectus generalis* oder *praefectus studiorum superiorum*, letztere von dem *praefectus studiorum inferiorum* geleitet. Kleinere Collegien beschränken sich auf die letzteren und haben daher auch nur einen Studien-

präfecten, der das allgemeine Werkzeug für die richtige Ordnung der Studien und die gehörige Leitung der Schulen ist, über die Einhaltung des Studienplans zu wachen, die Lehrer zu controliren und die Schüler, Alumnen und Externe, in ihren Schul- und Privatstudien zu beaufsichtigen hat. (S. reg. praef. gen.)

Die studia inferiora, einem Gymnasium entsprechend, umfassen fünf Classen:

- 1) Die erste oder infima, in dem jesuit. Schullatein „das Rudiment“ genannt,
- 2) die secunda oder media classis grammaticae, auch die „Grammatik“ schlechtweg genannt,
- 3) die tertia oder suprema classis grammaticae, oder „die Syntax“; diese drei ersten zusammen heißen die tres classes grammaticae.
- 4) Die cl. quarta poëtica oder humanitas, und
- 5) die quinta rhetorica machen den Beschluß des niederen oder Gymnastalcurses; beide letztere zusammen heißen auch die 2 Humanitätsclassen.

Diese fünf Stufen oder Classen fügen sich so in einander, daß sie durchaus nicht vermischt oder vermehrt werden dürfen, theils um nicht eine zu große Anzahl von Lehrern nöthig zu machen, theils um nicht die auf die studia inferiora zu verwendende Zeit zu verlängern. In kleineren Anstalten können jedoch zwei in der Weise zusammengelegt werden, daß eine Classe zwei jener fünf Stufen in sich vereinigt; bei größerer Schülerzahl können mit Erlaubnis des Generals Parallelclassen errichtet werden (geminari poterit schola), so daß Lehrgang, Lehrzeit und Unterrichtsstunden in beiden Classen derselben Stufe dieselben sind.

Anfänger (Abecedarii) sollen in der Regel nicht aufgenommen werden. Doch enthält der Freiburger Schulplan noch eine sechste Classe, „Principien“ genannt, und nach demselben Plan bestehen für solche Zöglinge, die noch nicht die erforderlichen Kenntnisse besitzen, um in die Classen des Collegiums zugelassen zu werden, besondere Vorbereitungscurse. Der Feldkircher Lehrplan zählt 8 Classen, die erste in 2 Abtheilungen.

Der ganze Gymnastalcurs dauert in der Regel 6 Jahre, wovon auf jede der vier untersten Classen je 1 Jahr, auf die oberste Classe oder die Rhetorik zwei Jahre kommen.

Lehrgegenstände, Lehrbücher, Stundenplan und Lehrmethode für die fünf Classen des Gymnasiums sind in der ratio stud., in den regulae für den praefectus studiorum inferiorum, in den regulae communes professoribus classium inf., und dann in den besonderen Vorschriften für den professor rhetoricae, humanitatis, supremae classis grammat., mediae et infimae classis grammat., — genau vorgegeschrieben und in den Schriften der Commentatoren Juventius, Sacchinus, in dem Landsh. Schulplan zum Theil noch weiter ausgeführt.

Der Hauptlehrgegenstand, auf welchen während des ganzen Gymnastalcurses von der untersten Grammatik bis zur Rhetorik fast alle Zeit und Kraft verwendet wird, ist die lateinische Sprache. Hiernach bestimmt sich das Lehr- und Lernziel sämtlicher Classen; sie ist in den höheren Classen auch Unterrichtssprache (vgl. die echt jesuitische Vertheidigung dieser Einrichtung in dem Memoire des Rectors zu Freiburg S. 24 ff.). Die Geschicklichkeit, lateinisch zu reden und zu schreiben, ist Ziel der Grammatik; „die Schüler sollen des Lateins als einer lebenden Sprache habhaft werden,“ daher man sie nach dem Princip lehrte: lego, scribo, loquere. „Weil nämlich die lat. Sprache die Sprache der Kirche, die Sprache der christlichen Ueberlieferung ist, und weil in dieser Sprache die Schätze der Wissenschaften aller Zeiten und aller Völker aufbewahrt sind, und sie wie keine andere für den Glauben und die Wissenschaft seit Jahrhunderten sich ausgebildet hat u. s. w., — so hat die Gesellschaft Jesu auch für diese Sprache eine besondere Vorliebe und bedient sich derselben zum Vortrag in der Schule.“ *) Das Latein ist die eigentliche Muttersprache des Jesuiten, die Hof-, Geschäfts-,

*) Bely in seinem Schreiben an das östr. Unterrichtsministerium, s. die Gymnas. Oesterreichs S. 42.

Cultus- und Unterrichtssprache der römischen Universalmonarchie, und darum auch die Conversationsprache der stehenden Miliz des päpstlichen Stuhls, der *societas Jesu*. Der Gebrauch derselben bietet der Gesellschaft den doppelten Vortheil, dem Ungelehrten gegenüber eine Geheimsprache, für seine Glieder aber eine Universalprache zu besitzen, die es möglich macht, jedes Mitglied ohne Rücksicht auf seine Nationalität an jedem beliebigen Punct des Jesuitenreichs zu verwenden, und auch im übrigen, in Hinsicht auf Lehrbücher, Methode u. s. w., jene Stabilität und Uniformität des Unterrichtswesens durchzuführen, auf die der Orden so großes Gewicht legt.

Nicht formale Geistesbildung durch das Studium der alten Sprachen, nicht classische Bildung durch Versenkung in die Ideen und Anschauungen des antiken Lebens, sondern Aneignung der latein. Sprache wie einer lebenden zum Gebrauch in Rede und Schrift oder — um in der jesuit. Schulsprache zu reden — „Fertigkeit in Kunst und Stil,“ — im Lateinschreiben und Verfertigung latein. Verse, ist das Ideal des jesuitischen Gymnasialunterrichts. Darauf ist auch der Lehrgang und die Unterrichtsmethode berechnet: „Durch die Lectüre der Classiker sollen die alten Sprachen, besonders die lat., gelernt, der Stil gebildet werden: nichts weiter, nichts anderes. Sie erkannten gar wohl das Gefährliche des Studiums der Classiker.“ (Landsh. Schulpl.)

Erlernung der grammatischen Regeln aus einem möglichst compendiarischen Lehrbuch und Gewinnung eines Wörterschatzes durch Lectür- und Memorirübungen gehen auf allen Stufen des latein. Unterrichts in den untern sog. Grammatikclassen neben einander her. Die unterste Classe hat die Rudimente, d. h. die latein. Declinationen und Conjugationen nebst den einfachsten Sätzen der Syntax nach dem Lehrbuch des Emanuel Alvarus einzulüben: *gradus hujus scholae est rudimentorum perfecta, syntaxis inchoata cognitio*; sie beginnt mit den Declinationen und geht bis zur Lehre von der einfachen Construction (*usque ad communem verborum constructionem*). Wo diese Classe aus 2 Abtheilungen besteht (wie nach dem Freiburger Schulplan), lehrt die unterste die verschiedenen Redetheile kennen (*nomina, verba, rudimenta, praecepta quatuordecim de constructione, genera nominum*), die obere behandelt nach dem ersten Buch des Alvarus die Declination und Conjugation (*de nominum declinatione, de praeteritis ac supinis*), aus dem zweiten die Einleitung zur Syntax. Gelesen werden nur ganz leichte, für diesen Zweck ausgewählte Stücke, womöglich einige besonders gedruckte Ciceronische Briefe (da es ja nicht um das Verständnis des Gelesenen, sondern lediglich um Regelsammlungen und Stilbildungen zu thun war, so war es möglich, mit den jüngsten Schülern Ciceronische Briefe zu lesen; daneben das erste und zweite Buch der *Progymnasmata* des P. Jakob Pontanus; nach dem Freiburger Schulplan: *de viris illustribus*, auserlesene Fabeln von Phädrus, Ciceron. Sittensprüche und Geschichten (?); später Cornelius Nepos und Ciceronische Briefe.

Der Unterricht wechselt nach einer bis ins einzelste — bis auf halbe und Viertelstunden hinaus — vorgeschriebenen Ordnung zwischen Prälection und Explication theils der Grammatik, theils der Autoren, Auswendiglernen und Hersagen des Auswendig-gelernten, Repetition, Scription oder Composition, Correctur des Geschriebenen und der Concertation oder dem Wettstreit der Schüler unter einander. Auswendig gelernt und je in der ersten Morgen- und Nachmittagsstunde recitirt, d. h. während der Lehrer Correcturen besorgt, von den sog. Decurionen abgehört werden die Regeln der Grammatik nicht nur, sondern auch Abschnitte aus den Autoren, besonders aber, zur Gewinnung einer *copia verborum*, Vocabeln und Redensarten (*dictiones*) aus einer zu diesem Behuf verfaßten ausführlichen Sammlung, der sogen. *Amalthea* des P. Franz Pomey, — einem höchst sonderbaren, aus den wunderlichsten Dingen in kunterbunter Ordnung zusammengesetzten Buch (Theil I. 1. Formeln zu fragen und zu antworten, 2. Parikeln der Rede, 3. von literarischen Sachen; Theil II. die Welt: von Gott und der Religion, von den Gestirnen und Zeiten, Elemente, Landthiere, Vögel, Fische, Gewächse; Th. III. der Mensch in 14 Capiteln; Th. IV. das gemeine Wesen: Kirche, Reich, Hof, Staat u. s. w.;

Th. V.: das Hauswesen; Th. VI. die Künste: Arzneikunst, Arithmetik, Buchdruckerkunst, Handelskünste, Künste, die zur Kleidung des Menschen gehören u. s. w., endlich das Schlußcapitel: „Da Dinge zu Grunde gehen.“

In der mittleren Grammatikalclasse — auch Grammatik schlecht hin, bisweilen auch „die kleine Syntax“ genannt, — setzt sich der latein. Unterricht in der begonnenen Weise fort; Fernziel dieser Classe ist: „totius quidem grammaticae, minus tamen plena cognitio.“ Gelesen wird das zweite Buch der Institutionen des C. Alvarus von der Construction der 8 Redetheile oder die ganze Syntax mit den leichteren Anhängen bis zur zusammengesetzten Construction (usque ad figuratam constructionem) nebst Repetition der in der vorigen Classe vorgekommenen Abschnitte. Von Autoren werden nur Cicero's epist. ad Familiares gebraucht, und das Leichteste aus Dvid (Ovidii facillima quaeque carmina); letztere nicht überall (die Vorlesung eines Dichters verwirft nach der ratio et via die Gewohnheit der Provinz; der Freiburger Schulplan nennt als Autoren dieser Classe: Caesar, Cic. de amic. und de senect., Dvid außerles. Stücke, Virgils Eklogen und Georgica). Daneben sollen auch hier wieder Pontans Vorübungen B. I. und II. sowie die betreffenden, dieser Classe zugewiesenen Abschnitte aus der Amalthea gebraucht werden.

Die oberste Grammatikalclasse (etwa 13—15jährige Schüler) vollendet die lateinische Syntax, ertheilt überhaupt vollständige Kenntniss der Grammatik mit Nachholung der bisher übergangenen Abschnitte und mit Einschluß der lat. Metrik. Von prosaischen Schriftstellern, im Jesuitenlatein auch oratores genannt, können im ersten Semester die schwersten Ciceron. Briefe (ad Fam., ad Att., ad Quint. fr.), im zweiten Cic. de amic., de senect., paradoxa und anderes der Art gelesen werden; von Dichtern außerlesene und gereinigte (selectae aliquae et purgatae), Dvidische Elegien und Briefe, ausgewählte und purgirt Stücke aus Catull, Tibull, Propert und Virgils Eklogen, oder auch das 4. Buch der Georgica, das 5. und 6. der Aeneis. — Daneben werden wieder die betr. Abschnitte aus der Amalthea memorirt, Pontanus Progymnasmata B. II. und III. gelesen; für die poetische Lectüre werden neben den altclassischen Dichtern die allegorischen Spiele des P. Peter Justus Sautelius empfohlen.

Neben der lateinischen Sprache soll allerdings an sämtlichen drei Grammatikalclassen auch die griechische getrieben werden. Der Unterricht darin beginnt gleichzeitig mit dem im Lateinischen schon in der untersten Classe. Die erste Abtheilung derselben lernt gr. lesen und schreiben, die obere das einfache Nomen, Verbum substantivum und barytonum; die mittlere Grammatikalclasse setzt die griech. Formenlehre fort (nomina contracta, verba circumflexa, verba auf μ); die oberste Classe der Grammatik vollendet den Unterricht in der griech. Formenlehre, jedoch ohne Rücksicht auf die Dialekte und die schweren Anhänge. Zur griechischen Lectüre dient für die mittlere Classe, wenn der Präfect es für gut hält, der griechische Katechismus oder Cebe's tabula, für die oberste Classe Chrysostomus, Aesop, Agapetus „und ähnliches“. Als griechische Grammatik empfiehlt die Ratio et via etc. die Institutionen oder das Compendium von P. Jakob Greiser oder auch ein kleineres zu Dillingen erschienenes Compendium von P. Jakob Bayer. Der Freib. Schulplan läßt in der untersten Classe Aesop, später Lucian, dann Xenophons Cyrop., Joh. Chrysostomus Rede für den Eutrop, und die ersten Gesänge der Ilias lesen. Die Behandlung des griech. Unterrichtes ist im wesentlichen dieselbe wie die des lateinischen, nur daß derselbe hinter dem letzteren stark in den Hintergrund tritt, wie schon daraus hervorgeht, daß den griech. Pensum bloß halbe oder Viertelstunden zugemessen sind (ut Graecis paullo plus detur quam semihora Reg. Prof. sup. Gr. 2.; graecae praelectionis, quae quadrantem horae vix excedet. ibid. 9.).

Außer diesen beiden alten Sprachen wird als Unterrichtsgegenstand für die 3 oder 4 untersten Gymnasialclassen nichts mehr genannt als Religion d. h. Memoriren und Erklärung des kleinen Katechismus von P. Peter Canisius und des lateinischen Evangeliums, und dann einiges aus der sogen. Erudition (s. unten), und zwar von der hei-

ligen Geschichte, von den 4 Monarchien, den römisch-christlichen Kaisern, von den Reichen und Staaten des Erdkreises.

Von weiteren Lehrfächern, von Arithmetik, Geographie, Geschichte, dem Unterricht in der Muttersprache und dergl. ist in den älteren Lehrplänen keine Rede. Ueber den ganz fehlenden oder höchst mangelhaften Unterricht in der Muttersprache wurde schon in früheren Jahrhunderten öfters geklagt; der Orden entschloß sich auch, in diesem Stück Concessionen zu machen. 1703 wurde auf Beschluß der 14. General-Congregation die Muttersprache unter die Lehrgegenstände aufgenommen; eine Verfügung der Ordensobern v. J. 1756 schrieb vor, im römischen Reich auf die deutsche Sprache ebensoviel Sorgfalt zu wenden, wie auf die lateinische und griechische. Doch blieb dieser Unterricht fortwährend höchst mangelhaft, und scheint es auch in neuester Zeit geblieben zu sein, wenn gleich die revidirte Studienordnung v. J. 1832 in diesem Punct Abänderungen gebracht und neuere Schulpläne, wie der des Collegiums zu Freiburg, den Unterricht in den modernen Sprachen und Literaturen, den Anforderungen der Neuzeit nachgebend, in ihre Lectionsverzeichnisse aufgenommen haben (s. das Freiburger Memoire S. 6 ff; ebenso den Lehrplan des Gymnasiums in Feldkirch.)

Die zwei obersten Gymnasialklassen heißen im jesuitischen Schullatein zusammen die Humanitätsklassen: die niedere heißt auch wieder die „Humanität“ im engern Sinn, oder die Poetik (*quarta poetica*), die obere die Rhetorik. Diese Bezeichnungen sind freilich seltsam und wenig zutreffend, wie am besten erhellt aus den wunderlichen Bestimmungen, welche die *ratio studiorum* über Ziel und Aufgabe beider Classen giebt. Aufgabe der Humanität (oder Poetik) nämlich ist, auf die Eloquenz vorzubereiten (*praeparare veluti solum eloquentiae Reg. prof. hum. 1.*), und zwar geschieht dieß auf dreifache Weise, durch Kenntniß der Sprache, durch einige Erudition, und durch eine kurze Unterweisung in den Regeln der Rhetorik. Wenn aber dies die Aufgabe der Poetik ist, was soll dann die oberste Classe oder die „Rhetorik“ leisten? Dies läßt sich — antwortet die *ratio stud.* selbst *reg. prof. rhetor. 1.* — nicht so genau sagen: *gradus hujus scholae non facile certis quibusdam terminis definiri potest.* Sie soll zur vollkommenen Beredsamkeit bilden (*ad perfectam eloquentiam informat*), die zweierlei in sich begreift, die *facultas oratoria* und *poetica*; die Hauptsache ist aber immer die erstere, die *fac. oratoria*. Nicht viel deutlicher und ebenso unlogisch ist die weitere Bestimmung: *illud tamen in universum dici potest, tribus maxime rebus, praeceptis dicendi, stilo et eruditione contineri.*

Eloquenz also ist das Ziel der beiden Humanitätsklassen: die erste soll dazu den Grund legen, die zweite sie vollkommen heibringen; darunter ist aber im wesentlichen nichts anderes zu verstehen als lateinische Stilbildung mit Inbegriff des Gebrauchs der poetischen Formen. Die Methode ist im wesentlichen dieselbe wie auf den untern Stufen. Es werden gewisse vorgezeichnete Abschnitte eines Lehrbuches „vorgelesen“, für den prosaischen Stil Vormittags Abschnitte von Cyprian über die Beredsamkeit, Tropen, Figuren u. s. w., Nachmittags Vorschriften für die Dichtkunst, wozu die poetischen Institutionen des P. Joseph Juvencius empfohlen werden. Danebenher geht die Lectüre latein. Classiker, deren Hauptzweck ist *cognitio linguae, quae in proprietate maxime et copia consistit.* Dazu dient in der unteren Humanitätsklasse vorzugsweise Cicero, und zwar zuerst dessen philosophische Schriften (*ex oratoribus unus Cicero iis fere libris, qui philosophiam de moribus continent*), von den Historikern Cäsar, Sallust, Livius, Curtius *et si qui sunt similes*, dies alles, wie es scheint, im Zeitraum eines Semesters; denn im 2. Semester sollen dann einige leichtere Ciceronische Reden folgen z. B. *pro lege Manil.*, *pro Marcello*, *caeteraque ad Caesarem habitae.* Von lat. Dichtern wird dieser Classe zugewiesen vorzugsweise Virgil, mit Ausnahme der Eklogen und des vierten Buchs der Aeneis, dann ausgewählte Oden von Horaz, ferner Elegien, Epigramme und andere Gedichte berühmter

alter Dichter (z. B. Ovid, Martial, wie der Landsch. Schulpl. sagt), — nur müssen sie von jeder Obscönität gereinigt sein (*modo sint ab omni obscœnitate expurgati*).

In der obersten Classe sollen die Regeln der Stilistik und Rhetorik vorzugsweise aus den oratorischen Schriften Ciceros und aus dem (lateinischen) Aristoteles geschöpft werden; zu demselben Zweck wird auch die Rhetorik des Cyprianus Soarius empfohlen. Die Regeln der Dichtkunst sollen gleichfalls aus Aristoteles geschöpft werden; als Handbuch soll der Lehrer die betr. Theile von P. Gabriel Franz Fay, Bibliothek der Rhetoren, brauchen. Der lat. Stil soll — wenn auch daneben die berühmtesten Historiker und Poeten verkostet werden (*delibantur*) — doch fast einzig aus Cicero genommen werden: seine sämtlichen Schriften sind zur Stilbildung geeignet, öffentlich gelesen aber werden nur Ciceronische Reden, um an ihnen die Regeln der Theorie in ihrer Anwendung zu zeigen. Nebenher darf der Abwechslung wegen auch einiges aus einem Historiker (der Freib. Schulplan nennt besonders die in den lat. Geschichtsschreibern vorkommenden Reden) und Dichter, bes. Virgil und Horaz gelesen werden.

Auch auf diesen beiden höchsten Stufen des philologischen Gymnasial-Unterrichts ist also Hauptsache die latein. Sprache und deren Einübung zum Gebrauch in Schrift und Rede. Die Lectüre der Autoren dient vorzugsweise zur Exemplification der theoretischen Vorschriften aus Stilistik, Rhetorik und Poetik, und zu Aneignung einer *Copia verborum*. Auf die gedächtnismäßige Einprägung der Prälectionen d. h. sowohl der theoretischen Regeln und der behandelten Schriftsteller (oder doch eines vom Professor zu bestimmenden Theils derselben) wird auch hier ein Hauptgewicht gelegt, weil ja dem Rhetor eine tägliche Übung des Gedächtnisses nothwendig sei: daher *prima hora ante-meridiana memoria exerceatur*. Prälectionen von der genannten doppelten Art (*altera ad artem pertinet, in qua praecepta — altera ad stilum, in qua orationes explicantur reg. Prof. Rhetor. 6.*), die Interpretation des Lehrers, bei welcher hauptf. Sinn und Ausdruck, verschiedene Auslegung schwieriger Stellen, wo es nöthig ist, auch der sachliche Inhalt ins Auge zu fassen ist, schriftliche Stilübungen, wozu ein kurzes Thema wöchentlich oder monatlich dictirt, etwa auch classische Stellen zur Imitation angegeben werden, lateinische Versübungen, wofür entweder bloß der Gegenstand bezeichnet oder die Hauptgedanken angegeben werden, Concertationen oder Wettkämpfe der Schüler unter einander, Declamationsübungen, Actionen oder theatralische Übungen wechseln nach vorgeschriebener Ordnung (s. reg. Prof. Rhetor.) mit einander ab. Die Scriptionen oder Compositionen können übrigens in dieser Classe, wo das Abschreiben weniger zu befürchten, mehr als Hausaufgaben gegeben werden, um die Schulzeit für die mündlichen Übungen verwenden zu können.

Auch in den beiden Humanitätsclassen geht der Unterricht in der griechischen Sprache neben dem Latein her. In der ersten der beiden Oberclassen wird die griechische Syntax gelehrt nebst der Lehre von den Accenten — nach den Institutionen des P. Jakob Gretser. Ueberdies muß man sorgen, daß die Schüler die Schriftsteller einigermaßen (*mediocriter*) verstehen und auch etwas griechisch schreiben können. Als Autor darf im ersten Semester nur ein leichter Prosaiker gewählt werden, z. B. einige Reden von Sokrates, Chrysostomus und Basilius, aus den Briefen von Plato und Synesius und einiges ausgewählte von Plutarch; im zweiten Semester wird ein griechisches Gedicht erklärt z. B. von Phokylides, Theognis, dem heil. Gregor von Nazianz, Synesius (gewiß eine seltsame Auswahl und noch wunderlicher der Beisatz: „*et horum similibus.*“ „Denn wer vermöchte zu sagen, wer dazu nicht zu rechnen ist, wenn wir auf einer Linie neben den christlichen Dichtern jenen Pseudo-Phokylides, den alexandrinischen Juden, der für das mosaische Gesetz Propaganda macht, und jenen Theognis, den Vorkämpfer der Vollblut-Aristokratie Megaras, verzeichnet finden.“ *Gymn.-Destr. S. 56.*) Bei der Erklärung ist es mehr auf Kenntniß der Sprache als auf Erudition abgesehen. *Ratio stud. reg. prof. hum. 9.*

In der Classe der Rhetorik soll neben kurzer Repetition der griech. Syntax, beson-

bers die Sylbenmessung vorkommen und eine vollständigere Kenntnis der Autoren und der Dialekte erzielt werden. Reg. prof. rhet. 1 u. 14. Sehr umfassend und bunt zusammengewürfelt ist die Zahl der Autoren, die in diesem Jahr gelesen werden soll: Demosthenes, Plato, Thucydides, Homer, Hesiod, Pindar „und andere der Art“ (nur müssen sie gereinigt sein), denen auch mit vollem Recht Gregor von Nazianz, Basilius, Chrysostomus an die Seite zu stellen sind. Die Commentatoren, z. B. Juvencius, nennen auch noch Schriften von Lucian und Plutarch, Herodian, Sophokles und Euripides.

Während in allen übrigen Classen dem Griechischen nur je eine halbe Stunde des Tages zufällt, wird ihm in der Rhetorik je eine ganze Stunde — die zweite Nachmittags — gewidmet. Bei der Behandlung der Schriftsteller soll vorzugsweise auf den Sprachgebrauch Rücksicht genommen werden, wenn gleich die ästhetische und sachliche Erklärung (quae eruditionis artisque sunt) nicht ganz zu verschmähen ist.

So sehr übrigens von einzelnen Stimmen (z. B. von Sacchini in seiner Parainese Cap. 9.) das griechische Studium empfohlen wird, so scheint in Wirklichkeit, wie schon die Regeln der Rat. st. erwarten lassen, hierin niemals viel geleistet worden zu sein, wenn sich die Jesuiten gleich rühmten, ihre Schüler nicht bloß zum Schreiben griechischer Prosa, sondern auch zum Verfertigen griechischer wie lateinischer Gedichte anzuleiten, „die das classische Gepräge tragen und deren Verfasser neben Demosthenes und Cicero, Homer und Virgil stehen.“ (Man sehe die köstliche Stelle voll des verrücktesten Selbstruhmes im Landsh. Schulpl. I. S. 346 f.) Wie schwach es mit dem Unterricht im Griechischen gewöhnlich — im Gymnasium wie in der sogen. Repetition d. h. dem philologischen Vorbereitungscurs für künftige jesuitische Gymnasiallehrer — bestellt war, wie sehr das Griechische von Lehrern und Schülern vielfach als Nebenjache behandelt, ja beinahe gehaßt wurde, gesteht ganz offen der ehrliche Cornova S. 64 ff.

Was konnte auch — abgesehen von der Dressur zum Lateinschreiben und -sprechen, worauf ja alles angelegt war — Gedeihliches erreicht werden im Studium der classischen Sprachen und Literaturen, da der Jesuitenschüler seinen ganzen philologischen Cursus in jener Classe der Rhetorik, also in einem Alter von 15 bis 16 Jahren abschloß, um dann aus den Gymnasial- zu den Lycealclassen, von den studiis inferioribus zu den studiis superioribus, von der Grammatik und Rhetorik zu dem dritten Glied in der Kette des alten Trivium, zur Dialektik, überzugehen.

Zu philologischen Studien war während des 3jährigen philosophischen und des 4jährigen theologischen Cursus keine Zeit mehr, außer soweit bei dem Vortrag der Philosophie aristotelische Schriften als Lehrbücher zu Grund gelegt wurden. Es wurde nicht einmal gern gesehen, wenn der angehende Scholastiker neben seinen philosophischen und besonders theologischen Studien philologische als Privatstudium trieb (Cornova S. 89), das Lateinreden aber, wozu die Studirenden verpflichtet waren, und besonders das häufige und bizige Disputiren in dieser Sprache mußte natürlich der Reinheit des lat. Stils eher schädlich als nützlich sein (Cornova S. 79) und mußte jenes Jesuitenlatein erzeugen, wodurch sich viele Glieder der Societät ebenso berühmt gemacht haben als am Ausgang des Mittelalters die viri obscuri. Der Verf. des Landshuter Schulplans meint freilich, mit den Jesuiten sei die Latinität ausgestorben.

Von sonstigen Unterrichtsgegenständen für die beiden Humanitätsclassen wie für die der Grammatik findet sich in den älteren Schulplanen lediglich nichts erwähnt als der Religions-Unterricht und jenes vieldeutige und vielumfassende Fach der sogen. Erudition.

Als Religionslehrbuch dient die Summe der christl. Lehre oder der Katechismus des Peter Canisius, daraus alljährlich immer andere Hauptstücke genommen werden; daneben wird „das griech. Evangelium“, die Apostelgeschichte oder die Panegyrici des heil. Chrysostomus gelesen und erklärt.

Unter Erudition versteht die jesuit. Schulsprache — alles und einiges andere,

den ganzen Inbegriff dessen, was außer Grammatik und Rhetorik von realem Wissensstoff nicht sowohl in bestimmten Lehrstunden, als vielmehr gelegentlich und nebenher gelehrt werden soll. Was alles hierher gehört, können wir nicht besser angeben, als mit jenen classischen Stellen der *rat. stud.* und des *Landshuter Lehrplans*, die auch von *Kaumer* S. 306 und der *Schrift über die östr. Gymnasien* S. 51 angeführt werden: „Die *Erudition* — heißt es in den *Regeln für die Rhetorik* Abschn. 1 — muß aus der *Historie* und aus den *Sitten der Völker*, aus der *Auctorität der Schriftsteller* und aus jeglicher *Doctrin*, aber etwas sparsam nach der *Fassungskraft der Schüler* erholt werden.“ Ebendaf. *Regel 15* heißt es: An dem wöchentlichen *Vacanztage* soll bisweilen statt des *Historikers* und *Poeten* erlaubt sein, *eruditionis causa alia magis recondita proferre, ut hieroglyphica, ut emblemata, ut quaestiones ad artificium poëticum spectantes, de epigrammate, epitaphio, Ode, Elegia, epopoeia, tragoedia, ut de senatu Romano, de Atheniensi, de utriusque gentis militia, ut de re hortensi, vestiaria, de triclinio, de triumpho, de Sibyllis et aliis generis ejusdem, modice tamen.*“ Hieher gehören auch — sagt der *Landsh. Lehrpl.* S. 136 weiter — die *pythagoreischen Symbole*, *Apophthegmenen*, *Sprichwörter* und *Gleichnisse u. s. f.*, ferner die *Inschriften an den Schilben, Gräbern, Tempeln, Gärten, Statuen u. dgl.*, wie auch die *Fabeln, römische Antiquitäten, merkwürdigere Geschichten, Orakel, militärische Kriegslisten, berühmte Facta, Beschreibungen u. s. w.* — In der *Zwischenzeit* zwischen dem jährlichen *Examen* und der *Preisvertheilung* (*s. Landsh. Lehrpl.* S. 125 f.) sollen die *Schüler* mit einigen *Uebungen* beschäftigt werden, die den *Fortgang in den Wissenschaften* befördern und zugleich durch einige *Varietät* und *Leichtigkeit* den *Schülern Vergnügen* machen, dergleichen die sind, welche zur *Polymathie* oder *Philologie*, zur *Arithmetik*, zur *Orthographie* und zu jeder *Gattung von Erudition* gehören.

Dies ist auch der einzige Ort, wo der *Arithmetik* Erwähnung geschieht: es sollen in jenen *Schlußwochen*, „wo die *Jünglinge* schon der *Ruhe* entgegensehen“, einige leichtere *Hauptstücke der Rechenkunst*, welche von den meisten gemeiniglich aus *Gewohnheit* gelernt zu werden pflegen, nach und nach gegeben werden: sie sollen zuerst wörtlich *dictirt*, dann *erklärt* und *repetirt*, endlich auf der *Tafel* mit *Aufsetzung der Zahlzeichen* eingeübt werden. Was im *ersten Jahr* vorgekommen, wird im *folgenden* *repetirt*, bis nach *Verlauf von 4—5 Jahren* alles erschöpft und angeeignet ist.

Aus diesem *Töhu wa bohu* der „*Erudition*“ oder „*Polymathie*“, wobei gewiß weniger eine „*imposante Stoffanhäufung*“ in den *Köpfen der Schüler* als das zu befürchten war, daß sie in *omnibus aliquid, in toto nihil* lernten, haben sich erst in den *neuesten jesuitischen Schulplanen*, nachdem „*der Drang der Zeiten*“ zwang in einigen *Stücken* von dem *Gebrauch der Väter* abzuweichen“ (*Nothmann 1832*), — einige *Neualfächer* herausgeschält, wie z. B. im *Freiburger Schulplan* *Geschichte, Geographie, Mathematik* (sowie ein *Unterricht in der Muttersprache*) sich findet.

Von der *Geschichte* kommt hier vor in *Cl. 6* *heil. Geschichte*, *Cl. 5* *Kirchengeschichte*, *Cl. 4* *alte Geschichte* und *Abriss der Mythologie*, *Cl. 3* *römische Geschichte*, *Cl. 2* *Geschichte von Frankreich* und der *Schweiz*, *Cl. 1* *chronolog. Ueberblick* der *alten* und *neuen Weltgeschichte* nebst ausführlicheren *Erörterungen* über die *Geschichte Frankreichs* und der *Schweiz*. Gewiß eine höchst seltsame *Ordnung*! Dabei verhehlen die *Freunde und Vertheidiger der jesuit. Pädagogik* durchaus nicht, wie wenig hold der *Ordnung* gerade diesem *Pensum* ist: „*Wenn man in neueren Zeiten*“ so gar viel und *frühe* (man darf übrigens nicht meinen, als hätte man in *späteren Jahren*, etwa während der *Universitätszeit*, ein gründlicheres *Geschichtsstudium* gefordert, vielmehr kommt sie in den *stud. superioribus* gar nicht vor) von den *Geschichten* mittheilt, so ist das nichts weniger als *rühmenswerth*; denn es führt wahrlich zum *Verderben*. Die *Societät* war hierin mäßig und lehrte nüchtern.“ *Landsh. Lehrplan* S. 235. Uebrigens soll der *Geschichtsunterricht* jedenfalls in den *oberen Classen* — der *Rhetorik* und *Humanität* — wie alle anderen *Lehrfächer* in *lateinischer Sprache* gegeben (in den *übrigen Classen*

ist die Wahl der lat. oder Muttersprache freigestellt) und soll überall nach Beschaffenheit der Sachen mit moralischen und religiösen Bemerkungen durchflochten werden; nie soll sich die historische Abhandlung soweit verlaufen, daß sie den übrigen Geschäften der Schule etwas von der vorgesteckten Zeit entziehe. Landsh. Lehrpl. S. 238.

In der Geographie sollen (nach dem Freib. Schulplan) in den untersten Classen die allgemeinen geogr. Begriffe, insbesondere Geographie von Frankreich und der Schweiz, Cl. 5 Europa, 4. die übrigen Erdtheile, 3. alte Geographie, 2. die Erklärung der Erd- und Himmelkugel vorkommen; in der Mathematik weist derselbe den 2 untersten Classen die 4 Species und Lehre von den Brüchen zu, Cl. 4 Proportionen, arithm. Progressionen, Ausziehen der Quadratwurzel, Cl. 3 erste Begriffe der Algebra und Gleichungen des ersten Grads, Cl. 2 Algebra, Cl. 1 Repetition der Algebra und einiges aus der Geometrie und Stereometrie. Dieses Pensum wird dann in den zwei Jahren des philos. Curses bis zur ebenen und sphärischen Trigonometrie und höheren Algebra fortgesetzt (Freib. Schulpl. S. 294 ff.).

Die Darstellung des zweijährigen philos. und des vierjährigen theologischen Curses aber, der sog. *studia superiora* oder der Lycealclassen, liegt außerhalb der Grenzen unseres Werkes, welches das höhere Unterrichtswesen nur bis zur Schwelle der Hochschule verfolgt. Wir bemerken nur, daß der philosophische Curs Logik, Metaphysik, praktische Philosophie, Mathematik, in neuerer Zeit auch Physik, umfaßt. Nebenher können (nach dem Freiburger Lehrplan), „soweit die Zeit es gestattet und wenn die Herren Philosophen es wünschen,“ auch Vorlesungen über Chemie, Naturgeschichte, griechische Literatur, hebräische Sprache gehört werden. Im theologischen Curs ist die Hauptsache das Studium der scholastischen Theologie, wobei vorzugsweise Thomas von Aquino ebenso als Ordensautorität gilt wie für die Philosophie Aristoteles, für das Latein Cicero; zweites theologisches Hauptfach ist die Casuistik, die specielle, für den beichtväterlichen Gebrauch zurecht gemachte Moral. Die ganz besonderen Leistungen des Ordens auf diesem Felde sind bekannt. Theolog. Nebenfächer sind Erklärung der heil. Schrift, bes. der Vulgata, hebr. Sprache, kanonisches Recht, Kirchengeschichte. — Rechtswissenschaft und Medicin können an den Universitäten des Ordens gelehrt werden (es geschieht z. B. im collegium Romanum); doch übernimmt der Orden nicht die Verbindlichkeit dafür. Oberster Grundsatz aber für den gesammten wissenschaftlichen Universitätsunterricht, ganz besonders für den Vortrag der Philosophie, ist, daß alles vermieden werde, was einen Zweifel gegen das Dogma der Kirche erwecken könnte. Die Philosophie insbesondere in ihrer aristotelisch-scholastischen Form ist nur die Handlangerin der kirchlichen Theologie.

Hinsichtlich der Lehrbücher bestimmen die Constitutt. 4, 14, es sollen nur solche gebraucht werden, welche in jeder Facultät die gediegenen und sicheren Lehren bieten; solche, deren Lehre oder Verfasser verdächtig sind, sollen nicht benützt, die verdächtigen Bücher sollen an jeder Universität besonders benannt, bei der Einführung neuer mit größter Umsicht verfahren werden. Ob Bücher in der Gesellschaft gedruckt oder verkauft werden dürfen, hängt von dem Ermessen der Obern ab: solche Bücher erhalten dann ein eigenes Zeichen auf dem Titel L. N. N. (*lucet non nocet*) oder A. M. D. G. (*ad majorem Dei gloriam*) oder *cum approbatione Superiorum*.

Von Schulbüchern werden zwei Arten unterschieden: die einen enthalten Vorschriften — über Rede- und Dichtkunst, latein. und griech. Grammatik — andere bieten Beispiele — die Schriften der Autoren, deren jeder in seiner Art eminiert und in welchen sich sowohl die Kunst selbst offenbart als auch der künstlerische Stil glänzt. Es sollten aber nur ältere Autoren und auf keine Weise neuere in den Vorlesungen explicirt werden — ein Grundsatz, der übrigens keineswegs durchaus festgehalten wird. Durchaus aber soll man sich gewisser Bücher von Poeten und von allen denjenigen enthalten, welche der Ehrbarkeit und den guten Sitten schaden könnten, es sei denn, daß sie zuvor von unehrbaren Sachen und Worten gereinigt worden sind. Wenn

sie gar nicht gereinigt werden können (z. B. Terenz), sollen sie auch nicht gelesen werden. — Dies der Ursprung der berüchtigten jesuitischen Classikerausgaben: durch die Handhabung dieser Purificationsmethode war es möglich, Dichter wie Martial und Juvenal, Catull und Propertius, die horazischen Epoden, besonders aber den lateinischen Lieblingsdichter der Jesuiten, Ovid, mit Schulknaben zu tractiren. Alljährlich wird von dem Studienpraefecten des Hauptcollegiums der Provinz unter Rücksprache mit dem Rector und den Lehrern ein Verzeichnis derjenigen Bücher entworfen, die in den Schulen gelesen werden sollen. Reg. praef. stud. inf. 27. Landsh. Schulpl. S. 56.

Auch die Privatlectüre der Zöglinge ist aufs strengste beaufsichtigt: außer den vorgeschriebenen Büchern und denjenigen, die sie von ihren Moderatoren bekommen, sollen sie sich durchaus nicht beikommen lassen, ein anderes Buch, welchen Inhalts es sei, wenn es auch literarischen oder geistlichen Betreffs ist, zu lesen oder bei sich zu haben. (Landsh. Schulpl. S. 278.)

Zur Charakteristik der in den Jesuitenschulen gebrauchten Lehrbücher genügt es, einen Blick zu werfen auf die bis in die neuesten Zeiten eingeführten Grammatiken der lateinischen und griechischen Sprache. Dieselbe lateinische Grammatik, welche schon die *ratio studiorum* im 16. Jahrh. als mustergültig preist — die *Grammatica Emmanuelis* (von Emmanuel Alvarus) — ist bis in die neueste Zeit theils unverändert im Gebrauch geblieben, theils in modernen Umarbeitungen, welche häufig eher Verschlechterungen als Verbesserungen des Originals enthalten, wieder aufgelegt worden. Pikante Proben von der Latinität wie von dem Deutsch dieses Buchs, sowie „Curiosa philologische Schriftstellerei“ aus einer latein. Grammatik v. J. 1844 und einer griechischen v. J. 1850, beide in dem Jesuitengymnasium zu Ragusa im Gebrauch, endlich Proben aus einer in Wien erschienenen latein. Schulgrammatik (*praecepta latina, in usum scholarum*) siehe i. d. Schrift: Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten S. 55 ff. vgl. auch Neue Jahrb. f. Philologie und Pädagogik 1858. II. S. 138.

Von geringerem Interesse sind für uns die sehr ausführlichen Bestimmungen über Zeiteintheilung und Stundenplan, wie sie von der *Ratio studiorum* je in der zweiten Regel jeder Classe gegeben, von den Commentatoren theils weiter entwickelt, theils auch mit Rücksicht auf die Sitten und Einrichtungen der verschiedenen Provinzen modificirt werden. Dem Provincial, theils für sich allein theils unter Vorbehalt der Genehmigung des Ordensgenerals (reg. Prov. 39. reg. comm. prof. inf. 15), steht es zu, solche Abänderungen der allgem. Schulordnung *pro loci consuetudine* zu treffen, „*admodum — in semel coepto constantia servetur.*“

Die Zeiteintheilung soll sich immer gleich bleiben, *ut certum sit quae horae quibus exercitationibus impendantur*, damit nicht ein Geschäft der Schule dem andern vorgezogen und irgend eines unterlassen, keines auf Kosten des andern zu weit ausgedehnt werde.

Die tägliche Schulzeit beträgt in der obersten Cl., der Rhetorik, mindestens 2 Stunden, in den übrigen Classen $2\frac{1}{2}$ Stunden Vormittags, und ebensoviel Nachmittags, an dem wöchentlichen *Vacanztag* mindestens 2 (in der Rhetorik $1\frac{1}{2}$) Stunden Vorm.; am Samstag und am Vorabend eines Festes wird die Nachmittagschule auf 2 Stunden beschränkt. Damit keine Zeit verloren gehe, soll der Lehrer immer präcis nach dem mit der Glocke gegebenen Zeichen beginnen.

Hören wir die Tagesordnung einer Jesuitenschule (meist nach dem Landshuter Lehrplan)! Morgens wird das erste Glockenzeichen um $6\frac{3}{4}$ (a. a. Orten $6\frac{1}{2}$) gegeben, die Schüler sammeln sich allmählich, die Praefecten des Vorhofs sind gegenwärtig, um Ruhe und Disciplin zu erhalten, auch die Lehrer sollen jetzt gleich zugegen sein, um Entschuldigungen wegen Abwesenheit u. dgl. vorher abzumachen. Um 7 Uhr, beim zweiten Glockenzeichen, werden die Schüler zur Messe geführt, der auch die Lehrer immer beiwohnen. Um $7\frac{1}{2}$ beginnt der Schulunterricht.

Vor Anfang der Schule spricht Einer ein kurzes Gebet, das Lehrer und Schüler

mit entblößtem Haupt und gebogenen Knien anhören; vor Beginn der Lektion macht der Lehrer das Zeichen des Kreuzes (*signo crucis se munit aperto capite. Reg. comm. prof. class. inf. 2*); auch zum Schluß der Schule wird ein Gebet knieend gesprochen. Der Magister setzt sich alsobald auf seine Lehrkanzel, giebt den Schülern, die etwas vorzubringen haben, Gehör, nimmt die von den Decurionen eingesammelten Hefte und corrigirt einige, mustert auch andere Pensa, während die Schüler ihre memorirten Lektionen den Decurionen recitiren. Der Lehrer sieht hierauf die Noten der Decurionen durch, hört selbst einige Schüler ab, die laut recitiren u. dgl. Von 8—9 Uhr folgt dann zuerst die Repetition der Lektion des vorhergehenden Tags, wobei entweder das Ganze von einem oder mehreren Schülern hergesagt, oder das Einzelne von dem Magister abgefragt wird; dann Prälection und Explication des neuen Abschnitts, zuerst aus den Vorschriften (dem Lehrbuch), dann aus den Autoren; zum Schluß, wenn es die Zeit erlaubt, öffentliche Correctur einiger Schriften. Um 9 Uhr wird der Stoff zu einer Scription dictirt, wobei das Argument so kurz sein soll, daß es in Zeit einer Stunde dictirt, corrigirt und abgeschrieben werden kann; in den untern Classen genügen 2—3 Zeilen; denn es nützt nicht so fast eine große als eine genaue Composition. Bevor die Schüler an die Ausarbeitung gehen, wird eine sehr kurze Anrufung des heil. Geistes knieend vorausgeschickt. Während die Schüler mit ihrer Arbeit beschäftigt sind, ruft der Magister hie und da einen oder den andern bes. von den schwächeren Schülern zu sich, um ihn privatim im Componiren zu instruiren oder eine von ihm gelieferte Arbeit mit ihm zu corrigiren, denn eine Scription hilft wenig, bevor die andere genau ausgebeffert ist. Nachmittags beginnt die Schule um 1½ Uhr ähnlich wie Vormittags mit Abhören der Schüler durch die Decurionen, Correcturen des Lehrers u. s. w. Dann wieder Repetition der griech. sowohl als der latein. Prälectionen, die früher vorgekommen sind; dann erklärt der Magister neue Lektionen und giebt sie auf; damit verbindet sich in den 3 untern Classen eine Uebung, die zum Zweck hat, den Schülern eine copia verborum zu verschaffen (wozu bes. die oben genannte lateinisch-deutsche Amalthea dient). Von 3 Uhr an wird die schriftliche Composition des Vormittags corrigirt und danach locirt, wobei bald allen Schülern ihre Plätze angewiesen werden, bald die Sieger und Besiegten ihre Plätze wechseln. Um 3½ muß das Thema der Hausaufgabe dictirt sein, worauf der letzte Theil der Stunde zum Wettkampf (*concertatio*) der Schüler unter einander oder zum Corrigiren der übrigen Schriften verwendet wird.

Gleich nach Beendigung der Schule werden die Hörsäle geschlossen und die Pforten des Gymnasiums verriegelt. Der Lehrer soll dann Gott durch Jesum Christum, den er im Bethause besucht, Dank sagen; hierauf sich die nöthigen Notizen über seine Schüler machen, die noch übrigen Scriptionen corrigiren und auf die Pensen des folgenden Tags sich vorbereiten.

Dies die gewöhnliche Tagesordnung einer Jesuitenschule zunächst an zwei Wochentagen, am Montag und Mittwoch. Sie erleidet einige Abänderungen am dritten und fünften Wochentag (Dienstag und Donnerstag). An dem in jede Woche treffenden Vacanztag wird die Vormittagschule um ½ Stunde abgekürzt, die Nachmittagschule fällt aus, weswegen die Pensa mehr zusammen gedrängt werden, die Concertation unterbleibt, in den 2 Humanitätsclassen auch der Autor weggelassen werden kann, um für die Erudition Zeit zu gewinnen.

Am Freitag wird statt des Autors in allen Classen, bes. in denen der Grammatik, die Repetition und Erklärung des auswendig gelernten latein. Katechismus oder der *doctrina christiana* vorgenommen. Der Samstag ist vorzugsweise der Repetition des in der ganzen Woche Vorgekommenen gewidmet, die jedoch mehr exercitiiumsweise vorgenommen werden soll, d. h. durch Fragen und Antworten, und meist in Verbindung mit einem Wettkampf. Dann werden, während die Schüler Selbstbeschäftigung haben, die Schreibhefte vom Lehrer durchgesehen, in der letzten Viertel- und halben Stunde

eine Privatdeclamation als sogenannte außerordentliche Uebung vorgenommen. Am Samstag Nachmittag aber, nachdem gleichfalls Repetition, dann kurze Erklärung eines poet. Autors oder Vocabelnübung stattgefunden, haben um 2^{1/2} Uhr sämtliche Schüler die Explication des latein. oder griech. Evangeliums (in der Rhetorik der Apostelgeschichte) stehend und entblößten Hauptes anzuhören, womit eine halbstündige fromme Ermahnung (*pia cohortatio* s. *exh.*) zu verbinden ist (Ermahnungen zum täglichen Gebet, bes. des Rosenkranzes, zu abendlicher Gewissensprüfung, zu Beichte und Abendmahl, zur Ablegung von Fehlern und üblen Gewohnheiten u. dgl.).

Am ersten Samstage des Monats werden dann noch die Regeln der Schüler abgelesen und öffentliche Klagen und Ermahnungen ertheilt. S. Landsh. Lehrpl. S. 109.

Weitere Vorschriften betreffen dasjenige, was jeden Monat und jedes Jahr zu beobachten ist: die monatliche *Scriptio pro imperio* oder *pro magistratibus creandis* (eine zu Anfang jeden Monats zu liefernde schriftliche Arbeit, nach deren Resultat die verschiedenen, theils zur Erhaltung der Ordnung, theils zur Stimulirung des Ehrgeizes dienenden Schulwürden vertheilt werden), die Verlesung der Schulregeln, die zugleich öffentlich angeheftet werden, dann die sog. Akademien oder außerordentlichen Repetitionen und Lehrurse, an denen jedoch nur diejenigen theilnehmen dürfen, welche theils durch ihre Talente sich auszeichnen, theils der sog. marianischen Sodalität angehören (s. unten); ferner Bestimmungen über die allmonatlich vor einem Priester der Societät abzulegende Beichte, über die alljährlich nach der Vacanz vorzunehmenden Schuleröffnungsfeste (ein Hymnus zur Anflehung des heil. Geistes, feierliche Messe, öffentliche Rede eines Lehrers, Ablegung der tridentinischen *professio fidei* durch die Lehrer, Classeintheilung der Schüler, Anlegung von Schulverzeichnissen u. s. w.), dann die an gewissen Festtagen stattfindenden öffentlichen Declamationen, Anheftung von Gedichten an die Schulwände, die im Januar und Februar stattfindenden feierlichen Kampfübungen, die alljährlich im August gleich nach Mariä Himmelfahrt stattfindenden *Scriptio*nen und *Examina* wegen des Preises und wegen des Aufsteigens, die Beschäftigungen während der Schlußwochen des Studienjahrs, die öffentliche Preisvertheilung, die mit aller möglichen Zurüstung und bei vollreicher Versammlung gefeiert werden soll, die feierliche Generalpromotion am Tag Mariä Geburt, Uebergabe der Zeugnisse an die austretenden Zöglinge, endlich Bestimmungen in Betr. der größeren Vacanz, die von der Generalpromotion, also 8. Sept., bis 18. Oct. dauert, und in welche die Schüler nicht ohne die nöthigen Ermahnungen entlassen werden sollen.

Diese allgemeinen Bestimmungen in Betr. der täglichen, wöchentlichen, monatlichen und jährlichen Zeiteintheilung werden nun wieder in einer besondern Reihe von Vorschriften auf die einzelnen Classen angewendet.

Wir können dies alles hier nur kurz andeuten; für die weitere Ausführung verweisen wir auf den Landshuter Lehrplan S. 89 ff. S. 132 ff.

B) Unterrichtsmethode. In dem Bisherigen, insbes. in dem, was über die Lehrgegenstände und den Stundenplan der jes. Gymnasien mitgetheilt wurde, ist das Wesentliche ihrer Lehrmethode im Grunde bereits enthalten. — Vor allem soll so wenig als möglich der individuellen Freiheit, der eigenen Wahl des Lehrers überlassen bleiben. So weit es geschehen kann, sollen die Lehrer an die vorgeschriebene Unterrichtsmethode sich halten, und in keinem Stücke von dem vorgezeichneten Geleise abweichen: sie sollen bedenken, daß es sich um eine Sache des Gehorsams handelt, und daß Gott die hierin bewiesene Folgsamkeit mehr segnen werde, als wenn man eigenem Gutdünken folgen würde. (Sacchini *Paraenes.* ep. 7.)

Das Charakteristische der jesuitischen Lehrmethode, ihre relativen Vorzüge, denen die von oberflächlichen Beurtheilern vielgerühmten glänzenden Resultate zuzuschreiben sind, aber auch die damit nahe verwandten großen Fehler und pädagogischen Sünden liegen bes. in drei Stücken — in der Beschränkung, Uebung und der Weckung des Ehrgeizes.

Die in dem jesuitischen Lehren und Lernen stattfindende kluge Beschränkung, die aber freilich theilweise zur einseitigsten Beschränktheit und Dürftigkeit wird, hat sich uns zunächst darin gezeigt, daß es im Grunde nur ein einziger Lehrgegenstand ist, dem nahezu alle Zeit und Kraft der Lehrer und Schüler von der untersten bis zur obersten Gymnasialklasse gewidmet wird — die lateinische Sprache, und daneben etwa noch, aber bereits in sehr untergeordneter Weise die griechische. Alles andere bleibt — wenigstens nach den ursprünglichen Lehrplänen — entweder völlig ausgeschlossen, oder wird nur als völlige Nebensache zugelassen in jener *omne scibile et quaedam alia* umfassenden „*Erudition*“, und auch diese dient durch die lateinische Lehrsprache, in der sie vorgetragen, und durch die verschiedenen Uebungen, wozu sie verwendet wird — vorzugsweise nur wieder dem Zweck der lateinischen Sprachkenntnis und Stilbildung. Aber auch sonst überall möglichste Beschränkung, überall die Warnung: *ne quid nimis!* Aufs entschiedenste erklärt sich General Vezz gegen die moderne Tendenz, den Kreis der Unterrichtsfächer an den Gymnasien zu erweitern. Lehrer und Schüler sollen nicht überfordert, keine oberflächliche Vielwisserei erzielt werden. „Wenn auch vieles zugleich und verschiedenes vorgeschrieben ist, so ist es nicht darauf abgesehen, daß alles genau und ohne Ausnahme ins Werk gesetzt werde, sondern daß nur dasjenige gethan werde, was schicklich und bequem geschehen kann.“ In jedem Fach wo möglich ein und dasselbe Lehrbuch durch alle betr. Classen hindurch! Von lateinischen Schriftstellern, so viele derselben auch genannt werden, die in einer und derselben Jahresklasse neben einander gelesen werden können, ist es doch verhältnismäßig sehr wenig, was wirklich gelesen wird, Muster und Vorbild aber für die Stilbildung ist allein Cicero, der bei den Jesuiten nahezu kanonische Auctorität genießt, wenn es z. B. heißt: Wie in den Studien der Theologen der göttliche Thomas, in der Philosophie Aristoteles, so wird in den Humaniores Cicero als eigentlicher und vornehmster Doctor zu verehren vorgestellt. (Landsb. Lehrpl. S. 200). Die dictirten Themata zur Composition, die Pensum zum Memoriren sollen — zumal für die unteren Classen — möglichst kurz sein! lieber wird weniger aufgegeben, weniger gelesen und erklärt, als daß die festgesetzte Zeit überschritten würde; auch vor jedem Uebermaß im Studiren wird gewarnt; man soll niemals über $1\frac{1}{2}$ oder vollends gar über 2 Stunden ununterbrochen oder angestrengt mit Lesen oder Schreiben hinbringen, ohne einige Zeit nachzulassen (Landsb. Lehrpl. S. 278); wie ja auch die Zahl der täglichen Lehrstunden — in der Regel 5 in den untersten Classen, 4 in der Rhetorik, wöchentlich dort 27, hier etwa 21—22 — eine sehr mäßige ist, ungerechnet die vielen kirchlichen Feier- und Festtage, die eine weitere Beschränkung der Schulzeit herbeiführen. Eine Haupttendenz der jes. Pädagogik liegt darin, eben durch solche kluge Beschränkung ihrer Anforderungen an die Schüler, diesen den Unterricht angenehm, das Lernen bequem zu machen. „Die Grammatik und die Latinität — sagt Juvenius — sind ziemlich trockene Gebiete; um den Geist aufzuwecken, muß man ihn erheitern.“ Darum richteten sie ihre Handbücher und Compendien so ein, daß sie dem Geschmack und den Neigungen der Jugend nicht zuwider waren, brachten alle Zweige der Wissenschaften in möglichst kurze und übersichtliche Form, verfaßten Chrestomathien und Auszüge angenehmen Inhalts in möglichst leicht verständlichem Latein oder Griechisch, lehrten die Geschichte durch Vorzeigung von Medaillen, die Physik durch eine Menge der unterhaltendsten Experimente. (vgl. Hahn a. a. O. S. 102 f.)

Gewiß liegt in dieser Erleichterung und Vereinfachung des Unterrichts, in dieser Schonung von Zeit und Kraft, in dieser Vermeidung jeder Ueberbürdung bei Lehrern und Schülern, in dieser „Concentration des Unterrichts“ auf das eine Hauptpensum, während man doch mit dem Schein der mannigfaltigsten Erudition zu prunken weiß, ein Hauptmittel, wodurch es den Jesuiten gelang, Schüler bes. auch aus vornehmen Familien zu gewinnen und bei ihnen auf die bequemste Weise die gewünschten Resultate zu erzielen.

Diesem Zweck kam trefflich zu statten jene Mechanisirung des Unterrichts,

um auch hier das moderne Schlagwort zu gebrauchen, worauf sich die Jesuiten so trefflich verstanden, jenes Vorherrschen oder jene Alleinherrschaft der Uebung und Einübung, wobei mehr nur die receptiven und reproductiven Seelenkräfte angeregt und ausgebildet werden, die Perception, die geistige Aneignung und Durchbringung, die Weckung und Stärkung des Urtheils und der Denkkraft dagegen absichtlich ferne gehalten wird. „Alles selbstthätige Eindringen des Schülers in den Lehrgegenstand wird ängstlich verhütet; statt zur Belebung und Uebung der eigenen Kräfte zu dienen, wird dem Schüler der Stoff mittelst der sog. Prälectionen, schon präparirt und zugerichtet, lediglich für das Gedächtnis überliefert: kurz es wird nicht gebildet und unterrichtet, sondern abgerichtet und dressirt.“ (Zeitschr. f. Protest. S. 19.) Da wird memorirt und recitirt, prälegirt und explicirt, componirt, imitirt, corrigirt, repetirt, concertirt, examinirt u. s. w., vom Morgen bis zum Abend, von der untersten Classe der Grammatik bis in die Rhetorik hinauf, — das schönste militärische Exercitium nach vorgeschriebenem Reglement, wobei alles darauf abzielt, der jungen Miliz die üblichen Handgriffe beizubringen, um sie dann auf Commando brauchen zu können.

Soweit nun Lernen Ueben — und soferne Uebung ein wesentliches Moment jedes Unterrichts ist, ist die jesuitische Methodik gewiß eine wohlberechnete und wohlberechtigte. Der Fehler ist nur, daß in diesem einen und doch relativ untergeordneten Moment die ganze Lehrweise der Jesuiten aufgeht, daß die höheren geistigen Functionen, weil nicht geweckt und entwickelt, vielmehr durch diesen Mechanismus äußerlicher Exercitien systematisch abgestumpft werden, daß so die Uebung zur Dressur wird und statt zur Bereicherung und Kräftigung des Geistes zu führen, denselben zur Bornirtheit und Unselbständigkeit herabdrückt. „Die Menschen abzurichten“ — schreibt Jacobs Briefw. I. S. 231 — „das mögen die Jesuiten verstanden haben, aber zu bilden nimmermehr. Ich habe in München Schüler der Augsburger und Schweizer Jesuiten zu examiniren gehabt, und nie ist mir eine krassere Unwissenheit vorgekommen.“

Großer Werth wird vor allem auf Uebung des Gedächtnisses gelegt (s. hierüber bes. Sacchini Paraen. ep. 8. u. Landsk. Lehrpl. S. 184 ff.) und wir stehen keinen Augenblick an, dies als einen Hauptvorzug der Jesuitenpädagogik anzuerkennen. Nur daß auch das, was Sache des Verstandes und der Urtheilskraft ist, zur Gedächtnissache gemacht wird, ist die große, mit dem Vorzug nahe verbundene Einseitigkeit. Alles mögliche wird auswendig gelernt, aber nicht etwa solche Dinge, die einen bleibenden und gediegenen Schatz für Gemüth, Geist und Leben bilden, sondern vorzugsweise dasjenige, was zur äußerlichen Sprachfertigkeit dienen soll: 1) die Vorschriften der Kunst, namentlich der Grammatik, der lateinischen sowohl als der griechischen, 2) der vorgeschriebene Autor, namentlich Stücke aus Cicero, Curtius, Virgil, Ovid u. s. w., 3) der Katechismus, 4) besonders in den Grammatikclassen eine copia verborum; auch die Gegenstände der „Erudition“ sollen als Gedächtnisübung behandelt, jedoch nicht wörtlich recitirt werden. Die Größe des von einer Lection zur andern zu memorirenden Pensums zu bestimmen, wird der Klugheit des Lehrers überlassen; in den untersten Classen hauptsächlich Regeln und Wörter, und Stellen aus Cicero, die in der untersten 4 Zeilen, in der mittleren 7 Zeilen nicht überschreiten sollen; vom Katechismus sollen je 2—3 Hauptstücke des Jahrs gelernt werden; in der obersten Classe, der Rhetorik, z. Th. auch der Humanität, wird neben der täglichen, dem Rhetor so nothwendigen Gedächtnisübung noch empfohlen, daß einer hie und da ein aus den besten Autoren genommenes Stück von der Kanzel recitire, um die Gedächtnisübung zugleich mit der Action zu verbinden. (Reg. Rhet. 3.) Sonst ist das Abhören des Memorirten vorzugsweise Geschäft der sog. Decurionen, wobei diese dann wieder vor dem obersten Decurio oder vor dem Lehrer ihre Aufgabe hersagen, der auch außerdem täglich einzelne abhört. (Landsk. Lehrpl. S. 184 f.)

Ausführliche Regeln bestimmen ferner die Art und Weise der Prälection und Explication: der Lehrer ist es, der die Vorschriften des Lehrbuchs oder die Stelle des

Autors vorliest, einfach interpretirt und durch weitere Bemerkungen, Beispiele u. dgl. verdeutlicht, sei in der Muttersprache oder — wie in den obern Classen geschehen soll — lateinisch; die Selbstthätigkeit der Schüler wird dabei sehr wenig in Anspruch genommen, höchstens haben sie die vom Lehrer dictirten Anmerkungen zu schreiben, und das Vorgetragene theils sogleich theils am folgenden Tag ganz oder theilweise zu repetiren. Der Abschnitt, der in den unteren Classen auf einmal gelesen wird, soll nach der Regel 4—7 Zeilen nicht überschreiten. (Reg. prof. med. et inf. ep. 6.)

Wie das Memoriren und Recitiren, so spielt auch das Repetiren eine Hauptrolle in dem jesuitischen System der Einübung. Der Schüler liest und forscht nicht selbstständig, sondern seine ganze Thätigkeit besteht in Wiederholung des vom Lehrer Vorgesagten. *Magister praelegit, discipuli repetunt.* Bei der Repetition darf der Lehrer nach nichts anderem fragen, als was er selbst bei der Prälection vorgebracht. Jede vom Lehrer vorgetragene Prälection und Explication wird theils sogleich, nachdem der Lehrer seine Erklärung beendet, theils das nächstemal, bevor man weiter geht, von den Schülern und zwar theils von einem ganz, theils von mehreren theilweise repetirt, entweder ganz in ununterbrochener Rede, oder wechselsweise, unterbrochen durch Fragen des Lehrers, oder in der Weise einer Uebung oder eines Kampfes zwischen den Nebenbuhlern.

Besonders ausführlich lauten die Vorschriften für die Scription oder Composition, welche für die vornehmste aller Schulübungen gehalten wird. Es soll ein passendes, einfaches, ja nicht zu schwieriges oder dunkles Thema dictirt werden: denn man muß nicht deswegen auf das Schwierige ausgehen, weil sonst zu viele sich finden, welche die Scriptionen ohne Fehler liefern. Auf jeder Stufe sollen die Aufgaben möglichst an die Prälectionen sich anschließen und Stoff zu deren Einübung, zu Anwendung der vorgekommenen Regeln und zu Imitation der gelesenen Schriftsteller bieten. Vor allem ist Cicero Stilmuster; die Knaben sollen gleich anfangs zu einer familiären, reinen, klaren, feinen und fließenden Art zu reden angehalten werden, dagegen soll es ihnen „untersagt“ werden, eine allzuabgekürzte, verschiedene, mit oratorischem und poetischem Stil vermischte Redensart zu gebrauchen. Die Scription ist einzurichten nach der Gestalt einer Rede, Ehre, Erzählung, Historie, Beschreibung, Fabel, Apologie, Epistel u. s. w., also zur Einübung der verschiedenen Darstellungsarten; in den obersten Classen wechseln poetische mit prosaischen Aufgaben. Zur Erleichterung der Arbeit sollen etwaige Schwierigkeiten der Aufgabe erläutert und den Schülern die nöthigen Winke und Beihülfe gegeben, Wörter und Phrasen angegeben werden u. dgl., auch soll der Lehrer zumal in den untersten Classen zuweilen ein Thema den Schülern vorecomponiren. Bei allen schriftlichen Arbeiten soll auch auf Ortho- und Calligraphie gesehen werden (Landsch. Lehrpl. S. 207.), theils weil so viel daran liegt, daß die Schüler sich gewöhnen, alles, was sie thun, fleißig und recht zu thun, theils weil eine zierliche Schrift wirklich einen ungemein großen Nutzen hat. Wer schön schreibt, soll häufig belobt und mit Preisen belohnt, den Nachlässigen die Häßlichkeit ihrer Handschrift oft vorgehalten werden.

Ein Hauptmittel zur Einübung der lateinischen Sprache, als des Hauptlehrgegenstands in den Jesuitenschulen ist nun aber noch das Lateinsprechen, das wenigstens für die Schüler aller höheren Classen durch immer wiederholte Mandate und Weisungen eingeschärft wurde. (Der Landsch. Lehrpl. erwähnt solche von den Jahren 1609. 1619. 1622. 1636. 1707. 1714. 1724 u. ff. — wohl zum Beweis, daß die Praxis diesen Anforderungen denn doch nicht immer entsprach.) Wie der Magister beständig lateinisch reden soll, so soll auch den Schülern in keinem Stück, das zur Schule gehört, erlaubt sein, die Muttersprache zu gebrauchen, vielmehr soll die Vernachlässigung des Lateinredens ad notam genommen werden. Ueberall, nicht nur öffentlich in den Schulen, sondern auch privatim soll beständig auf Reinheit und Fülle, auf das Leben und die beständige Uebung der lateinischen Sprache gedrungen werden. Jeder Magister gehe darin mit dem Beispiel voran, und rede nicht bloß immer lateinisch, sondern rede es auch aufs allerbeste (Juvent.). Durch allerlei Mittel und Mittelchen soll diese

Fertigkeit im Lateinreden gefördert werden. Man preise häufig die Zierde der latein. Sprache; man stelle vor, wie schmähtlich es für die Zöglinge der Latinität sei, nicht lateinisch zu verstehen. Die, welche sich hierin auszeichnen, sollen belobt, mit Prämien und Privilegien bedacht, die, welche hierin fahrlässiger sind, getadelt werden. Wer etwas in der Muttersprache geredet hat, soll genöthigt werden, ein Zeichen einiger Schmach zu tragen und eine geringere Strafe zu leiden, wenn es ihm nicht gelingt, diese Last an demselben Tag auf einen andern von den Condiscipeln zu schieben, den er in der Schule oder auf der Gasse ebenfalls die gemeine Sprache hat reden gehört und den er wenigstens durch einen tauglichen Zeugen überführen konnte. „Diese schöne *Emulation*“ (!) soll sowohl unter den Mitschülern als auch unter den Schulen selbst geweckt werden! — eine würdige Vorbereitung der Schüler für jenes ausgebildete Denunciations- und Beaufsichtigungssystem, das im ganzen Orden herrscht. Die Schüler, wie die Ordensglieder, sollen sich unter einander nicht lieben, sondern sich nur als subordinirt fühlen, die Mitschüler aber sich als Rivalen ansehen, denen es gilt den Rang abzulaufen (Raumer S. 313).

Diese *Emulation*, die raffinirteste Reizung und Benützung des Ehrgeizes, spielt überhaupt eine hervorragende Rolle in dem gesammten jesuitischen Schulwesen; sie ist das hauptsächlichste Hilfsmittel für Unterricht und Erziehung, die eigentliche Triebkraft, wodurch der Mechanismus des gesammten Unterrichtswesens im Gang erhalten wird. — Auch hierin wieder zeigt sich der militärische Charakter der Compagnie Jesu, auch hier die Stimulirung niederer Triebe statt der Pflege edler, freier und schöner Sittlichkeit. Denn nicht der edle Ehrtrieb jugendlicher Seelen, wo einer den andern anfeuert zum Wettlauf nach den höchsten Zielen, ist es, der von der Jesuitenpädagogik gepflegt wird, sondern es ist die gemeine, unsittliche, das edle Ehrgefühl abstumpfende Leidenschaft der „*Emulation*“ (die deutsche Sprache hat in der That kein so ganz bezeichnendes Wort für diesen Lieblingsausdruck der jesuit. Pädagogen), es ist der ehrlose Ehrgeiz, der auf jede Weise gestachelt und wodurch die unter dem leblosen Mechanismus der Lehrmethode erlahmenden jugendlichen Geister in beständigem Athem erhalten werden sollen.

„Wer die *Emulation* geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das geschickteste Hilfsmittel im Lehramt, und welches beinahe einzig hinreichend ist, die Jugend aufs beste zu unterrichten. Der Präceptor schätze daher diese Waffe hoch und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlange, und wie er dieselbe am meisten und wirksamsten brauchen könne.“ (Landsb. Pl. S. 280.) Die Sorge eines weisen Magisters soll vorzüglich dahin gehen, daß er seine Schule durch diese zwei Hebel, Lob und Tadel, in Bewegung setze und daß er hiezu auch den Reiz der Prämien, als den Stachel der Tugend und des Fleißes, recht gebrauche. Unter den Mitteln, diese Hebel in Bewegung zu setzen, steht obenan der Wettkampf oder die *Concertationen*, sowie die Erwählung der Magistrate — Prätores, Censoren, *Decurionen* — in der Schule nach den Resultaten der monatlichen *Scriptio*nen.

Die, welche am besten geschrieben haben, erhalten die höchste Magistratswürde, die diesen am nächsten kommen, andere Ehrenstufen, deren Namen, damit die Sache mehr Crudition habe, aus der griechischen und römischen Republik oder Miltz genommen werden. Auch kann die Schule zur Förderung der *Emulation* in zwei Parteien (Römer und Carthager, Griechen und Troer) getheilt werden, deren jede ihre Magistrate und sich einander zu Gegnern habe, so daß ein jeder der Schüler seinen ihm eigenen Nebenbuhler habe. Die höchsten Obrigkeiten beider Parteien nehmen im Sitzen den ersten Platz ein. (Landsb. Lehrplan S. 116.) Das Ehrenzeichen der Schuldictatur war — wie Michael Denis in seiner Selbstbiggraphie erzählt — ein vergoldeter Schlüssel, der an einem reichen Band von der Brust des Dictators herabhängt, sowie eine kostbar gebundene Matrikel, in welche die Namen der Dictatoren eingeschrieben wurden. Die Creirung solcher Würden diente also bei den Jesuiten nicht wie bei Sturm und Trogen-dorf zur Organisation der Schule und zur Unterstützung des Lehrers (durch Monitoren),

sondern vorzugsweise zur Aemulation, zur Anspornung des Ehrgeizes. Bei der Con-
certation fragt nun bald der Magister und die Nebenbuhler corrigiren den, welcher
antwortet, oder sie fragen einander wechselseitig. Auch Herausforderungen finden
statt: dabei fordert in der Regel der Private den Privaten, der Magistrate den Magi-
straten, bisweilen auch der Private den Magistraten, und wenn er ihn besiegt, so wird
er entweder desselben Würde oder einen andern Preis oder ein Zeichen des Siegs erlangen.
„Diese Art Uebung soll der Magister nicht als ein bloßes Spiel und als ein Geschäft,
das zu nichts dient, sondern als sein eigenstes und als ein wichtiges Geschäft behan-
deln etc.“ S. hierüber die sehr ausführliche Anordnung des Landh. Schulpl. S. 238.
Ueber die sogen. außerordentlichen Uebungen, bestehend im Declamiren, im öffent-
lichen und privaten, und der scenischen Action s. ebend. S. 244 ff.

Diesen Wettkämpfen sind nach dem Stundenplan bestimmte Stunden und Tage
gewidmet; bef. vor einem Fest bleibt die letzte halbe Stunde des Vormittags dem Wett-
kampf reservirt. Er findet nicht bloß zwischen Schülern derselben Classe, sondern als
feierliche Kampfsübung auch zwischen ganzen combinirten Classen statt. (S. 122.
vgl. auch Schmidt, Zeitschr. f. Geschichtswissensch. IV. 138.)

Von der besonderen Art der Aemulation und Denunciation, die zur Uebung im
Lateinsprechen stattfindet, war oben die Rede. — Endlich werden auch noch (S. 283)
besondere Kunstgriffe erwähnt, deren sich die Magister, um Aemulation zu wecken,
mit Glück bedienen: z. B. schriftliche Aufzeichnung dessen, was von irgend einem talent-
voll ausgearbeitet, zierlich gesagt worden ist, an gewissen öffentlichen Tafeln, damit das
Andenken einer gelungenen Sache zum ewigen Ruhm des Namens im Reich der Wissen-
schaft erhalten bleibe; ferner Aufzeichnung und monatliche Ablefung dessen, was gut ge-
macht worden ist (sei es in der Wissenschaft, sei es in der Gottseligkeit und Tugend)
mit Verschweigung der Namen; Eintragung bedeutender Fehler in die Censurbücher,
aus denen dann die Namen der Schuldigen zu bestimmten Zeiten durch die Herolde
abgelesen werden, damit alle durch ein neues Gefühl der Schande erschüttert werden;
endlich Aufstellung einer Unglücks- oder Schandbank, genannt Hölleleiter u. dgl.,
in der Mitte oder einem Winkel der Schule; und andere dergleichen Kunstgriffe und
Mittel, welche sowohl tauglich sind, den Fleiß der Knaben anzuspornen, als auch dem
Präceptor die Arbeit guten Theils erleichtern, und ihn der lästigen und verhassten Noth-
wendigkeit, immer strafen zu müssen, überheben.

Alles dies waren aber nur die gewöhnlichen, alltäglichen Bedungsmittel der Aemu-
lation; noch weit großartiger und drastischer mußten aber in dieser Beziehung die großen
Schaustellungen der Prüfungen und Preisvertheilungen wirken.

Alljährlich nach dem Fest Mariä Himmelfahrt, an einigen Orten nach St. Lau-
rentii, fangen die Scriptionen und Examina für den Preis und das Aufsteigen
an. Beinahe einen ganzen Monat vorher sollen die Schüler in allen wichtigen Gegen-
ständen sich fleißig üben, damit sie wohl bereitet zum Examen treten; unmittelbar vor
dem Generalexamen wird von jedem Magister ein genaues Schülerverzeichnis dem Prä-
fecten übergeben, worin die Schüler nach 6 verschiedenen Stufen prädicirt sind (S. 123);
am Schluß des Studienjahrs im September folgt sodann die öffentliche Preis-
vertheilung, die mit aller möglichen Zurüstung und bei vollreicher Versammlung
gefeiert wird; ihr geht eine komische Handlung, d. h. die Aufführung einer von einem
Lehrer gelieferten Komödie oder Tragödie vorher. Die Namen der Sieger werden nun
öffentlich verkündigt, sie treten in die Mitte hervor und dann werden jedem seine Prä-
mien ehrenvoll vertheilt, nicht ohne ein kleines sachgemäßes Carmen. Außer den öffent-
lichen Prämien giebt es auch noch Privatprämien und Privilegien, die der einzelne Lehrer
austheilt, z. B. kleine Geschenke, bef. Bilder und kleine Bücher, auf die etwa ein Lob-
spruch gesetzt wird, Vorzüge und Ehrenstellen in der Schule, Befreiung von gewissen
Strafen oder Aufgaben, das Recht für Mitschüler Fürbitte einzulegen u. dgl. Kurz,
als einziges Lernmotiv regiert der Ehrgeiz. Wenn irgend eine antichristliche Gesellschaft

mit allem Fleiß für ihre Bildungsanstalten ein möglichst antichristliches Motiv aufstellen wollte, so könnte dies kein anderes sein als das der Societas Jesu. (Zeitschrift f. Prot. a. a. D.)

Es führt uns dies von selbst von der Betrachtung der jesuitischen Unterrichtsmethode auf die Grundsätze der jesuitischen Erziehung.

C) Grundsätze und Methode der Erziehung. „Unterricht und Erziehung gehen bei den Jesuiten Hand in Hand. Beide aber haben wesentlich eine religiöse Grundlage, ein religiös-kirchliches Ziel. Religion und Sittlichkeit aber können nicht erlernt, sie müssen nothwendig geübt werden, und die Erziehung ist daher wesentlich Erziehung und Gewöhnung des Willens.“ Das ist einer der Hauptvorzüge, deren der Orden sich rühmt, und welche der Ordenspädagogik von seinen Freunden nachgerühmt werden. „Die Zöglinge sollen „zur Ehre Gottes“ erzogen, alle Disciplinen sollen so gelehrt werden, „daß sie zur Erkenntnis und Liebe des Schöpfers und Erlösers führen.“ „Die Jünglinge, welche in die Disciplin der Societät gegeben sind, soll der Magister also unterweisen, daß sie ganz vorzüglich mit den Wissenschaften auch an Sitten gewinnen, welche der Christen würdig sind.“ So verkündet es laut und wiederholt die Ratio studiorum (regul. Profess. I.; reg. prof. class. inf. 1.; vgl. Landsh. Lehrpl. S. 152 ff.).

Einen charakteristischen Punct, in welchem diese innige Verbindung jesuitischer Erziehungskunst mit der Unterrichtsmethodik sich offenbart, haben wir so eben betrachtet in jenem Hauptmittel zur Förderung der Studien, der Aemulation. Die systematische moralische Corruption, die absichtliche und methodische Aufstachelung einer niedrigen und verderblichen Leidenschaft dient hier als Mittel zur Erzielung sehr zweifelhafter Resultate auf dem Felde des Lernens und Wissens. Auch die sittliche Ausbildung oder Vorbildung ist also der jesuitischen Pädagogik lediglich Mittel zum Zweck. Und zu welchen Zwecken? Wie das Bildungsideal des Jesuiten im Grunde in bloßem Scheinwissen, in äußerlicher und oberflächlicher Sprachfertigkeit und Stilgewandtheit besteht; so ist das ethisch-religiöse Erziehungsideal die jesuitische Scheintugend und Scheinfrömmigkeit, die in letzter Instanz in nichts anderem besteht als in der unbedingten Hingabe des Individuums an die Ansichten und Zwecke der Gesellschaft. Dies ist ja doch das höchste Gut, dies die eigentliche Cardinaltugend, zu welcher der Orden seine Zöglinge erziehen will.

Religion und Christenthum ist dem Jesuitismus nicht sowohl Sache des glaubigen Gemüths und der Glaubenserkenntnis, als vielmehr ein Gegenstand der äußerlichen Uebung. Daher legt er so großes Gewicht auf jene sogenannten „guten Werke“ und frommen Uebungen der katholischen Frömmigkeit, auf Wallfahrten, Marienandachten, Bilderverehrung, Reliquiendienst, Messhören, Bruderschaften u. dgl. und war von Anfang an auf deren Wiederherstellung und Vermehrung so eifrig bedacht. So besteht denn auch die religiöse Erziehung der Jugend in den jesuitischen Schulanstalten vorzugsweise in der frühzeitigen Abrihtung zu solchen „guten Werken“ und „frommen Uebungen.“ Die Dogmatik war nie die starke Seite des Ordens, die Schriftforschung noch weniger. Vielmehr zeigt sich bei ihm hinsichtlich der christlichen Lehre große Laxheit und eine, im ganzen Geist der Gesellschaft und ihrem Gegensatz gegen den Protestantismus tiefbegründete, entschiedene Hinneigung zum Pelagianismus, ja mitunter zum flachsten Nationalismus. Es ist daher sehr natürlich, daß auch in den Jesuitenschulen für den eigentlichen Religionsunterricht, für die Pflanzung und Förderung religiöser Erkenntnis sehr wenig geschieht. Es besteht dies im Grunde nur in dem wöchentlich einmaligen Vorlesen, Memoriren und einer kurzen, ausdrücklich auf weniges sich beschränkenden Interpretation des Katechismus von Peter Canisius (summa doctrinae Christianae und eines kleineren Auszuges daraus), sowie in der Explication des lateinischen oder griechischen Evangeliums, wobei ausdrücklich bemerkt wird, daß die Behandlung des Katechismus zugleich zur Uebung der lateinischen Sprache benützt werden soll. (Landsh. Schulpl. S. 161.)

Desto mehr wird auf religiöse Uebungen gedrungen. Es klingt ganz schön

und christlich, wenn der Lehrer erinnert wird, vor allem selbst das Bild der Tugend an sich ausgeprägt zu tragen, deren Nachahmung dem Knaben am nothwendigsten ist, der Religion und Frömmigkeit; oder wenn er ermahnt wird (reg. 10. comm.), oft für seine Schüler zu Gott zu beten, da das andächtige Gebet ein allgemeines Hilfsmittel für die menschliche Schwachheit sei. Aber recht specifisch-katholisch und jesuitisch heißt es dann weiter: besonders fleißig solle der Lehrer seine Schüler der seligsten Jungfrau und den Heiligen Gottes empfehlen, vorzüglich denjenigen, welche für eigene und besondere Patrone der studirenden Jugend gehalten werden, als da sind die heiligen Schutzengel der Jugend, der heil. Joseph, die heil. Katharina, der heil. Cassian, Nikolaus, unser heil. Vater Ignatius, der heil. Aloysius, der heil. Stanislaus u. s. f. Er gehe an seine literarischen Beschäftigungen nicht, ohne ein Gebet im Tempel vor dem Sanctissimum ausgegossen zu haben, und nähre auch in der Schule das Feuer der Andacht durch kurze Gebete.

Auch die Schüler sollen täglich regelmäßig und in Ordnung dem göttlichen Dienste beiwohnen und in und außer den Gottesdiensten bestimmte Gebete zu Gott und den Heiligen auszugießen sich gewöhnen, und dieselben, zu Vermeidung des Efels bald aus einem Buche, bald aus dem Gedächtnis recitiren, wohl auch sogar im Geiste denkend vollbringen (mente pertractant), vorzüglich aber die Krone, das Officium und die Litanei der seligsten Jungfrau beten. Sie beten nicht bloß zum Beginn und Schluß der Schule, sondern auch während derselben öfters, z. B. wenn die Uhr schlägt (Landsb. Sch. 157. *) Wer durch besondere Andacht leuchtet, soll belobt und ausgezeichnet werden; wer sich in der Andacht verfehlt, soll zur Strafe im Bethaus einige Zeit dem Gebete obliegen, einer zweiten Messe beiwohnen u. dgl. Als ein besonderes Mittel zur religiösen Erziehung und zugleich zur Auszeichnung besonderer Frömmigkeit dient auch die Aufnahme in die sogenannten marianischen Sodaliäten, oder die Congregation der heil. Jungfrau, welche im Collegium roman. ihren Stammsitz hat, von hier aus aber über alle Länder sich erstreckt und auch die abgegangenen Schüler in religiöser Verbindung mit der Gesellschaft erhält. Zur religiösen Erziehung in den Jesuiten-Collegien dient besonders noch die Beichte, welche alle Zöglinge monatlich einmal, an einem durch den Präfecten zu bestimmenden Tage, und auch sonst häufig und andächtig ablegen sollen, und zwar bei einem der Priester der Societät, welche ja diesem Zweige geistlicher Amtsthätigkeit mit besonderer Vorliebe und besonderer casuistischer Virtuosität sich widmen. — Nicht der Erzieher ist es also, dem der Zögling vertrauensvoll sein Herz öffnet, sondern der Ordenspriester, dem er pflichtmäßig in bestimmten Terminen ein obligatorisches Sündenbekenntnis abzulegen hat, und alle jene Inconvenienzen und sittlichen Bedenken, die an das katholische Beichtwesen überhaupt und besonders die Kinderbeichte sich anknüpfen, alle jene Anklagen, daß der Beichtstuhl oft nur Schule der Sünde und Lüge geworden, kehren bei der jesuitischen Schülerbeichte in verstärktem Maße wieder. (Vergl. Beichte Bd. I. S. 482.) Daß endlich ein Hauptaugenmerk des Ordens bei der religiösen Leitung seiner Schüler darauf gerichtet ist, denselben den kräftigsten Abscheu und Haß gegen die Ketzer einzulößen, braucht kaum gesagt zu werden; ist das ja überhaupt des Ordens Haupttendenz, der Zweck seiner Stiftung; und wenn er auch das Geschäft der Inquisition, die Ketzerverfolgung mit Feuer und Schwert, anderen Ordensbrüdern überläßt, so ist es doch charakteristisch für die Societät, daß sie ihren Schülern die Anwesenheit bei Hinrichtungen verbot, mit ausdrücklicher Ausnahme der Ketzerhinrichtungen.

So erziehen die Jesuiten zur Frömmigkeit; wie steht es nun mit ihrer Erziehung zur „Tugend“, zur christlichen Sittlichkeit? Die erste Frage wäre hierbei, was

*) Der Scription wird eine kurze Anrufung des heil. Geistes knieend vorausgeschickt. — Sollte aber das Schulgebet nicht mit Andacht und Aufmerksamkeit gehalten werden, so kann es auch unterbleiben, und dann soll der Professor sich begnügen, das Zeichen des Kreuzes zu machen.

denn überhaupt der Jesuitismus unter Tugend und Sittlichkeit verstehe? und es würde uns die vollständige Beantwortung dieser Frage auf die Darstellung derjenigen Disciplin führen, worin der Jesuitismus jederzeit seine Hauptstärke gesehen, worin er aber auch die unvergänglichste Schandsäule sich errichtet hat — die jesuitische Moral oder vielmehr Casuistik. Wir müssen uns des näheren Eingehens auf dieses Gebiet enthalten, und verweisen der Kürze halber nur auf die allgemeinen Darstellungen des Wesens und der Geschichte des Ordens, ganz besonders aber, auf die heute noch classischen lettres provinciales von Pascal, vergl. auch den Aufsatz über Jesuitenfurcht in der Zeitschrift für Protest. und R. I. S. 93 ff., S. 109 ff. und Kaumer, Pädagogie I. 291 ff. Steitz in Herzogs Real-Enc. S. 541 f.

Der Jesuitismus bildet auch in seiner Moral, wie er es ja will und offen bekennet, den diagonalen Gegensatz zum evangelischen Christenthum. Er hat durch die ganze casuistische Fassung seiner Ethik, insbesondere aber durch seine Lehre von der Probabilität, von der Direction des Willens, von der Mentalreservation oder Restriction, von der Amphibolie u. s. w. nicht bloß die eine oder andere von den sittlichen Anforderungen des Christenthums, sondern principmäßig jede christliche und allgemein menschliche Moral „aufgelöst und die Leute also gelehrt;“ hat den Schein an die Stelle des Seins, die Willkür an die Stelle des Gewissens gesetzt, also daß, wie ein guter Katholik (Mabillon) urtheilt, die heidnische Moral solche angeblich christliche Theologen beschämt, — daß es kein Verbrechen, keine Abscheulichkeit giebt, die sich nicht durch die Spitzfindigkeiten der jesuitischen Casuistik entschuldigen und rechtfertigen ließe. Daß nicht alle Moralisten des Ordens diese Grundsätze billigen, ist allerdings wahr; aber ebenso gewiß ist das andere, daß die Schriften, in welchen jene heillosen Grundsätze ausgesprochen werden, mit stillschweigender Genehmigung oder ausdrücklicher Approbation der Gesellschaft und ihrer Oberen erschienen sind; und wenn dieselben von einzelnen Ordensgliedern Mißbilligung erfahren haben, so gehört das eben mit zum Charakter oder der Charakterlosigkeit des Jesuitismus, daß innerhalb seiner in anderer Beziehung so straff und streng gezogenen Grenzen doch wieder die allgrößte Verschiedenheit der Ansichten und der Meinungsäußerungen möglich ist. Der Jesuitismus sucht jedem gerecht zu werden; er will — freilich in ganz anderem Sinn als der Apostel — allen alles sein, sucht aber in allem und bei allen nur sich selbst, seine Macht und Herrlichkeit.

Darum ist es auch Haupttendenz der sittlichen Erziehung des Ordens, seine Zöglinge von der menschlichen Gesellschaft loszulösen und an die seinige zu ketten, für alle andere sittlichen und allgemein menschlichen Beziehungen, Gefühle, Zwecke und Pflichten sie abzustumpfen, und für die Interessen des Ordens sie zu begeistern, sie sein eigen zu machen nach Willen und Geist, mit Leib und Seele. So erzieht der Orden zur Demuth, pflanzt aber ebendamt in seine Glieder den vollendetsten Ordenshochmuth, einen esprit de corps, der nichts höheres kennt als die Gesellschaft, der er selbst angehört. So erzieht er zum Gehorsam, aber nicht zum Gehorsam gegen jede menschliche und göttliche Ordnung, sondern einzig zum Gehorsam gegen den Orden und gegen die römische Kirche, während es sein angelegentlichstes Bestreben ist, alle natürliche Liebe und Ehrfurcht gegen Eltern, Vaterland &c. zu ersticken. Wer in den Orden eintritt, verläßt alle seine bisherigen Verhältnisse, löst jedes Band, das ihn an Familie, Freunde, bürgerliche Gesellschaft knüpfte; daher auch der Jesuit, wenn er von seinen nächsten Verwandten redet, nicht sagt: „ich habe einen Vater, Mutter, Bruder,“ sondern „ich hatte &c.“ Ganz besonders ist es der jesuitischen Erziehung neuerdings wiederholt (z. B. in Frankreich, in der Schweiz &c.) zum Vorwurf gemacht worden, daß sie ihre Zöglinge entnationalisire, die Liebe zum Vaterland unterdrücke, schlechte Bürger erziehe, oft sogar einen gegen die politischen Institutionen des Vaterlands feindlichen Geist pflanze und nähre. Ganz natürlich! Der Jesuit hat ja kein Vaterland als seinen Orden, er ist überall fremd, kennt keine Gesetze als die seiner Gesellschaft. Er accommodirt sich allen Staatsverfassungen und keiner, huldigt dem Absolutismus und lehrt die Grundsätze

der Volkssouveränität, je nachdem es dem Orden taugt. Dieser ist dem Jesuiten Familie und Heimat, Staat und Vaterland: ihm gehört seine Liebe, seine Begeisterung, und vor allem sein Gehorsam.

Gehorsam ist die Cardinaltugend des Jesuiten, und zwar der abstracte, blinde, willenlose Gehorsam, da man dem Befehle der Obern Folge leistet, wie ein todt's Werkzeug von der Hand des Menschen sich brauchen läßt, ja „perinde ac cadaver.“ Daß der Orden ausdrücklich gelehrt habe, die Befehle eines Obern können auch zu einer Sünde verpflichten, ist allerdings nicht richtig und beruht auf dem Mißverständniß einer Stelle der Constitutt.; vielmehr heißt es ausdrücklich in andern Stellen: *obediendum in omnibus, ubi peccatum non cerneretur* oder *omnibus in rebus, quae cum peccato manifesto conjunctae non sint*. Allein da der Jesuit oder Jesuitenschüler nur dann den Gehorsam verweigern darf, wenn der Befehl des Obern eine offenbare Sünde von ihm verlangt, da es ihm aber gar nicht zukommt, den Befehl des Obern irgendwie zu prüfen, vielmehr seine Pflicht ist, willenlos und „wie ein Leichnam“ Gehorsam zu leisten: so ist denn doch die Consequenz keine andere als die, daß er auch da, wo der Obere ihm eine Sünde zumuthet, keine Wahl hat als zu gehorchen, um nicht die Todsünde des Ungehorsams gegen seine Vorgesetzten zu begehen. Ausdrücklich verlangt der Orden — wie insbesondere das in dieser Beziehung classische Schreiben des Ignatius an die Brüder in Portugal ausführt — als höchste Stufe des Gehorsams nicht bloß einen Gehorsam der That, nicht bloß eine Unterwerfung des Willens, ein völliges Ausziehen alles eigenen Willens, sondern auch eine Unterwerfung des Urtheils und der Einsicht, wobei alles das, was der Obere denkt und gebietet, auch dem Untergebenen als recht und wahr erscheint: „denn es erstirbt jene berühmte Einfalt des blinden Gehorsams, sobald wir bei uns selbst erwägen, ob der Obere etwas mit Recht oder Unrecht gebiete.“ Der jesuitische Gehorsam ist also nicht jene bewußte und freie Unterordnung des Willens unter ein höheres Gesetz, wodurch der Wille selbst gekräftigt und erhoben wird, — nicht jene Theonomie, welche zugleich die wahre sittliche Autonomie ist, — nicht die kindliche Furcht und Liebe Gottes, welche auch aller gottverordneten menschlichen Obrigkeit unterthan ist um des Herrn und um des Gewissens willen, — nicht die Ertdötung des niederen Fleischeswillens, damit der höhere Geisteswille frei und kräftig werde, sondern er ist die systematische Vernichtung und Ertdötung aller selbstbewußten und freien Persönlichkeit, die völlige Abgewöhnung alles eigenen Willens und Denkens, da man, was das Auge schwarz sieht, weiß zu nennen was das eigene Gewissen Sünde nennt, für Pflicht zu halten bereit ist, wenn und weil es die Kirche oder die Obern gebieten. Zu dieser Unterordnung des Willens und Urtheils, zu dieser Virtuosität eines „zugleich geistlichen und solbatischen Gehorsams“ seine Zöglinge zu erziehen, ist Hauptzweck der jesuitischen „Disciplin“; denn „Disciplin ist Hebel und Kunst des Unterrichts und der Erziehung.“ Ein treffliches Mittel zur Zähmung der Geister und Willen sind insbesondere jene „geistlichen Exercitien“, jene methodische oder vielmehr mechanische Anweisung zur geistlichen Meditation, welche von Ignatius selbst mit unbestreitbarer Virtuosität entworfen wurden und welche nicht bloß von dem Novizen vor allem durchzumachen sind, sondern welche auch Priestern und Laien zu wiederholtem Gebrauch dringend empfohlen werden. Auf ihnen beruht, wie ein reformirter Geistlicher, Gabriel Lermäus, sagt (s. Buß, S. 419) hauptsächlich „der Zauber, womit die Jesuiten die Leute umstricken.“ — Findet sich ein spröder und unbeugsamer Charakter, so wissen sie ihn so lange zu gestalten und zu binden, bis er sich nach ihnen gebildet hat. „Weichlinge härten sie ab, Träge werden rüstig, Hartnäckige lenksam, Unschlüssige fest und beständig.“ In dieser Kunst, der verschiedenartigsten Individualitäten sich zu bemächtigen, durch innere und äußere Einwirkungen sie mürbe und geschmeidig zu machen, der militärischen Ordensdisciplin sie zu unterwerfen, sie mit dem ganzen Geist der Gesellschaft zu imprä-

niren, und dann für die Zwecke der Gesellschaft sie zu verwenden, hat der Orden von jeher eine unbestreitbare Virtuosität besessen.

Die Handhabung der äußeren Disciplin ist in den Jesuitenanstalten keineswegs übertrieben streng. Es wird ihnen nachgerühmt, daß sie im allgemeinen (Ausnahmen scheinen wohl auch vorgekommen zu sein) gegenüber von der rigorosen Pedanterie und oft barbarischen Härte, die in anderen Schulanstalten herrschte, sich vortheilhaft auszeichneten durch milde und humane Behandlung ihrer Zöglinge, durch ein freundliches und zutrauliches Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, insbesondere auch durch große Sparsamkeit in der Anwendung von Strafen und körperlichen Züchtigungen. Im Gegentheil wird manchmal über allzugroße Larheit der in den Jesuitenanstalten, besonders gegenüber von den Söhnen höherer Stände, herrschenden Disciplin geklagt. „Dem Lehrer soll es Grundsatz sein, daß man Jünglinge mehr sanft und gütig, als hart und streng halten müsse. Man muß jenen alten Ruhm unserer Societät behaupten, daß sie nicht so fast durch Furcht vor Strafen und durch Härte, als durch Furcht vor Schande und durch den Reiz der Ehre die Jugend leitete“ (Kandsh. Lehrpl.). Die Strafen sind besonders Ehrenstrafen. Für größere Verfehlungen aber, bei welchen bloße Worte nicht hinreichen, soll ein eigener Corrector bestellt werden, der die körperlichen Züchtigungen zu vollziehen hat, der aber nicht aus der Gesellschaft sein darf. „Wo ein solcher nicht zu haben ist, soll eine Art ausgedacht werden, wie die Fehlenden gezüchtigt werden — entweder durch einen aus den Scholastikern selbst oder in einer andern passenden Weise. Wegen häuslicher Vergehen aber sollen sie nicht in der Schule geschlagen werden, außer selten und aus einer wichtigen Ursache. Welche aber die Schläge abweisen, die sollen dazu gezwungen werden. Wenn das aber ungeziemend wäre, oder wenn weder Worte noch der Dienst des Correctors hinreicht, und bei einem keine Besserung zu hoffen ist, soll er nach vorgängiger Anfrage bei dem Rector aus der Schule entfernt werden.“ (reg. praef. inf. 38 ff. reg. ext. 7). Da der Orden vor allem auf die Erhaltung des guten Rufes seiner Anstalten bedacht ist, so fand oft strenge Bestrafung von Kleinigkeiten statt, dagegen oft auffallende Milde bei größeren Verfehlungen, besonders bei den Reichen und Bornehmen. Theilweise soll sogar das System der Prügelnaben geherrscht haben, d. h. die Sitte, ärmere Knaben zum abschreckenden Exempel für die ganze Classe zu züchtigen. — Ein Hauptmittel zur Handhabung der Disciplin ist die genaueste und allseitigste Beaufsichtigung der Schüler und Zöglinge bei Tag und Nacht, beim Lernen und Spielen durch die überall, in den Lehr-, Arbeits- und Schlafsälen, auf den Spielplätzen und den gemeinsamen Spaziergängen gegenwärtigen Lehrer und Aufseher. Aber auch unter den Schülern selbst, wie unter sämtlichen Ordensgliedern, besteht ein System der gegenseitigen Beaufsichtigung und Denunciation: die Schüler wie die Ordensangehörigen sollen niemals allein ausgehen, nicht allein reisen, in der Schule und Kirche, wo möglich, niemals allein sein, sondern stets in Begleitung, und mindestens nach der evangelischen Vorschrift zu zweien. Jeder aber ist verbunden, alles nachtheilige, was ihm von andern bekannt wird, entweder dem Beichtwater oder den Oberen mitzutheilen. Privatfreundschaften zwischen einzelnen Zöglingen werden nicht geduldet; alle sollen sich ex caritate christiana gleich lieben; jeder muß von Zeit zu Zeit alles Tadelhafte, was er an den andern bemerkt, niederschreiben; diese geheimen Sittencensuren gelangen als unverbrüchliches Geheimnis in die Hände der Oberen.

Wie es mit dem sittlichen Zustand der jesuitischen Schulen in Wirklichkeit bestellt war, ist bei dem tiefen Geheimnis, in welches die Gesellschaft alle ihre inneren Vorgänge zu hüllen weiß, nicht leicht zu beurtheilen. Schwere Anklagen sind zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Seiten her erhoben worden über Unsittlichkeiten, die mitunter vorkamen, über Zuchtlosigkeit der Schüler, Widersetzlichkeiten gegen die Lehrer (s. bes. Sugenheim l. c.), ganz besonders aber auch über geheime Sünden, na-

mentlich über die Sünde der Päderastie, welche zeitenweise in grauenerregendem Grad unter Schülern und Lehrern geherrscht haben soll. Schon 1610 wird behauptet, paederastiam quotidianum inter scholasticos convictores peccatum esse; integra paene collegia contaminata fuisse. Die genauesten und ausführlichsten Belege hiefür aus unwiderleglichen Thatfachen hat Ritter Lang gegeben in seinem Büchlein Jacobi Marelli S. J. Amores. München 1815, u. Ammann, Liebshäften des ehrwürdigen Paters Marell. Bern 1842.

Der Orden erzieht aber nicht bloß zur Religion und Tugend, sondern auch zur weltlichen Brauchbarkeit und Wohlansständigkeit. Auf Urbanität des Benehmens, auf seine Manieren, weltmäßige Gewandtheit, auf alles das, was zu einem anständigen und gewinnenden äußeren Erscheinen gehört, wird in den jesuitischen Erziehungsanstalten eine gewiß sehr lobenswerthe Aufmerksamkeit gerichtet. Nichts ist da zu unbedeutend, das nicht ins Auge gefaßt würde. Auf gute Aussprache, schöne und deutliche Handschrift wird ebenso gedrungen wie auf eine gute und ansprechende äußere Körperhaltung: die jungen Leute sollen den Kopf mäßig vorwärts gebeugt tragen, die Lippen nicht zusammenpressen, die Unterlippe nicht herunterhängen lassen, auf Spaziergängen nicht zu laut reden oder lachen u. dgl. Als Mittel, um den Zöglingen, zumal denen aus höheren Ständen, eine gute Tournure, Gewandtheit und Sicherheit im Auftreten, sowie in der Conversation beizubringen, — zugleich aber auch als Mittel der Unterhaltung und „Ergöglichkeit“ und oft auch zur öffentlichen prunkenden Schaustellung dienten ganz besonders die dramatischen Aufführungen, die Komödien und Tragödien, die in den Jesuitenanstalten eine so große Rolle spielten. Nach der ratio studiorum sollen Tragödien und Komödien selten ausgeführt werden und nicht ohne Wissen des Superiors, der auch über den Apparat und die Kosten der Aufführung verordnet. Es muß alles lateinisch sein, Gemeines und Possenhaftes soll nicht vorkommen. Dämonen, leichtfertige Personen, Spieler, Säufer sollen nicht beinahe in jedem Act erscheinen; das Ganze soll nicht über 1½ Stunden dauern; auch soll mit Schießen, Feuerwerk u. dgl. nicht zuviel Spectakel gemacht werden. Schon diese beschränkenden Bestimmungen weisen darauf hin, welche Wichtigkeit diesen dramatischen Aufführungen von Schülern und Lehrern beigelegt wurde, und wie es dabei mitunter mag zugegangen sein. Alljährlich, beim Schluß des Schuljahres, aber auch sonst bei festlichen Gelegenheiten, fanden solche Aufführungen, sog. „komische Handlungen“, auf einem eigens dazu hergerichteten Haustheater vor einem großen Publicum, das unentgeltlich Zutritt hatte, oft mit großer Glanze statt. Da der Text lateinisch sein mußte, die alten, besonders die Terenzischen Stücke aber nicht zugelassen waren, so galt es, eigene lateinische Dramen zu verfassen. So hatte denn jeder Scholastiker die Aufgabe, als specimen eruditionis neben einer lateinischen Rede ein Drama zu verfassen und dem praefectus studiorum vorzulegen, und es gab, wie der Jesuit Cornova berichtet (S. 116 f.), unter den Jesuiten, sogar unter den Obern, Männer, welche den ganzen Werth eines Professors nach dem Schauspiele beurtheilten, das er mit seinen Schülern aufführte. Und dabei galt als Hauptsache nicht etwa ein guter Plan, eine treffende Schilderung der Charaktere, ein passender rein lateinischer Dialog, sondern der Anzug der spielenden Personen, Decoration, Maschinerien, Tänze u. dgl. Anfänglich waren die Stoffe mehr ernsterer Art, hauptsächlich aus den Heiligen- und Märtyrerlegenden, zum Theil auch aus der Tagesgeschichte genommen. Später wurden auch eigentliche Lustspiele, Possen und Opern ausgeführt: so 1585 in München ein Lustspiel, 1597 die erste Oper. Einige Beispiele von dem dramatischen Geschmac des Ordens s. in den Beiträgen zu einer Schul- und Erziehungsgeschichte von Baiern 1778 S. 59, u. Zeitschr. f. Prot. u. K. a. a. D. S. 22: da wird z. B. ein Schauspiel erwähnt, wo es bei der Sündflut Sand regnete, wo Drachen, Teufel, Höllengespenster paradirten u. dgl., oder ein Schauspiel unter dem Titel: Coma, oder der zu Ehren der Mutter Gottes abgeschchnittene und derselben zu einer Perrücke verehrte wunderschöne Haarzopf, ausgeführt 1753. Ueber den Inhalt eines andern

Jesuitenschauspiels vgl. auch Nicolai Reise, Beil. XI. S. 29; vgl. auch den Artikel „dramatische Aufführungen“ Bd. II. S. 25 ff.

Aber auch sonst finden theils zur Unterhaltung der Schüler theils zum Zweck der Gesundheitspflege und zur Uebung in körperlichen Fertigkeiten und in der „Urbanität“ allerlei „Ergötzlichkeiten“ statt: Mummereien, Spiele, gymnastische Uebungen, Musik, Tänze, Fechtübungen, Reiten, Rudern u. dgl. Besonders um den jungen Herren von Adel den Aufenthalt in den Collegien behaglich zu machen, wird ihnen zum Theil aller Tand cavaliermäßiger Weltlichkeit ohne Bedenken gestattet. An Vacanztagen, bes. im Sommer, werden Spaziergänge gemacht, oft auch längere Ferienzeiten auf eigenen, den Collegien gehörigen Landgütern zugebracht. Fast jedes Haus hat ein solches geräumiges Landhaus zu seinen Sommervergnügungen. So erzählt Lindenfohl von der jesuitischen Ritterakademie in Palermo; ebenso war es in Freiburg; von den anmuthigen und ergötzlichen Vacanztagen, welche die Schüler des Collegium Romanum auf einer benachbarten, dem Orden gehörigen Villa zubringen, werden uns die anziehendsten Schilderungen entworfen.

Auf die äußerliche Körper- und Gesundheitspflege wird alle Sorge verwendet: wie eine übertriebene Sorge für den Körper tadelnswerth ist, so ist eine mäßige Sorge für ihn loblich und von allen anzuwenden — sagen schon die Constitutt. In Kost, Kleidung, Wohnung und anderen Leibesbedürfnissen soll allerdings die Selbstverläugnung hervortreten; aber die Abtödtung des Körpers darf nicht übermäßig und nicht unbesonnen im Wachen, Fasten und anderen äußern Uebungen und Anstrengungen sein. Vor allem Uebermaß in leiblicher und geistiger Arbeit wird gewarnt. Die Collegien und Pensionate der Gesellschaft zeichneten sich meist aus nicht bloß durch gesunde Lage, durch Geräumigkeit und Keilichkeit der verschiedenen Gelfasse, der Schlaf-, Lehr- und Arbeitszimmer, der Krankenzimmer wie der Haushaltungsräume, sondern nicht selten sogar durch einen in die Augen fallenden, oft verschwenderischen Luxus und Reichthum der inneren und äußeren Ausstattung. Alle äußeren Lebensbedürfnisse, Kost, Kleidung, Wäsche u. dgl. werden durch ein ausreichendes, durchweg männliches Dienstpersonal aufs sorgfältigste und beste besorgt. Hinsichtlich der Kleidung der Zöglinge wird nicht bloß auf Gesundheit, Keilichkeit und Anstand gesehen, sondern es erhält auch, zumal bei Söhnen aus vornehmeren Ständen, die Eitelkeit ihren Tribut. So trugen in Palermo (Lindenfohl a. a. D.) die Zöglinge des collegio nobile blaue Uniformen, seidene Strümpfe, kurze weiße mit Gold besetzte Beinkleider, einen dreieckigen Hut; die ausgezeichnetsten Schüler erhielten ein blaues Band, eine Lilie am blauen, oder als höchste Auszeichnung eine Lilie am rothen Band; ähnliches wird von andern Anstalten berichtet.

In allem, was dazu dient, nach außen zu imponiren, zu glänzen, sich zu empfehlen und anzuloden, war die Gesellschaft Jesu zu jeder Zeit unübertroffene Meisterin — omnia in majorem Dei gloriam!

IV. Urtheile und Resultate. In der gesammten Geschichte der Pädagogik giebt es wohl keine zweite Erscheinung, welche von den entgegengesetztesten Standpuncten aus so ganz entgegengesetzte Beurtheilungen, von den einen so enthuftastisches Lob, von den andern so ungemessenen Tadel zu erfahren hatte wie die Pädagogik der Gesellschaft Jesu. Von Protestanten wie von Katholiken, von Staats- wie von Kirchenmännern, von Gelehrten wie von der Menge ist sie gerühmt und bewundert, aber auch von den einen wie den andern ebenso oft geschmäht und verdammt worden. Unsere Darstellung, so unvollständig sie auch bei dem massenhaft vorliegenden Material und bei der uns auferlegten Kürze sein mag, wird doch wenigstens das gezeigt haben, daß beides, Lob und Tadel, Bewunderung und Verwerfung hier gleich erklärlich, ja gleich sehr begründet ist.

Viel haben sich die Freunde der Jesuiten von jeher auf das Urtheil Franz Bacon's zugut gethan, der bekanntlich die Jesuitenschulen seiner Zeit musterhaft fand (vgl. d. Art. Bacon Bd. I. S. 378, wie Gelehrtenschulwesen Bd. II. S. 654). Wie die

Tridentinische Synode keine besseren Schulmänner zu empfehlen weiß als die Jesuiten („Si reperiantur Jesuitae, caeteris anteponendi sunt“ Sess. XXIII. de reformatione ep. XVIII.): so lautet auch der bekannte pädagogische Rath des englischen Staatsmannes: ad paedagogicum quod attinet, brevissimum foret dictu: Consule Scholas Jesuitarum; nihil enim, quod in usum venit, his melius (de augment. Scient. lib. VII. p. 153.); ebenso sagt er in einer andern Stelle: „Quae nobilissima pars priscae disciplinae revocata est aliquatenus quasi postliminio in Jesuitarum collegiis, quorum cum intueor industriam solertiamque, tam in doctrina excolenda, quam in moribus informandis, illud occurrit Agesilai de Pharnabazo: talis cum sis, utinam noster esses!“ Allein man sieht, nicht aus diesem Urtheil allein, „daß Bacon die Pädagogik nicht gerade zum Gegenstand seines besondern Nachdenkens gemacht hat.“ Er billigt besonders die Erziehung in den Collegien, um des hier leicht zu erzielenden Wettstreits willen; warnt vor Uebereilung im Unterricht, empfiehlt Aufsteigen vom Leichterem zum Schwereren, besonders gefällt ihm auch die Aufführung von Schauspielen (s. a. a. O.) — lauter Berührungspuncte seiner pädagogischen Anschauungen mit denen der Jesuiten.

Auch der andere Vater der modernen Philosophie neben Bacon, Descartes, wird als Zeuge zu Gunsten der Jesuiten angeführt: „nicht nur ist er selbst bei ihnen gebildet worden, sondern er hielt auch ihren Unterricht so hoch, daß er bei jeder Gelegenheit seine Dankbarkeit äußerte“ (s. Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich S. 104). Ein äußerer Vortheil, den er an den Jesuitenschulen rühmt, ist besonders der Zusammenfluß und Austausch der verschiedenartigsten Schüler: „es giebt darin eine Menge junger Leute aus allen Winkeln Frankreichs. Sie bilden eine gewisse Mischung von Denkarten durch den Verkehr der einen mit den andern, welcher sie fast dasselbe lehrt, als wenn sie reisten, und endlich ist die Gleichheit, welche die Jesuiten unter sie bringen, indem sie die ausgezeichnetsten nicht anders behandeln als die andern, eine äußerst gute Erfindung“ (lettre 90).

Viel Anfechtungen und herbe Kritiken hatte die Pädagogik des Ordens wie sein gesamtes System aber auch schon in älterer Zeit von Katholiken so gut als von Protestanten zu erfahren: so besonders von Scioppius (Schopp), der ein Hauptgegner des Ordens war, sodann in dem pseudonymen Werk: Lucii Cornelii Europaei Monarchia Solipsorum, Venedig 1645, einer bitteren Satire auf den Orden, seine Verfassung, Moral, Schulwesen, Politik; sie wurde frühe bald dem Schopp, bald dem Jesuiten Inchofer aus Wien (geb. 1584, † 1648) zugeschrieben, hat aber wahrscheinlich einen Grafen Julius (Clemens) von Scotti zum Verfasser, der selbst Mitglied des Ordens gewesen, aber später ausgetreten war. Eine nicht minder herbe Kritik des Ordens, namentlich auch seiner Lehrart, enthält die ebenso berüchtigte und ebenso mysteriöse Schrift de las enfermedadas de la Compania de Jesus, erschienen 1625 zu Bordeaux in span., franz., italien. und latein. Sprache, die mit Recht oder Unrecht dem auch sonst, besonders durch seine Schrift über den Königsmord berüchtigten spanischen Jesuiten Juan Mariana (geb. 1537, † 1624) zugeschrieben wird. Hier heißt es u. a.: „In keinen Orden treten so viele treffliche Köpfe und in keinem hat man so viel Muße zum Studieren. Dennoch werden nur sehr wenige Glieder desselben tüchtige Gelehrte. Er hat keinen ausgezeichneten Prediger, keinen großen Theologen, keinen Humanisten aufzuweisen. — Daß in Spanien so große Barbarei herrscht, ist besonders dem Erziehungssystem der Jesuiten zu danken. Wüßte man, welchen großen Schaden dieses verursacht, man würde uns Jesuiten aus den Schulen jagen.“

Ganz anders lautete freilich, nachdem die letztere Prophezeiung des Spaniers erfüllt war, das Urtheil eines so begeisterten Katholiken, wie des jungen Chateaubriand (génie du christianisme t. VIII. p. 199): „Das gelehrte Europa hat einen unerseßlichen Verlust in den Jesuiten erlitten. Die Erziehung hat sich seit ihrem Sturz nie mehr ganz erholt. Sie waren bei der Jugend ganz besonders beliebt. Ihre höflichen Ma-

nieren benahmen ihren Vectionen den pedantischen Ton, welcher die Kindheit anwidert. Da die meisten ihrer Professoren in der Welt gesuchte Männer der Literatur waren, so glaubten die jungen Leute mit ihnen in einer berühmten Akademie zu sein. Sie wußten unter ihren Schülern verschiedener Glücksstände eine Art von Patronat zu gründen, der den Wissenschaften zu gut kam. Diese Bande, geschlungen in dem Alter, wo sich das Herz edlen Gefühlen öffnet, lösten sich nie in der Folge und stifteten zwischen dem Fürsten und dem Mann der Literatur jene antiken und edlen Freundschaften, welche zwischen den Scipionen und den Cälius bestanden. — Naturforscher, Chemiker, Botaniker, Mathematiker, Mechaniker, Astronomen, Dichter, Geschichtschreiber, Uebersetzer, Alterthumsforscher, Journalisten — es giebt keinen einzigen Zweig der Wissenschaften, welchen die Jesuiten nicht mit Glanz gepflegt hätten.“

Unter den zahlreichen enthusiastischen Lobrednern, welche der J. O. und seine Pädagogik neuerdings wieder auf katholischer Seite gefunden hat, wollen wir hier nur nennen den Verf. des oft citirten Werkes: „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan“ Landshut 1833 bis 1836; sodann den Verf. eines Aufsages in den historisch-polit. Blättern Bd. VI. Heft 1. 3. 4.: „Ueber Jesuitenschulen und namentlich die zu Freiburg in der Schweiz“. Die Jesuiten werden hier gepriesen als die Meister der Erziehung und des Unterrichts; „sie allein lassen Erziehung und Unterricht nicht auseinanderfallen, gründen beide auf das Princip der Religion, verstehen sich auf Methode, besitzen Ansehen und persönliche Würde, wissen von einem fast immer segensreichen Erfolg ihres Wirkens zu sagen.“ Vgl. dagegen den öfter citirten Auff. in Harleß, Zeitschr. f. Prot. u. Kirche Jahrg. 1838. Einen sehr entomiasstischen Vertheidiger und Lobredner hat die Jesuitenpädagogik auch an Buß in Freiburg gefunden (Die Gesellschaft Jesu, ihr Zweck, ihre Satzungen, Geschichte, Aufgabe und Stellung in der Gegenwart. Mainz 1853), welcher den Orden insbesondere auch in seiner Lehrthätigkeit nicht bloß gegen alle Angriffe vertheidigen, sondern ihn auch als ein Bedürfnis für unsere Zeit, als eine Nothwendigkeit für die Gegenwart, zumal in Deutschland, erweisen will.

Aber auch protestantische Schriftsteller, zumal der neueren Zeit, haben, ohne darum ihren protestantischen Standpunct zu verlängnen, dennoch die relativen Vorzüge und die verdienstlichen Leistungen der Gesellschaft Jesu gerade auf pädagogischem Gebiet bereitwilligst anerkannt und den Orden gegen ungerechte Vorurtheile in Schutz genommen. Wir nennen aus einer großen Zahl protestantischer Theologen, Pädagogen, Historiker, Publicisten u. s. w. nur beispielsweise einige solche, welche in ihrem Urtheil Licht und Schatten gleichmäßig zu vertheilen bemüht sind. Macaulay (Gesch. Englands Cap. 6) sagt, indem er die Vielseitigkeit der Talente und Thätigkeiten des Ordens zu schildern sucht: „Ehe der Orden hundert Jahre bestanden, hatte er die ganze Welt mit Denkmälern großer Thaten und Leiden für den Glauben erfüllt. Keine religiöse Gemeinschaft konnte eine Reihe so mannigfaltig ausgezeichneten Männer aufweisen; keine hatte ihre Unternehmungen über einen so weiten Raum ausgedehnt; und doch war noch in keiner eine so vollkommene Einheit im Sinn und im Handeln dagewesen. Es gab keine Gegend auf dem Erdball, kein Gebiet des wissenschaftlichen oder thätigen Lebens, wo nicht Jesuiten zu finden gewesen wären. Sie leiteten die Rathschläge von Königen, sie entzifferten lateinische Inschriften, sie beobachteten die Bewegungen der Jupiterraubanten, sie gaben ganze Bibliotheken heraus, Polemik, Casuistik, Geschichte, Abhandlungen über Optik, alcäische Oden, Ausgaben von Kirchenvätern, Madrigals, Katechismen und Schmähschriften. Die höhere Erziehung der Jugend gieng fast vollständig in ihre Hände über, und wurde von ihnen mit ausgezeichneter Tüchtigkeit geleitet. Sie scheinen genau den Punct entdeckt zu haben, bis zu welchem geistige Bildung ohne Gefahr geistiger Emancipation gebracht werden kann. Ihre Feinde selbst waren zu dem Geständnis gezwungen, daß sie in der Kunst, die jugendlichen Seelen zu behandeln und zu bilden, ihresgleichen nicht hatten. — Aber mit der dem Orden eigenen bewundernswürdigen Thatkraft, Uneigennützigkeit und Selbstaufopferung waren große Untugenden gemischt. — Anstatt dar-

auf hinarbeiten, die menschliche Natur zu dem edlen, durch göttliche Lehre und göttliches Beispiel gegebenen Maßstabe emporzuheben, hatte er den Maßstab erniedrigt, bis er unter der durchschnittlichen Höhe der menschlichen Natur stand (dies gilt von der jesuitischen Pädagogik wie von der jesuitischen Moral; denn hier, wenn irgendwo, bewährt sich Schleiermachers Wort, daß die Pädagogik nur die Probe für die Ethik sei). Seltsam war Gutes und Böses im Charakter dieser berühmten Brüder gemischt, und diese Mischung war das Geheimnis ihrer Riesennacht" (auch das Geheimnis ihrer pädagogischen Erfolge). —

Kanke in seiner Geschichte der Päpste I. S. 228, wo er überhaupt eine treffliche Charakteristik des Ordens giebt, schildert diese pädagogischen Erfolge und deren Gründe folgendermaßen: „Die Jesuiten waren fürs erste systematischer (als die früheren Lehrer): sie theilten die Schüler in Classen. Von den ersten Anfangsgründen führte die Unterweisung in einem und demselben Geist bis zur obersten Stufe. Sie beaufsichtigten auch die Sitten und bildeten wohlgezogene Leute. Sie waren von der Staatsgewalt begünstigt. Endlich sie gaben ihren Unterricht umsonst. — Dies mußte ihnen unendlich förderlich sein, zumal da sie wirklich mit ebensoviel Erfolg wie Eifer unterrichteten. — Die Jesuiten mochten gelehrt und in ihrer Art fromm sein; aber niemand wird sagen, daß ihre Wissenschaft auf einem freien Schwung des Geistes beruhte, daß ihre Frömmigkeit von der Tiefe und Ingenuität eines einfachen Gemüths ausgegangen sei. Sie sind gelehrt genug, um Vertrauen zu erwecken, um Ruf zu haben, Schüler zu bilden und festzuhalten: — weiter streben sie nicht. Ihre Frömmigkeit hält sie nicht allein von sittlichem Tadel frei, sie ist positiv, auffallend und um so unzweifelhafter. In freien, unbeschränkten, unbetretenen Bahnen bewegt sich weder ihre Pietät noch ihre Lehre. Doch hat sie etwas, was sie vorzugsweise unterscheidet — sie hat Methode. Es ist alles berechnet, denn es hat alles seinen Zweck. — Sie waren fleißig und phantastisch, weltflug und voll Enthusiasmus, anständige Leute, denen man sich gern näherte; ohne persönliches Interesse, einer beförderte den andern. Kein Wunder, daß es ihnen gelang!“

Stahl in seinen Vorträgen über den Protestantismus als politisches Princip (Berlin 1853. V. Vortrag S. 94 ff.) bezeichnet als „Wesen des Jesuitismus, als den innersten Brennpunct seines Lebens die Reaction des katholischen Geistes gegen den Protestantismus“ und will hieraus seine Lichtseiten wie seine Schattenseiten ableiten. „Dieses Aufbieten aller menschlichen Energie und Industrie für die eigene christliche Heiligung und für die kirchlichen Zwecke, dieses Band der Genossenschaft, diese Begeisterung für die Herrlichkeit der mittelalterlichen Kirche, — endlich unläugbar auch der positive christliche Glaube, der den Stifter erfüllte und ein mächtiger Beweggrund des Ordens ist, dazu die Richtung auf den praktischen Zweck des Volksunterrichts statt der früheren bloßen Contemplation, — dies alles giebt dem Orden jenen Schwung und jene Kraft der That und der Aufopferung, durch welche er die großen Erfolge (auch auf pädagogischem Gebiete) hatte. Er ist dadurch nicht bloß eine Macht gegenüber dem Protestantismus und dem Unglauben, sondern auch gegenüber der Erschlaffung in der katholischen Kirche selbst.“ (Auch gegenüber von pädagogischer Erschlaffung hat der jesuitische Eifer manchmal wohlthätig anregend gewirkt.) Auf der andern Seite hebt Stahl auch die Schattenseiten des Ordens hervor. „Diese sind: eine verderbte Sittenlehre, sei es auch nur während eines gewissen Zeitraums, ein Geist der gewaltfamen Unterdrückung, ein durchgehender Zug der Neuzerlichkeit, eine unnatürliche Ertdötung der Individualität.“ Damit sind in der That auch die pädagogischen Haupttünden der Gesellschaft genannt. „Auch der Lehrplan der Jesuiten trägt den Charakter der Neuzerlichkeit. Der Unterricht hat seine feststehenden Auctoritäten, man darf nicht bloß für Theologie und Moral nicht von Thomas, sondern auch für Geschmack und Stil nicht von Cicero abweichen, die Fertigkeit des Latein gilt als höchstes Ziel und der Hebel für die Schüler ist der Ehrgeiz, innerlich betrachtet der verwerflichste, nach dem äußern Erfolg beurtheilt der mächtigste. Obwohl der Jesuitismus den Mariendienst, Ablass

und anderes — aufs höchste betont, — so ist er doch vorzugsweise rationalistisch nach Wesen und Bildung; und wenn seine Lehranstalten, wie berichtet wird, gerade bei der ungläubigen Bevölkerung häufig Eingang finden, so daß die Väter ihnen die Kinder übergeben, ohne sich selbst zu befehren, so erklärt sich das vielleicht aus einer inneren Verwandtschaft.“

Auch L. Hahn (Unterrichtswesen in Frankreich S. 100 ff.) sucht, zunächst im Blick auf die französischen Jesuitenschulen, diese gegen ungerechte Vorwürfe in Schutz zu nehmen und dem Orden in utramque partem gerecht zu werden. „Man ist gewöhnt, den Unterricht der Jesuiten als überaus mangelhaft, oberflächlich und geisttödtend darzustellen: ich glaube, daß man ihnen im allgemeinen Unrecht thut, jedenfalls für den größten Zeitraum ihrer früheren Existenz, wo ihre Schulen in Mannigfaltigkeit des Unterrichts denen der Universität überlegen waren, in der Methode und in den Resultaten ihnen gewiß nicht nachstanden. — Sie haben nach ihrer Stiftung das Werk der Erziehung mit Eifer in die Hände genommen, und indem sie alle geistigen Kräfte der Jugend zu entwickeln strebten (?), vermeinten sie dieselbe doch durch die religiöse Unterlage streng geregelter Ceremonien und Beichtübungen, durch frömmelnde Süsslichkeit und unaufhörliche Sermonen vor dem Gift religiöser Emancipation bewahren zu können. Sie haben freilich später einsehen müssen, daß sie sich getäuscht haben. — Die geistige Entwicklung, die sie fördern halfen, ist ihnen am Ende entschlüpft; dieselben großen Geister, deren Bildung sie als ihr Werk rühmen, haben die Revolution herbeiführen geholfen. — Das Ziel der Jesuiten war, in den Schulen und durch die Schulen in der Gesellschaft zu herrschen. — Dazu wandten sie den Grundsatz an, sich den Sitten und Wünschen der Menschen überall zu accommodiren. Um mit Erfolg mit den Universitäten zu wetteifern, galt es erstens, das was sie trieben, ebenso gut, besonders mit ebensoviel Glanz zu treiben, ferner aber die Fortschritte, welche das allgemeine Bewußtsein für nöthig hielt, und welche die Universitäten vernachlässigten, in den Schulen der Congregation einzuführen. — Die vorzüglichste Sorgfalt wandten aber die Jesuiten auf die Mittel, das Studium an sich selbst angenehmer zu machen. Ihre Widersacher haben gerade diese erleichternden Arbeiten zum Text vielfacher Anklagen und Declamationen über Verflachung und Entstellung der classischen Studien gemacht. Es ist jedoch wohl zu bemerken, daß wir die pädagogischen Bestrebungen jener Zeiten nicht nach den Gesichtspuncten richten dürfen, welche in unserer Zeit mehr oder weniger allgemeine Geltung gewonnen haben. Die formale Bildung des Geistes war im 16. u. 17. Jahrhundert nicht das bewußte Ziel des Schulunterrichts zc. Daß die Jesuiten mit ihrem gefälligeren Unterricht ebenso hohe literarische Resultate erreichten, als die Universität mit ihrer trocknen scholastischen Weise, das beweisen zur Genüge die großen Namen, welche unter den Meistern der französischen Literatur ihren Schulen Ehre machten. — Den besten Beweis für den relativen Werth des Unterrichts der Jesuiten können wir in einer einfachen Aufzählung der großen Geister finden, welche in ihren Schulen gebildet worden. So zählen sie die größten Kriegshelden, einen Condé, Bouillon, Rohan, Luxemburg, Montmorency, Villars, Broglio, die ausgezeichnetsten Prälaten Flechier, Bossuet, Fleury, Tencin, die berühmtesten Legisten, einen Lamoignon, Seguier, Argenson, Montesquieu, Mole zc., endlich in der Literatur Geister wie Descartes, Corneille, Crebillon, Fontenelle, ja selbst Molière und Voltaire unter ihre Schüler. Nicht alle diese Jesuitenzöglinge sind ihren Interessen und dem Geist ihrer Lehre treu geblieben, aber die Aufzählung beweist, welchen Beifall, welche weite Verbreitung ihr Unterricht gefunden hatte, und daß er keinen verdummenden Einfluß übte. — Geben wir den Jesuiten zu, daß sie ihren unmittelbaren Zweck, sich zu Herren der Jugend-erziehung zu machen, mit Geschick und Erfolg erreicht haben; geben wir zu, daß die Mittel, die sie angewandt, theilweise dem Unterrichtswesen selbst förderlich gewesen sind, danken wir ihnen, daß sie zur Ausbildung der Pädagogik durch ihr Beispiel und durch Erweckung einer nützlichen Eifersucht beigetragen haben und dann — danken wir der Vorsehung, daß sie bei dem allem und durch das alles das höchste

Endziel ihres Strebens, die Leitung der Geister im Sinne des Katholicismus, nicht erreicht haben."

Diesen verhältnismäßig günstigen Urtheilen protestantischer Schriftsteller stellen wir aber auch das eines Katholiken gegenüber, der mehr als andere in der Lage gewesen zu sein scheint, die pädagogischen Leistungen der Jesuiten aus eigener Anschauung kennen zu lernen und aus authentischen Quellen zu studieren. Der Verf. der oft citirten Schrift „Die Gymnasien Oestreichs und die Jesuiten. Leipzig 1859“ faßt sein Schlusurtheil über den jesuitischen Lehrplan in folgenden Sätzen zusammen (S. 53 ff.): „Der Lehrplan der Jesuiten wird bei einer unbefangenen Betrachtung immer nur als trauriger Beweis pädagogischer Verirrung und starrsinnigen Festhaltens an veralteten Formen gelten können. Man hat ein System vor sich, welches dadurch, daß man an der dogmatisch hingestellten Codification festhielt, im Lauf der Zeiten immer weniger den Bedürfnissen und Forderungen derselben entsprechen konnte. Wir scheuen uns nicht, es auszusprechen: wenn große und bedeutende deutsche Reichsländer — in der neueren Geschichte ein Bild der Stagnation aller Bildung dargeboten haben, so erklären wir diese Erscheinung des Südens von Deutschland hauptsächlich aus dem mangelhaften Unterrichtswesen der Jesuiten. Damit wollen wir nicht behaupten, daß einzelne Mitglieder des Ordens nicht hervorragendes in der Wissenschaft geleistet hätten. Nur dankten sie das gewiß nicht ihrem Unterrichte. In dieser Beziehung muß wiederholt werden, was schon im vorigen Jahrhundert bemerkt worden ist: „nimmt man nach einer sehr mäßigen Berechnung seit der Aufnahme des Ordens bis aufs Jahr 1774 in allem nur 150,000 Jesuiten an, so darf man sich eben nicht wundern, daß unter einer so großen Anzahl von Gelehrten von Profession 15—20 gute Lateiner waren.“ Aber im allgemeinen reducirt sich doch auf ein sehr geringes Maß, was die Jesuiten geleistet haben. Eben in der Philologie ist kaum ein einziges Werk von ihnen zu nennen, welches auf den Fortgang der Wissenschaft irgend einen entscheidenden Einfluß gewonnen hätte. Selbst in den historischen Wissenschaften, wegen deren sie am meisten gelobt werden, mußten sie ihre Segel vor den Benedictinern von St. Maur streichen. Die Gedankenleere, auf welche ihre Gymnasien berechnet waren, haftete doch den meisten das ganze Leben hindurch an. Es ist zuweilen eine Armuth von Gedanken in ihren Werken, die grell von dem Fleiße absteht, mit welchem ihre Sammlungen angelegt waren.“ Und Seite 75: „Es mag sein, daß eine aus Romanen geschöpfte Furcht vor dem Jesuitismus (oder eine aus noch unreineren Quellen stammende Bewunderung desselben) die Thätigkeit desselben geheim und mystisch erscheinen läßt, während sie doch ganz klar vor den Augen des sehenden Menschen liegt. Die zahlreichen Quellen, welche wir über die Thätigkeit der Jesuiten auf dem Gebiete des Unterrichts untersucht haben, gestatten es offen auszusprechen, daß ihr ganzes System nicht bloß veraltet, sondern auch im Wesen verkehrt ist und keinerlei innere Lebenskraft besitzt. Indem nun dasselbe gewaltsam und durch künstliche Mittel erhalten wird, ist Staat und Kirche in gleicher Weise gefährdet, da es Menschen erzieht, die ihre Zeit nicht verstehen können und nichts von dem gelernt haben, was den Bedürfnissen derselben entspräche.“

Diese wenigen, von den verschiedensten Standpuncten ausgehenden Beurtheilungen der jesuitischen Pädagogik, denen wir aus der massenhaften einschlägigen Literatur leicht noch hundert andere Stimmen pro et contra anreihen könnten, mögen genügen, um theils unsere Darstellung zu vervollständigen, theils unser eigenes Gesammturtheil vorzubereiten. Dieses können wir um so kürzer zusammenfassen, da ja alle Prämissen für dasselbe in dem Bisherigen so vollständig, als es uns innerhalb des gegebenen Raumes möglich war, bereits gegeben sind.

Schöpferisch, originell, productiv ist der Jesuitenorden auf keinem Gebiete gewesen: auch nicht auf dem Gebiet der Pädagogik. Es ist keine neue schöpferische Idee, die seinem Wirken zu Grunde liegt, kein positives Princip, das er vertritt, nicht einmal eine neue bessere Methode, die er erfunden hätte. Sein Ausgangspunct, sein Lebenselement ist

wesentlich die Negation, die Reaction, die allseitige Gegenwirkung gegen die Principien der Reformation, der mit materiellen und geistigen Waffen geführte Kampf gegen die evangelische Wahrheit und Freiheit, die Restauration des mittelalterlichen Auctoritätsprincipes, des päpstlichen Hierarchismus. Der Wahrheit, die da frei macht, stellt er die Disciplin gegenüber, die da knechtet. Ihre pädagogische Weisheit, wie sie am Ende des 16. Jahrhunderts in der *ratio studiorum* codificirt und fortan als Inbegriff aller Erziehungskunst bis auf unsere Tage angepriesen und angestaunt wurde, haben die Väter der Gesellschaft nicht selbst erfunden, sondern sie haben lediglich theils an die mittelalterliche Lehrmethode, an den Stufengang des Triviums Grammatik, Rhetorik, Dialektik sich angeschlossen, theils aus dem humanistischen und protestantischen Schulwesen des 16. Jahrhunderts mit kluger Auswahl aufgenommen, was ihnen zweckdienlich schien. Daher die vielfachen Berührungen des jesuitischen Schulplans mit den Ideen und Einrichtungen von Sturm und Trogendorf u. a.: Organisation der Schulen, Lehrbücher, Lehrgang, Ideal der Gelehrsamkeit, vorherrschender Formalismus, einseitige Werthlegung auf das Latein, auch manche Einzelheiten, wie das System der Monitoren, die Schuldramen und vieles andere stimmt sehr überein; dennoch ist — wie Kaumer sagt — eine Jesuitenschule von Sturms Gymnasium so verschieden als ein Jesuit von einem Protestanten.“ Sturm selbst erkennt diese große Verwandtschaft der jesuitischen Pädagogik mit der seinigen an und ist um so mehr geneigt, ihr bedingungsweises Lob zu ertheilen; er findet die jesuitische Methode von der seinigen so wenig abweichend, „daß es scheint, als hätten sie aus unserer Quelle geschöpft.“

Das Eigenthümliche des Jesuitismus besteht also wesentlich in der Art und Weise, wie er die vorgefundene Methode sich angeeignet und sie mit dem besonderen Geist seines Institutes durchdrungen, in dem Geschick, womit er sie seinen kirchlich- und politisch-reactionären Zwecken angepaßt, in der Consequenz, womit er sie bis ins einzelste ausgebildet, in der Energie und der Hingebung, womit er sie gehandhabt, in dem Eifer und der Klugheit, womit er sie und durch dieselbe sich selbst in immer weiteren Kreisen zur Herrschaft gebracht, in der unerschütterlichen Beharrlichkeit und Zähigkeit, womit er sie Jahrhunderte lang, gegenüber von den verschiedenartigsten Stimmungen und Forderungen der Zeiten und Völker, festgehalten hat.

Es ist eine Reihe der verschiedensten pädagogischen Vorzüge und Verdienste, die der Orden sich selbst und die seine Lobredner ihm nachrühmen: die innige Verbindung von Erziehung und Unterricht, die Begründung beider auf das Princip der Religion, die Einheit und Stetigkeit der Lehrmethode wie der gesammten pädagogischen Praxis, die Concentration des Unterrichts, die zweckmäßige Vertheilung der Lehrfächer, die übersichtliche und gleichmäßige Abstufung der verschiedenen Classen, die sorgfältige Vermeidung jedes Uebermaßes geistiger Arbeit für Lehrer und Schüler, die fleißige Uebung des Gedächtnisses und der mündlichen wie schriftlichen Sprachfertigkeit (im Gebrauch der lateinischen Sprache), die sorgfältige Beachtung alles dessen, was zum äußern Benehmen und Wohlbefinden der Zöglinge gehört, die Ordnung und Reinlichkeit und der ganze äußere Comfort, der in ihren Schul- und Erziehungshäusern herrscht, die Wohlfeilheit ihrer Anstalten und Unentgeltlichkeit des Unterrichts, — das alles und vieles andere noch wird zur Empfehlung der jesuitischen Lehr- und Erziehungsanstalten und zur Herbeilockung von Schülern und Zöglingen in dieselben immer und immer wieder laut ausgesprochen und zur Schau getragen. Leider stehen so manche dieser pädagogischen Trefflichkeiten nur auf dem Programm und leider werden diese Vorzüge von weit größeren pädagogischen Fehlern und Sünden reichlich aufgewogen. Wir haben jene Einseitigkeit, Oberflächlichkeit und Geistlosigkeit der jesuitischen Unterrichtsmethode, jenes mechanische geisttödtende Dressiren und Exerciren, jenes zähe Festhalten an veralteten Standpunkten, Lehrmethoden und Lehrmitteln, jenes abscheuliche Stimuliren der Aemulation u. s. w., wir haben insbesondere die Scheinfrömmigkeit und Scheinmoral, wozu der Jesuitismus erzieht, im obigen schon genugsam charakterisirt. Immerhin ist zuzugeben, daß der Je-

suitenorden in manchen Stücken, in manchen seiner Glieder und Anstalten, zumal in der Zeit seiner größten Blüte und Ausbreitung eine pädagogische Virtuosität bewiesen hat, die ihn vor andern gleichzeitigen Lehranstalten zumal katholischer Länder rühmlich auszeichnete und die in der That alle Bewunderung verdienen würde, wenn es möglich wäre, von dem Geist abzusehen, der den ganzen Orden beseelt und seine ganze Wirksamkeit beherrscht, — wenn es möglich wäre abzusehen von der einen pädagogischen Haupt- und Todsünde, daß in diesem System Erziehung und Unterricht, ja daß der einzelne Mensch und Christ selbst hier nicht als Selbstzweck geachtet, sondern mit bewusster Absichtlichkeit herabgesetzt wird zum bloßen Mittel für äußerliche weltliche Zwecke, für die Förderung der Ordens- und Papstherrschaft. Die Macht und Herrlichkeit des Ordens selbst, dieser monarchia solipsorum, wie jene Spottschrift des 17. Jahrhunderts ihn treffend genannt hat, ist der glühende Moloch, dem die jesuitische Pädagogik ihre Zöglinge zum Opfer bringt.

Allerdings kann die jesuitische Erziehung, formell betrachtet, als höchster Triumph der Pädagogik gepriesen werden, sofern sie den Beweis nicht bloß an einzelnen Individuen, sondern an ganzen Völkern und Generationen geliefert hat, wie es durch systematische Anwendung eines gewissen erzieherischen Mechanismus möglich ist, Willen und Verstand eines Menschen bis zur Vernichtung der eigenen Persönlichkeit, bis zur Willenlosigkeit und zum Verzicht auf alles eigene Denken zu bilden und zu beugen, so daß er einem fremden Willen dient wie ein Stock der Hand, die ihn führt, ja — mit dem bekannten Lieblingsbild des Ordens — *perinde ac cadaver*. Ja, wenn das der Pädagogik höchstes Kunststück ist, nicht durch die Wahrheit den innern Menschen frei zu machen, sondern durch den Schein der Wahrheit ihn zu knechten, — nicht durch Erziehung dem Gottesgeist und Gottesebenbild im Menschen zur Geburt und zum Leben zu verhelfen, sondern durch einen klug berechneten Mechanismus der Abriechung den inneren Menschen zu tödten, um ihm dann das Scheinleben einer Drahtpuppe oder eines galvanisirten Cadavers zu verleihen, — dann sind die Jesuiten in der That, wofür ihre Freunde sie ausgeben und wofür der gebildete und ungebildete Pöbel vielfach halb mit Bewunderung, halb mit einem gewissen Gruseln sie angestaunt hat — Meister in der Erziehungskunst.

Es ist gewiß richtig, was der Verf. der Schrift über die östreichischen Gymnasien S. 75 sagt, daß eine aus Romanen, überhaupt aus oberflächlicher Kenntnis geschöpfte Furcht vor dem Jesuitismus die Thätigkeit desselben, insbesondere auch seine pädagogische Wirksamkeit, als geheim und mystisch erscheinen läßt. Mag aber auch vieles von ihrem pädagogischen Treiben mit geheimnißvollem Dunkel bedeckt sein, in der Hauptsache liegt doch ihre Methode — und es liegen ihre Resultate klar vor Augen.

Und welches sind denn diese *Erziehungsergebnisse*? — Auf diese pflegt ja der Orden selbst sammt seinen Lobrednern triumphirend hinzuweisen. Man spricht von der großen Zahl von Gelehrten aller Branchen, von all den Staats-, Kriegs- und Kirchenmännern u. s. w., welche seit drei Jahrhunderten aus den Schulen des Ordens hervorgegangen oder selbst als Mitglieder ihm angehört haben. Man hat ausführliche Namensverzeichnisse entworfen von solchen jesuitischen Berühmtheiten aus allen Gebieten menschlichen Wissens und Lebens (s. z. B. Busä a. a. O. S. 1570 ff. Crétineau-Joly t. IV. Chap. IV. t. VI. Chap. VIII.). Eine eigene Literaturgeschichte des Ordens wurde schon 1602 von Ribadaneira begonnen, später von P. Alegambe, Sotvello, Caballero fortgesetzt; in neuester Zeit haben die beiden Belgier, Augustin und Alois de Vaker, eine sehr umfassende Bibliographie des Jesuitenordens herausgegeben (Piège 1853 ff. 5 Bde.). Ein enthusiastischer Verehrer der Jesuiten hat sogar gemeint: „wenn sämtliche Bücher der Welt untergehen und nur diejenigen übrig bleiben würden, welche von Jesuiten verfaßt sind, so würde man doch in der ganzen Republik der Literatur kaum irgend eine Lücke finden“ (1). Nun ja, geschrieben hat der Orden unermesslich viel, geleistet aber für die Wissenschaft unendlich wenig. In Wahrheit kann man bei einem unbefangenen Blick auf die wissenschaftlichen Leistungen und literarischen Berühmtheiten des Ordens nur dem Urtheil Leibnizens beistimmen, der einmal äußert: *le nombre des vrais savants*

parmi eux est très petit. Wenn man sich über irgend etwas wundern kann, so ist es nur die unverhältnismäßig kleine Zahl wirklich ausgezeichneten, und besonders selbständig denkender und forschender Geister, welche dem Orden angehört haben oder ihre Bildung dem Orden verdanken, — ein Misverhältnis, das um so größer erscheint, wenn man bedenkt, welche Massen von jungen Leuten aus allen Ständen und Völkern der Orden im Lauf von drei Jahrhunderten in seinen Anstalten gebildet und welche günstige Gelegenheit nicht nur, sondern auch welche Virtuosität er darin besessen hat, die fähigsten Köpfe für sich auszuwählen. Wenn der Orden unter den mehreren Hunderttausenden, die ihm als Glieder oder Schüler angehörten, einige gute Latinisten und Philologen, einige ausgezeichnete Theologen und Prediger, Philosophen, Mathematiker und Physiker, Historiker, Dichter und Schriftsteller aufzuweisen hat, — was will das heißen? Für die Trefflichkeit der jesuitischen Unterrichtsmethode beweist das ebensowenig, als es für oder gegen ihre Erziehungskunst beweist, daß auch Molière, Rousseau und Voltaire Jesuitenschüler gewesen sind. Gewiß sind, wenn hier auf Zahlen und Namen irgend etwas ankäme, aus den paar Klosterschulen des kleinen protestantischen Württembergs oder von den protestantischen Universitäten Deutschlands im Lauf der drei letzten Jahrhunderte verhältnismäßig weit mehr tüchtige Gelehrte oder ausgezeichnete Männer aller Art ausgegangen als aus allen Jesuitenschulen der Welt (s. d. Art. Klosterschulen).

Sehen wir aber auf die jesuitischen Erziehungsergebnisse im großen und ganzen, so könnte nur eine vollständige Culturgeschichte der drei letzten Jahrhunderte, besonders der romanischen Völker und gewisser deutscher Stämme, zeigen, welchen tiefgreifenden Einfluß die jesuitische Pädagogik auf die geistigen und sittlichen, politischen und kirchlichen, socialen und ökonomischen Zustände derselben gehabt, wie insbesondere jenes haltlose Hin- und Hertaumeln zwischen Revolution und Reaction, zwischen toller Anarchie und sich selbst wegwerfendem Servilismus, zwischen atheistischer Aufklärerei und bigotter Devotion, zwischen apathischer Indolenz und fanatischer Erregtheit mit den willensschwächenden und begriffverwirrenden Einwirkungen jesuitischer Moral und Pädagogik zusammenhängt. Jeder unparteiische Beurtheiler wird gerne anerkennen (vgl. Wissemann, Lehre und Praxis der Jes. S. 55), „daß die Jesuiten, insonderheit auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts, mit neuen größeren Kräften, mit größerem Eifer und Geschick gearbeitet haben, als die Kirche vorher; wir werden insbesondere gern anerkennen, daß der Orden wahrhaft fromme und aufopferungsfähige — auch wahrhaft gelehrte und wissenschaftlich tüchtige Männer erzogen hat; aber das kann nicht von dem Orden im allgemeinen gesagt werden, denn was sind die endlichen Früchte gewesen, die an dem von den Jesuiten gepflanzten Baum zum Vorschein kamen? Aberglauben, Unglauben, Fanatismus, Unwissenheit, Unduldbarkeit und ein Verdienst, der kaum seinesgleichen hat. Daß wir nicht zu viel sagen, beweist der klägliche Zustand der katholischen Länder, wo die Jesuiten mehrere Jahrhunderte lang fast ausschließlich die Herrschaft gehabt und wo sie jetzt wieder seit 40 Jahren gewirkt haben.“

In Summa: Die jesuitische Pädagogik enthält, formell betrachtet, als kluge und consequente Anwendung pädagogischer Technik zu Erreichung kirchlich-politischer Zwecke, im einzelnen manches, was Anerkennung verdient, materiell betrachtet aber, und vom Standpunct der Humanität wie des Christenthums aus beurtheilt, ist sie nach ihren Principien, Tendenzen, Methoden und Resultaten schlechthin verwerflich, — die größte Versündigung am Geiste der Menschheit wie am Namen des Christenthums, welche die Geschichte der Pädagogik kennt.

Literatur: Eine vollständige und erschöpfende Bearbeitung des jesuitischen Schulwesens giebt es nicht; die neueste s. in R. Schmidts Geschichte der Pädagogik. Bd. III. Götten 1861. S. 194—211. Von den zahllosen Darstellungen der Geschichte und der Einrichtungen des Ordens im allgemeinen nennen wir außer dem bereits Angeführten nur noch einiges wenige. Die officielle, im Auftrag des Ordens selbst abgefaßte Ordensgeschichte ist die jedoch nur von 1540—1625 reichende *Historia Societatis Jesu auct.*

Orlandino, Sacchino, Juvencio, Cordara. Antwerpen 1620—1750. Neuere Darstellungen sind Wolf, allg. Geschichte der J. 1789 u. 1803. 4 B.; Spittler, über Gesch. u. Verf. der J. 1817; Jordan, die Jesuiten und der Jesuitismus 1839; Ellendorf, die Moral und Politik der J. 1840; Crétineau-Joly, histoire religieuse, politique et littéraire de la compagnie de Jésus. Paris, 1844 ff. 6 B.; Eugenheim, Gesch. der Jesuiten in Deutschland 1847. 2 B.; Buß, die Gesellschaft Jesu, ihr Zweck, ihre Satzungen, Geschichte u. 1854; Drelli, Wesen des Jesuitenordens 1846; Bode, das Innere der Gesellschaft Jesu. Leipzig, 1847. 2. Aufl.; Wissemann, die Lehre und Praxis der Jesuiten 1858; G. Köberle, Aufzeichnungen eines Jesuitenzöglings im deutschen Collegium zu Rom. Leipzig, 1846. Besonders aber vgl. man Steitz in Herzogs Real-Encycl. VI. 524 ff.

Wagenmann.

Joseph II. Bei den raschen und durchgreifenden Reformen, welche Joseph II. auf allen Gebieten des Staatslebens unternommen hat, sind die im Unterrichtswesen versuchten von besonderer Wichtigkeit geworden. Wir versuchen sie in möglichst gedrängter Weise unsern Lesern darzustellen.

Dabei ist aber freilich nicht zu vermeiden, daß wir auf dasjenige zurückgehen, was bereits unter Maria Theresia nach dieser Seite hin geschehen ist. Die große Kaiserin hat ja überhaupt in mehr als einer Beziehung ihrem energischen Sohne vorgearbeitet, und wie sie durchdrungen von dem Bewußtsein, daß der Staatsgewalt in allen Dingen eine durchgreifende Entscheidung zustehet, den Ansprüchen der Kirche, deren Uuldursamkeit sie theilte, wo es um Protestanten und Juden sich handelte, ohne Schonung entgegengetreten ist, wenn dieselben ihre Machtvollkommenheit beeinträchtigten, so hat namentlich bei den neuen Einrichtungen im Schulwesen die Macht der Kirche durch den Willen der Kaiserin immer größere Einbußen erlitten, bis die Kirchenschulen fast durchaus in Staatschulen sich verwandelt hatten, und die gesammte Leitung des Unterrichts in die Hände der Regierung übergegangen war. Nachdem man fast ein Menschenalter in solcher Art vorgegangen war, erfolgte als abschließender Act die Aufhebung des Jesuitenordens, welche die Kaiserin, wenn auch mit widerstrebendem Herzen, aus Rücksicht auf das Staatsinteresse als zweckmäßig auch in ihren Reichen vollziehen ließ.

Die Neigung der Kaiserin zu umfassenderen Schulreformen tritt schon in den beiden ersten Jahrzehnten ihrer Regierung stark hervor. Der alles bestimmende Grundsatz war schon jetzt, daß der Staat unbeschränkter Herr im Hause sein müsse und für die auf allen Gebieten des Lebens nothwendigen Verbesserungen eine gründliche Umgestaltung des Unterrichtswesens die wichtigste Vorbedingung sei, diese Umgestaltung aber im Interesse des Staats allein der Staat durchzuführen vermöge. Höchst einflussreich wurde nun bei diesen Bestrebungen Gerhard van Swieten, ein Niederländer, der, nach ruhmvoller Wirksamkeit an der Hochschule seiner Vaterstadt Leyden, im J. 1745 als kaiserlicher Leibarzt, Präfect der Hofbibliothek und medicinischer Professor nach Wien berufen worden war und bald das volle Vertrauen der Kaiserin gewonnen hatte. Unter seinem Einflusse erfuhr zunächst das höhere Unterrichtswesen eine Reihe wohlthätiger Reformen. Wie er im J. 1749 eine gründliche Erneuerung der medicinischen Studien erwirkte (vgl. v'Elvert, Geschichte der Heil- und Humanitätsanstalten in Mähren und österr. Schlesien S. 157 f.), so hatte er schon 1747 die „Neue Studienmethode in den Humanitäts- und philosophischen Studien an der Prager Universität“ in Wirksamkeit gesetzt und die gleichzeitige Einführung derselben in der ganzen böhmischen Jesuitenprovinz, gleich nachher auch in den Schulen der Piaristen, veranlaßt. Man drang darin auf fleißige Betreibung des Griechischen und der (deutschen oder böhmischen) Muttersprache, auf Beschränkung der Ferien und des endlosen Dictirens wie der scholastischen Subtilitäten; man forderte Mathematik und Experimentalphysik; man zog das Naturrecht zur juristischen Facultät, da die Jesuiten nach ihrem eigenen Geständnis von diesem Systeme sich keinen rechten Begriff machen konnten u. Weitere Reformen der humanistischen, philosophischen und theologischen Studien brachte das J. 1752. Es

sollten in den sechs Humanitätsclassen nicht junge Magister, sondern erfahrene Patres als Professoren angestellt werden; für die aufzunehmenden Schüler wurden strenge Prüfungen und sonst halbjährliche Examina verlangt; die Jugend sollte nicht ferner mit unnützem Auswendiglernen beschwert, sondern vielmehr in der Muttersprache und „einer netten und orthographen Schreibart“ unterwiesen werden; für den lateinischen Unterricht sollte zunächst eine Grammatik in deutscher Sprache, „nach dem guten Beispiele der Grammatica Marchica“, zur Anwendung kommen; man drang auch auf Geographie und Arithmetik; die griechische Sprache wurde nachdrücklich empfohlen. Derselbe Geist ordnete auch das philosophische und das theologische Studium. Die Gesellschaft Jesu, welche derzeit die Studien besorge, sollte alle Anordnungen ohne weitere Rückfragen, Bedenken und berüchtliche Anzeige unsehlbar sogleich vollziehen; die etwa widerspenstigen Professoren bedrohte strengste Ahndung. Zur Leitung und Beaufsichtigung der Studien in allen Erbländern wurde (8. Juni 1760) eine Hofcommission in Wien bestellt, an deren Spitze Gerhard van Swieten trat.

Unstreitig war van Swieten der gefährlichste Gegner der Jesuiten; der Aufhebung ihres Ordens sah er „mit patriotischer Ungeduld“ entgegen. Aber auch hohe Prälaten, wie der Cardinal, Erzbischof Graf Migazzi in Wien und der Grabischer Prälat Waczlawik, zeigten sich ihnen abgeneigt; die anderen Orden aber hielten alte Eifersucht fest. Die Kaiserin selbst, die ihnen noch 1747 ihre Lieblingsstiftung, die theresianische Ritterakademie, übergeben hatte, konnte sich nicht lange darüber täuschen, daß auch hier alles im Sinne und Interesse des Ordens geleitet werde (vgl. Franz von Scheyb in einem Briefe an Gottsched vom 24. Dec. 1749 in Danzels Gottsched S. 308). Sie blickte dann wohl zu Zeiten wieder voll Respect zu den klugen Vätern auf, betrachtete mit Theilnahme die eifrige Thätigkeit des Jesuiten Parhamer für die Bildung des Volks und für das große Waisenhaus in Wien, wohnte gelegentlich den prunkvollen Schaustellungen bei, welche die Jesuiten in alter Weise noch immer anzustellen liebten; aber sie hatte wenig Neigung, der immer heftiger werdenden Agitation gegen den Orden sich entgegenzustellen, und um so weniger, da dieser in merkwürdiger Unbehüllichkeit dem, was die Zeit so ungestüm verlangte, fast jede ernstere Rücksicht versagte. Er war schon größtentheils aus seiner Machtstellung verdrängt, als das Todesurtheil über ihn gesprochen wurde, das die Kaiserin wohl immer noch mit innerem Widerstreben bestätigte. Gerhard van Swieten hatte es nicht erlebt († 18. Juli 1772).

Das eingezogene Vermögen des Ordens (2,351,285 fl.) wurde dem Studienwesen bestimmt und in Verbindung mit allen öffentlichen Unterrichtsstiftungen unter eine besondere Verwaltung gestellt. Das ganze Unterrichtswesen kam jetzt unter die unmittelbare Leitung der Staatsregierung, für welche eine von der Kaiserin direct abhängige Studiencommission unter dem Vorsitze des Freiherrn von Qualtenberg eintrat. Sie hatte eine unermessliche Aufgabe vor sich. Die Kaiserin wollte durch und durch geholfen, wollte ein vollständiges Staatsschulwesen organisiert sehen. Da mußten auch die seit einigen Jahren sehr lebhaft betriebenen Arbeiten für Begründung eines wahren Volksschulwesens zu einem Abschluß gebracht und unter so vielerlei Nationen und Bildungsverhältnissen ein Princip energisch und beharrlich durchgeführt werden. Die Kaiserin wollte aber, daß jedem Unterthan nach seinem Stande und Berufe der nöthige Unterricht ertheilt, daß überall taugliche Lehrer angestellt und nachgezogen, daß eine gleichförmige, vollständige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung getroffen und über alle Unterrichtszweige, die deutschen Land- und Stadtschulen, die Gymnasien, Klosterstudien, Priesterhäuser, Akademien und Universitäten, ausgedehnt werden, endlich eine in Wien zu errichtende Akademie der Wissenschaften den Schlußstein des mächtigen Baues bilden sollte.

Was nun das Volksschulwesen anlangt, so war freilich schon seit dem J. 1769, wo der treffliche Fürstbischof von Passau, Leopold Ernst von Firmian, die ersten ener-

gischen Anregungen gab, sehr vieles vorbereitet worden; der Staatsrath hatte ein kräftiges Vorgehen und Ausdehnung der empfohlenen Maßregeln auf alle Erbländer beantragt; die Vorschläge, welche die eigens niedergesetzte Schulcommission zu machen hatte, waren von der Kaiserin mit größter Bereitwilligkeit schon am 3. November 1770 genehmigt worden, worauf man am 2. Januar 1771 die Wiener Normalschule (mit dem Director Joseph Mesmer) eröffnet, der Schulcommission ein Privilegium für den Verlag von Schulbüchern zugestanden, die Einführung des Sagan'schen Katechismus (unter lebhafter Förderung des Cardinal-Erzbischofs Migazzi) betrieben und, bei der Züchtigkeit des Klerus und der Bruderschaften, mit großem Eifer auf Beschaffung von Mitteln zu Erweiterung der Schulfonds hingearbeitet hatte; auch hatten weit umher die Schulreformen begonnen, in Wien und Oesterreich, in Steiermark, Schlesien, Kroatien, Siebenbürgen, in der Militärgrenze, in Mähren und Krain, mit besonderem Erfolge aber in Böhmen, wo der Pfarrer Ferdinand Kindermann zu Kaplitz den Mittelpunkt der Bestrebungen bildete; in unmittelbarer Nähe der Kaiserin war es seit dem Aug. 1770, wo der Graf von Pergen einen ganz selbständigen Schulplan vorgelegt hatte, zu den lebhaftesten Verhandlungen gekommen, bei denen die Forderung des Urhebers, daß aus dem Staatsschulwesen die Ordensgeistlichen durchaus verdrängt werden müßten, die Kernfrage bildete. Daß Pergen dem besonnenen Freiherrn von Qualtenberg gegenüber nicht durchgedrungen war, — und gegen Pergen hatte auch Kaiser Joseph sich erklärt, der in diesen Dingen sonst noch in vorsichtiger Neutralität sich zu halten schien, — hatte freilich die Jesuiten nicht retten können, und nach ihrem Sturze war gerade Qualtenberg der entschiedenste Förderer der Neuerungen, auch im Volksschulwesen. Zunächst wurde nun der bisherige Normalschullehrer P. Gruber mit der Entwerfung eines Normal- und resp. Hauptschulplans beauftragt, der auch im April 1774 bereits vorgelegt werden konnte. Aber unerwartet berief die Kaiserin jetzt den Abt von Sagan Felbiger (s. d. Art.), welcher bereits am 1. Mai 1774 eintraf und nun sofort die umfassendste Thätigkeit entwickelte. Was derselbe für das Volksschulwesen Oesterreichs gethan, hat in der Kürze der ihm gewidmete Artikel dargestellt; die reichsten Mittheilungen bietet jetzt das großartige Werk von Jos. Alex., Freiherrn von Helfert: Die österreichische Volksschule, dessen erster Band (Prag 1860, 679 S. gr. 8.) die „Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia“ behandelt. Vgl. noch Hepppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens. Bd. I. S. 105 ff.

Im höheren Unterrichtswesen war durch Verdrängung der Jesuiten eine schwer auszufüllende Lücke entstanden. Die vollständigen Jesuitengymnasien (mit 6 Classen) wurden zunächst durch die bisherigen Lehrer fortgeführt; die kleineren Jesuitenschulen zog man ein. Wo man Jesuiten nicht mehr haben konnte oder mochte, halfen Welt-priester, Dominicaner, Augustiner, Piaristen aus. Für die Organisation der Gymnasien kamen verschiedene Vorschläge zur Verhandlung. Nach dem Hofrath Adam Franz von Kollar sollte das Griechische Grundlage des Unterrichts werden. Der Hofrath Martini wollte den Unterricht auf das Studium der Geschichte gründen und das Fachsystem zur Anwendung bringen. Den Sieg erhielt der Plan des Piaristen Gratian Marx mit dem Schuljahr 1777: Grundlage lateinische Sprache und Literatur, sodann aber auch das Griechische, Mathematik, Geographie und Geschichte in ziemlicher Ausdehnung; fünf Classen, fünf Hauptlehrer. P. Gratian wurde Referent der Studien-Hofcommission mit dem gewichtigen Titel: Director humaniorum. Von ihm kamen dann auch die neuen Schulbücher, die sich im wesentlichen bis zum Sturmjahre 1848 behaupteten, wie überhaupt die Grundzüge seines Planes bis eben dahin sich erhielten.

Als Maria Theresia im J. 1780 starb, war jedenfalls schon Großes erreicht: „das größte und verschiedenste Verdienst der neuen Schulverfassung aber, das alle anderen in sich aufnahm und überragte, lag darin, daß die Anfänge allgemeiner Volksbildung über alle Erblände verbreitet, bis an die äußersten Marken des Reiches getra-

gen wurden“ (v. Helfert S. 581). Und wie hatte sie selbst überall angeregt, aufgemuntert, mitgearbeitet und nachgeholfen! Wie hatte sie, die Mutter so vieler Millionen, oft auch um das Kleinste und Einzelste sich geforgt und gemüht, wie oft hatte sie Schulen und Waisenhäuser besucht, mit Kindern und Lehrern sich unterhalten, erfreuende Gaben ausgetheilt, während ihr ernster Blick doch zugleich einen weiten Länderkreis überschaute! Eine der höchsten Bewunderung und der innigsten Liebe werthe Frau!

Es liegt nun darin doch etwas recht tragisches, daß der große Sohn und Erbe, Kaiser Joseph, neben der hochherzigen Mutter bei den auf die Schulreformen gerichteten Bemühungen eine eingreifendere Thätigkeit sich versagen mußte und zuletzt mit der Mutter auf einem Gebiete, wo er herrschte, in wenig verhällten Zwiespalt gerieth. Die Kaiserin hatte, erfreut über die guten Erfolge, welche die besonders in Böhmen für die zahlreichen Soldatenkinder eingerichteten Regiments- und Kasernenschulen gezeigt hatten, auch in Wien nach einem von Felbiger entworfenen Plane solche Soldatenschulen einzurichten befohlen, und es sollte dann diese Einrichtung auch durch die anderen Länder sich verbreiten. Mit gewohntem Eifer war die dem Tode schon nahe Kaiserin auf die ihr so zweckmäßig erscheinende Sache eingegangen; Joseph aber, ohnehin gegen den zuweilen eigenmächtigen Felbiger in übler Stimmung, hielt schroff an seiner Ansicht fest, daß die Soldatenkinder in den Ortschaften unterrichtet werden müßten, und verwarf Felbigers Vorschläge als ungereimt und unanwendbar. Da Maria Theresia eine Bestreitung ihres einmal ausgesprochenen Willens nicht zu dulden pflegte, schien in der That ein harter Kampf zwischen Mutter und Sohn kaum zu vermeiden; da trat schlichtend der Tod dazwischen. Und zu den ersten Entschliefungen des frei gewordenen Kaisers gehörte es nun, daß die Errichtung eigener Soldatenschulen in Kasernen und Städten zurückgewiesen, die in Wien bereits errichteten Anstalten dieser Art aufgehoben, die an der Normalschule für dieselben unterrichteten Soldatenlehrer zu den Schulen in den Invalidenhäusern, in der Militärgrenze *zc.* geschickt wurden, wogegen die früher schon bestandenen Einrichtungen in Bezug auf Benützung der Ortschaften durch Soldatenkinder wieder in Kraft traten, mit der Ergänzung, daß diese Kinder allen andern bürgerlichen Kindern ohne Ausnahme gleich gehalten, übrigens aber, „als die wahren Armen des Staats“, mit Schulbüchern gratis versehen werden sollten. — Daß Felbiger bald nach dem Beginne der neuen Regierung, die für seine ganz unzweifelhaften Verdienste kein Auge zu haben schien, zurückgestellt wurde, ist bekannt.

Als Joseph II. in der vollsten Kraft des männlichen Alters sein selbständiges Regiment begann, war ihm auf allen Gebieten des Staatslebens durch die Weisheit der Mutter trefflich vorgearbeitet. Am meisten auf dem Gebiete des Schulwesens. Noch aber war viel Großes zu vollbringen, und die weitesten Kreise knüpften an sein Walten die freudigsten Hoffnungen. Wir wissen ja, wie auch das nach durchgreifenden Reformen in dunkler Sehnsucht verlangende Deutschland seine Blicke auf das glanzvoll aufgehende Gestirn richtete und von dem Kaiser die Verwirklichung seiner schönsten Träume sich versprach, wie Klopstock in lebenswürdigem Enthusiasmus von ihm eine Erneuerung der vaterländischen Heldentugend Armins erwartete, Wieland aber mit ihm die Glückseligkeit eines weisen Weltbürgerthums kommen sah. Und er brachte große Eigenschaften und den entschiedensten Willen für Einführung und Durchführung dessen, was er als das Rechte ansah, zu seiner bald alles umspannenden und erregenden Thätigkeit hinzu. Er war sorgfältig erzogen, durch eingehende Studien und weite Reisen gebildet, frei von alten Vorurtheilen, voll Thatkraft, ein Menschenfreund, rücksichtslos auch wohl gegen die Höchsten und gern niedersteigend zu den Geringsten, und dabei verfügend über die Mittel eines weiten Reichs, dessen Bevölkerung seiner großen Mutter in einer vierzigjährigen Regierung einen wunderbaren Gefühlscultus gewidmet hatte und zu einem Gehorsam in Pietät erzogen zu sein schien.

Wir haben ihn nun nicht in seine kirchlichen und politischen Reformen zu beglei-

ten, die rasch eine unüberwindliche Opposition wachriefen und mehr zerstörten als bauten, aber auch vielfach in wohlthätiger Weise aufräumten; wir beschränken uns auf seine Thätigkeit für die Schule.

Im ganzen hat er hier doch die Gedanken seiner Mutter consequent durchgeführt, wenn auch in anderem Geiste. Unter dem Einflusse der französischen Philosophie stehend war er zwar nicht geneigt, sich ohne weiteres zu einem Verwirklicher ihrer Ideale zu machen, und wie er seine Selbständigkeit zu wahren gedachte, hatte er ja auch dadurch gezeigt, daß er an Ferney, wo Voltaire seiner harnte, vorübergieng und in Bern den ernsten, frommen Haller besuchte; aber die Gedanken der Zeitphilosophie leiteten ihn doch auf mancherlei Weise, und bei seiner Neigung, die gegebenen Verhältnisse mit Misachtung ihrer eigenthümlichen Lebensbedingungen von oben herab nach abstracten Ansichten zu meistern, stand er ganz auf dem Boden jener Philosophie, deren Schwächen ihm sonst nicht entgingen. Indes bestimmte ihn alle Zeit zumeist die Rücksicht auf das Praktische, das unmittelbar Anwendbare und Nützliche. Er war ein unerbittlicher Feind alles unproductiven Lebens, aller von der Welt abgezogenen Beschaulichkeit, aller ohne greifbare Resultate bleibenden Speculation; dafür hob er alles, was dem Leben unmittelbar zu dienen, dem Staate glückliche Unterthanen und brauchbare Beamte zu geben schien, mit Nachdruck hervor. Nach solchen Grundsätzen griff er nun auch in das Studien- und Schulwesen ein. Weil er wollte, daß jeder als Glied des Staates sich nützlich machen und zu der gemeinsamen Glückseligkeit beitragen sollte, beförderte er, das Lieblingswerk der Mutter fortführend, vorzugsweise den Volksunterricht, um jeden so viel als möglich für den Staat brauchbar zu machen, während er ebensowohl die höheren Studien beschränkte, deren ideale Bedeutung ihm verborgen blieb, als er die Stätten einer unfruchtbaren Askese oder eines der Contemplation zugewandten Lebens mit rasch durchgreifender Härte möglichst verminderte. Der Unterschied der Stände und der Confessionen bedeutete ihm auch auf diesem Gebiete wenig, vor historischen Rechten hatte er hier so wenig Respect als anderswo. Betrachten wir nun, wie solche Grundsätze zur Ausführung kamen.

Von größtem Einflusse neben dem Kaiser bei allen auf das Unterrichtswesen gerichteten Maßregeln war Gottfried Freiherr van Swieten, der Sohn des einflussreichen Rathgebers der Kaiserin Maria Theresia. Joseph ernannte ihn am 29. Nov. 1781 zum Präsidenten der jetzt selbständiger gestellten Studien- und der Bücherzensur-Hofcommission und beauftragte ihn mit Ausarbeitung eines neuen Schulplans, der schon 1783 im ganzen Kaiserstaate zur Ausführung kam. Gottfried van Swieten war mit vollster Entschiedenheit in den Dienst der Zeitphilosophie getreten und strebte deren Ideen rücksichtslos durchzuführen. „Glaube, Kirche, Recht umstanden bei ihm den Altar der Göttin Vernunft, deren Cultus das erste Gesetz war, nur als Befehle erbittende und ausführende Diener, die man, wenn sie säumig waren, züchtigen, wenn sie ungeduldig wurden, fesseln, wenn sie sich als unbrauchbar erwiesen, auch ganz ihres Dienstes entlassen konnte.“ Fest überzeugt, daß durch Verordnungen alles festzustellen und zu gestalten sei, gieng er rasch vorwärts in seiner Thätigkeit; wo er auf Widerstand traf, sah er leicht bloß Unverstand und bösen Willen und wurde dann, wie sehr er auch Toleranz in abstracto verkündigte, sehr unduldsam gegenüber den Individuen. Aber er imponirte den meisten durch die Entschiedenheit seines Auftretens, durch die Eindringlichkeit seiner Rede, durch die Zuversichtlichkeit auch bei gewagten Maßregeln. Wir lassen es dahin gestellt, ob die Anklage gerechtfertigt ist, daß er es verstanden, in seinen Berichten die Thatsachen nach seinem Willen zu drehen, die ihm zugewiesenen Räte mit fertigen Vorträgen zu überraschen und so sie zur Unterschrift zu bringen, allerhöchste Entschließungen in viel schärferer Betonung, wohl auch in ganz anderer Bedeutung wiederzugeben, mißliebige Befehle auch unausgeführt zu lassen oder auf indirectem Wege zu vereiteln (Vgl. Kink, Geschichte der Universität Wien, Bd. I. S. 539 f.). Gewiß aber ist, daß er manches, was der Kaiser ausgeführt sehen

wollte, in einer durch den Zweck nicht gebotenen Weise zu etwas unerfreulichem und unwillkommenem gemacht hat. Neben ihm übte den meisten Einfluß der Mährer Joseph v. Sonnenfels, theils als Referent über die Generalien, theils als Professor der Polizei- und Cameralwissenschaften (schon seit 1765). Der berühmte und zum Theil auch verdiente Mann erbaute seine Theorie bekanntlich auf dem Populationsprincip, kam dabei jedoch über den oberflächlichen Materialismus nicht hinaus; doch hinderte ihn dies nicht, mit großer Lebendigkeit von seinem Katheder aus und durch literarische Thätigkeit seine Lehren auszubreiten, die nicht ohne destructive Wirkungen geblieben sind.

Aber sehen wir jetzt, in welcher Weise die verschiedenen Arten der Bildungsanstalten behandelt wurden. Was nun zunächst die Universitäten anlangt, so hob Joseph die nicht vollständig eingerichteten zu Grätz, Innsbruck und Olmütz auf und verwandelte sie in Lyceen (1782). Es entsprach ganz seinem auf das Nützliche gerichteten Streben, daß er die medicinischen und chirurgischen Studien besonders begünstigte. Durch ihn, den Stifter der medicinisch-chirurgischen Akademie, wurde die Chirurgie, gleich der Medicin, zu einer freien Kunst erhoben, und während er in jeglicher Art für bessere Bildung der Aerzte und Chirurgen, der Apotheker und Hebammen Sorge trug, suchte er auch die Kranken- und Armenanstalten den Anforderungen der Humanität und der Wissenschaft entsprechend einzurichten. Ein Patent vom 13. Februar 1782 eröffnete auch den Juden freien Zugang zu den höheren medicinischen Studien und gestattete ihnen unbeengte Ausübung der Wissenschaft.

Den Standesvorrechten und Standesvorurtheilen abhold hob er die Ritterakademie in Brünn und das Collegium nobilium in Innsbruck auf, um sie mit dem Theresianum in Wien zu vereinigen; 1784 aber wurde auch dieses aufgelöst und der Fonds zu Handsipendien verwendet. Gleiches geschah mit der ständischen Akademie in Olmütz.

Große Theilnahme und Aufmerksamkeit wandte Joseph den General-Seminarien zu, aus denen ein neugebildeter Klerus hervorgehen sollte. Schon am 12. November 1781 verbot er, Jünglinge seiner Erblande in das deutsch-ungarische Collegium zu Rom zu senden und begründete dafür eine ähnliche Anstalt für seine Staaten zu Pavia, in welcher für die Monarchie besonders die Bischöfe gebildet werden sollten. Im J. 1783 wurden dann für die einzelnen Länder die General-Seminarien errichtet. Sie sollten unter die Leitung und Aufsicht der vom Staate ernannten Vorsteher gestellt sein; die Oberleitung erhielt der Prälat und Hofrath Franz Stephan von Rautenstrauch, der auch 1784 einen Entwurf zu ihrer Einrichtung herausgab († 1786). Ein besonders stattliches Seminarium schien das für die beiden Diözesen Mährens errichtete werden zu sollen. Es erhielt die großen und prächtigen Gebäude des aufgehobenen Prämonstratenserstifts Hradisch bei Olmütz und sollte für 3—400 Zöglinge eingerichtet werden. Nach vollendetem Cursus, der erst fünfjährig war, 1786 vierjährig wurde, traten die Seminaristen in die bischöflichen Priesterhäuser, in denen sie bis zu ihrer Anstellung blieben. — Auf die Kämpfe mit den kirchlichen Gewalten, welche für Joseph gerade in Bezug auf die Bildung des Klerus sich ergaben, dürfen wir an dieser Stelle nicht eingehen. Vgl. Augustin Theiner: Der Cardinal Johann Heinrich von Frankenberg, Erzbischof von Mecheln, Primas von Belgien, und sein Kampf für die Freiheit der Kirche und die bischöflichen Seminarien unter Kaiser Joseph II. Freiburg, Herder, 1850.

Die Lyceen, eine eigenthümliche Zwittererschöpfung, waren für Jurisprudenz, Medicin und Philosophie bestimmt und sollten einen zweijährigen Cursus haben. Wie in diesen Anstalten der Unterricht zugeschnitten war, veranschaulichen wir an dem Olmützer Lyceum. Dasselbe hatte zwei Lehrer für die Jurisprudenz, zwei für das medicinisch-chirurgische Studium, drei für die Philosophie. Bei der Jurisprudenz war der eine Docent für das Naturrecht (das Völkerrecht blieb weg) und das römische Recht (Institutionen mit Weglassung der Pandekten), der andere für die Hauptgrundsätze aus dem allgemeinen Kirchenrechte und den Landesgesetzen bestimmt; beide sollten alles nur in den ersten Grundsätzen vortragen, weshalb in Olmütz der Complexus jurispru-

dentiae nicht zu erlernen, der juristische Doctorgrad nicht zu erlangen war. Nebenbei aber schloß sich an dieses Studium doch auch wieder die Lehre von der Landwirthschaft, den Manufacturen und Steuern, ein Abriß der Provincialgeschichte mit Statistik, endlich Geschäftsstil an. Für Medicin und Chirurgie war die Einrichtung getroffen, daß der eine Docent für simple Botanik, etwas Chemie, ein Collegium Clinicum mit der Ars medica und dem auch den Wundärzten so nöthigen praktischen Unterricht von innerlichen Krankheiten, der andere für die Wundarznei- und Hebammenkunst bestellt war. Das philosophische Studium sollte Logik, Metaphysik und Moral, Mathematik und Physik umfassen. Für alle Vorlesungen wurde im J. 1785 die deutsche Sprache vorgeschrieben.

In den Gymnasien blieben die alten Sprachen, namentlich die lateinische, in ihrer bevorrechteten Stellung; doch brachten die Schulinstructionen vom 4. Octbr. 1781 wichtige Neuerungen. Dieselben boten zuerst ein Verzeichnis neuer Schulschriften, welche die alten höchst unvollkommenen verdrängen sollten; sie enthielten sodann eine umständliche Belehrung für Präfecten und Professoren, mit besonderer Empfehlung der Erdbeschreibung, der Natur- und Weltgeschichte und der Mathematik; in Bezug auf den lateinischen Unterricht erklärten sie, daß Zweck desselben Kenntniß der Sprache sei, daß man trockenes Regelwerk und alles Auskramen unzeitiger Gelehrsamkeit zu vermeiden, durchweg genau an die vorgeschriebenen Bücher sich zu halten habe. Bei der Disciplin sollten an die Stelle körperlicher Züchtigungen Ehrenstrafen treten und, wenn diese unwirksam blieben, Ausstoßung erfolgen. Die Directoren sollten viermal jährlich schriftlichen Bericht erstatten. Nach der Osterprüfung sollten die Lehrercollegien in gemeinschaftlicher Berathung erwägen, was zum Gedeihen der Anstalten dienlich sein möchte, und es sollten dabei auch die etwa bemerkten Fehler in der Landesgeographie mit Vorschlägen zur Verbesserung, ebenso Aufklärungen über die Vaterlandsgeschichte re. notirt und dann der Studiencommission darüber Bericht erstattet werden. Es versteht sich von selbst, daß auch diejenigen Anstalten, welche unter Leitung von Ordensgeistlichen standen, sämmtlich nach diesen Vorschriften sich zu richten hatten, es wurden den geistlichen wohl auch weltliche Vicedirectoren beigegeben, die dann die eigentlichen Organe der Regierung für die einzelnen Anstalten bildeten. Verletzung alter Rechte war auch hier unvermeidlich und wurde oft schwer empfunden. — Im allgemeinen blieb nun freilich die Ausführung sehr weit hinter den Anordnungen zurück. Man kam bei dem lateinischen Unterrichte selten über Formel- und Phrasenwerk hinaus und brachte es beim Schreiben und Sprechen nicht weiter, als früher etwa die Jesuiten; im Verständniß der Schriftsteller aber drang man kaum irgendwo bis zum Kerne, so sehr Gottfried van Swieten selbst darauf hielt, daß die Jugend in den Classikern, in denen sie bis dahin nur Worte suchte, Sachen finden möchte, um dann zur Vergleichung mit dem vorher oder sonst schon Gelesenen, zur Entwicklung, zur Beurtheilung der Gedanken und des Ausdrucks ermuntert und so in Verstand und Geschmack auf angenehme Weise gebildet zu werden (s. Leben J. Georg Jacobi's, von einem seiner Freunde. Zürich 1822. S. 65 f.). Das Griechische scheint nirgends zu vollerer Geltung gelangt zu sein. Die deutsche Sprache blieb vernachlässigt. Geschichte und Geographie würden als bloßes Gedächtniswerk behandelt. Geometrie und Algebra fanden keine Anwendung auf das Leben.

Erfreulicher sah es auf dem Gebiete des Volksschulwesens aus. Joseph wollte, ganz im Geiste seiner Mutter, daß der Unterricht in Trivial- und Normal- schulen möglichst zugänglich gemacht werde und jedermann Gelegenheit erhalte, seine Kinder wenigstens im Lesen und Schreiben unterrichten zu lassen. Er verordnete demgemäß, daß bei jeder Pfarre oder Local-Kaplanei, sowie an Orten, wo im Umkreise einer halben Stunde 90—100 schulpflichtige Kinder waren, ein Schulmeister angestellt und diesem für 50 Kinder über die Normalzahl ein Gehülfe beigegeben werden solle. Für den Lehrer wurden 130 fl. jährlich und die Einkünfte des Mesnerdienstes, für

einen Gehülften 70 fl. bestimmt. Jeder Lehrer sollte den Präparandencursus an einer Normalschule durchmachen und eine ordentliche Prüfung bestehen, dann aber vom Kreisamte sein Anstellungsdecret erhalten und nur unter Genehmigung der Landesstellen vom Dienste entfernt werden. Da der Unterricht wo möglich auch auf dem Lande in deutscher Sprache ertheilt werden sollte, so wurde die Erwartung ausgesprochen, daß man nur solche Lehrer anstellen würde, welche dieser Sprache mächtig wären. Der Pfarrer, welcher den Religionsunterricht zu leiten hatte, und der Ortsrichter sollten darauf sehen, daß alle Knaben von 6—12 Jahren, nöthigenfalls mit Anwendung von Zwangsmitteln gegen die Eltern, die Schule besuchten. Für die Erwachsenen erstrebte man Herstellung eines Wiederholungsunterrichts an Sonn- und Feiertagen. In jeder Haupt-, Kreis- und königlichen Stadt, in jedem privilegierten Marktflecken, in allen Municipalstädten sollten Normalschulen bestehen, in den Hauptstädten mit allen Classen des Normalunterrichts. Im J. 1787 wurden bei den Kreisämtern Schulaufsesser angestellt, welche die Schulen besuchen, den Prüfungen beiwohnen, vorhandene Bedürfnisse wahrnehmen, Verbesserungen vorschlagen sollten. Sie wurden auf Vorschlag des Oberschulaufsessers des einzelnen Landes ernannt. — Die Wohlthaten dieser Einrichtungen wurden bald auch von den Massen empfunden, die Zahl der Schulkinder wuchs in erfreulichster Weise, wenigstens in den deutsch-slavischen Ländern, am merkbarsten in Böhmen, Mähren und Schlesien, obwohl auch hier noch gar manches mangelhaft blieb. In Böhmen setzte Kindermann (von Schulstein, s. d. Art.) seine verdienstvolle Thätigkeit noch fort, und es gelangten hier vor allem die Industrial- und Arbeitschulen zu schönem Gedeihen: sie lehrten Obst- und Gartenbau, Seiden- und Bienenzucht, Woll- und Flachspinnerei. Für Mähren und Schlesien war Ignaz Mehoffer als Oberschulaufsesser in erfolgreichster Thätigkeit, so daß die Zahl der Schüler, welche im J. 1775 kaum 10,000 betragen hatte, im J. 1786 schon 67,876 betrug. — Für die Methodik des Volksschulunterrichts waren unter Kaiser Joseph besonders zwei Männer thätig: Joseph Anton Gall, 1780 von der Pfarre Burgschleinitz als Oberaufseher der deutschen Schulen nach Wien berufen, und Joseph Spendou, der 1782 in allen vier Classen der Wiener Normalschule als Katechet eintrat und den Unterricht der Geistlichen im Katechisiren übernahm. Durch Gall wurde die bisherige ziemlich mechanische Methode beseitigt und die Einführung der sokratischen Lehrart betrieben, wie derselbe auch das Kopfrechnen, das Lesen mit Verstand, einen angemessenern Religionsunterricht, bessere Schulbücher einzuführen strebte. Spendou wurde 1785 Vicedirector des Wiener General-Seminars, wo er katechetische Vorlesungen hielt, an denen 2 oder 3 Zöglinge aus allen General-Seminarien theilzunehmen hatten. Als Katechet versuchte er auch eine mildere Schulzucht zu erwecken und die körperlichen Züchtigungen zu verbannen. Nachdem Gall Bischof von Linz geworden war (1788), trat Spendou als Oberaufseher der deutschen Schulen ein, er blieb es bis zum J. 1816.

Die evangelischen Schulen, welche durch Josephs Toleranzedict möglich wurden, waren den allgemeinen Vorschriften unterworfen. Ihre Lehrer hatten einen Cursus an einer Normalschule zu absolviren und die gewöhnlichen Prüfungen zu bestehen; ebenso hatten die Directoren der Normalschulen die Inspection über den Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen an diesen Anstalten. Nur der Religionsunterricht stand unter der Aufsicht der protestantischen Consistorien. — Auch die Juden gelangten jetzt zu eigenen Schulen.

Für die deutschen und ungarischen Infanterieregimenter errichtete der Kaiser 1782 Militär-Knaben-Erziehungshäuser. In denselben sollten je 48 Knaben vom 6—18. Jahre erhalten werden, um in den öffentlichen Schulen den Normalunterricht, im Hause aber die Unterweisung in den Gegenständen und Uebungen des soldatischen Berufes zu empfangen.

Bemerkenswerth sind die Anordnungen über Stipendien und Schulgelder. Der Kaiser wollte, daß besonders begabte und fleißige Schüler von den Trivialschulen

an auf allen Stufen des Unterrichts, in Normalschulen, Gymnasien und höhern Lehranstalten durch Stipendien erhalten und damit auch die Geringsten im Volke in den Stand gesetzt werden sollten, zu höherer Bildung und einflussreicheren Lebensstellungen sich emporzuarbeiten. Die Geldmittel zu solchen Unterstützungen sollten theils aus den Stiftungen für Studierende genommen, theils durch die Schulgelder, welche man an Gymnasien, Lyceen und Universitäten einführte, beschafft werden. Bei dieser Einführung von Schulgeldern war allerdings eine Nebenabsicht auch die, minder Befähigte von den Studien fern zu halten. Hier gieng nun aber die Wirkung weiter als die Absicht. Denn obgleich die Schulgeldersätze noch ziemlich mäßig waren (für die Gymnasien jährlich 12 fl., für die Lyceen 18 fl., für die Universitäten 30 fl.), so trugen sie doch mehr als irgend etwas anderes dazu bei, die Zahl der Zöglinge in den höhern Anstalten auf eine beunruhigende Art zu vermindern, weshalb schon nach zwei Jahren von den Schulgeldern wieder abgesehen werden mußte*). Sonst wirkten zur Verminderung der Studierenden die Aufhebung vieler Klöster mit ihren Seminarien, die strengeren Forderungen bei der Aufnahme und den Prüfungen, die Verminderung der Aussichten bei der Unterbringung so vieler aus ihren Asylen verdrängten Ordensmitglieder, die Verbesserung der deutschen Schulen 2c.

Aber auch andere unerfreuliche Folgen sah der Kaiser rasch hervortreten, und gerade bei dem höhern Unterricht. Derselbe erschien fast durchaus mechanisch und geistlos. Und wie hätte dies anders kommen, wie hätte dies verhütet werden können, da den Lehrenden jede freiere Bewegung versagt und alles Studium für praktische Zwecke und möglichst rasches Ubarbeiten der vorgeschriebenen Pensa eingerichtet war! Nach einer Verfügung vom 20. Januar 1783 sollte es keinem Professor erlaubt sein, an den vorgeschriebenen Lehrbüchern das Geringste abzuändern oder hinzuzusetzen, ohne Genehmigung der Studien-Hofcommission. Wie nun schon dies zu einer ganz äußerlichen Behandlung der wissenschaftlichen Objecte führen mußte, so diente das einseitige Hervorheben des Praktischen und unmittelbar Nützlichen zu leichtsinniger Vernachlässigung aller ernstern Theorie, aller historischen und philosophischen Grundlagen. Die Wissenschaften eilten einem argen Verfall entgegen. Joseph selbst bemerkte mit tiefem Mißfallen, daß auch in Wien so wenig Bedeutendes gedruckt erschien. Man blieb in der That noch hinter dem zurück, was die Jesuiten geleistet hatten. Es half der Wissenschaft auch nicht auf, daß manche der Lehrenden in eitler Selbstgefälligkeit oder übertreibender Liebedienerei als Aufklärer sich breit machten und allem Positiven, zunächst auf dem Gebiete der Kirche, den Krieg erklärten. Als nun, im Zusammenhange mit den revolutionären Erschütterungen im Westen, auch staatsgefährliche Regungen sich ankündigten und aus den Provinzen die Klagen über schlechten Unterricht immer allgemeiner und lauter wurden, der Studiendirector Heinke aber es unternommen hatte, den Kaiser in einem Pro memoria auf die Verderbnis und Unhaltbarkeit der neuen Studieneinrichtungen aufmerksam zu machen, da konnte dieser selbst über den Stand der Dinge sich nicht länger täuschen. In einer Entschließung vom 9. Februar 1790 erklärte der hochherzige Fürst, der ja rings um sich seine Schöpfungen zusammensinken sah, Sittlichkeit und Religion habe einer frivolen Leichtfertigkeit Platz gemacht, die Wissenschaft sei zu bloßem Gedächtniswerke geworden, ja so weit sei es schon gekommen, daß einsichtsvolle Eltern es für Pflicht gehalten, ihre Söhne dem öffentlichen Unterrichte zu entziehen. Er beauftragte daher auch, mit Uebergehung van Swietens, den obersten Kanzler Grafen Kolowrat mit der Berufung einer besondern Commission zu schleunigster Aenderung der Lehrsysteme aller höhern Studien, so daß schon im nächsten Studienjahre die Resultate ihrer Be-

*) Die Schule der Benedictiner zu Ehingen a. d. D. hatte in diesen zwei Jahren die Zahl der Schüler von 70 auf 26 herabsinken sehen. Oswald, Gesch. der latein. Lehranstalt zu Ehingen (G. 1858) S. 20. Solcher Beispiele aber ließen sich viele geben.

rathungen angewandt werden konnten. Der von allen Seiten bedrängte, in den schönsten Hoffnungen bitter getäuschte Kaiser war schon todtkrank, als er diese Anordnung traf; wenige Tage nachher — am 20. Februar — starb er.

Schon am 13. April desselben Jahres setzte sein Nachfolger Leopold II. eine eigene Studien-Einrichtungs-Commission ein unter dem Voritze des Staatsraths Freiherrn von Martini, der zwar selbst den bisherigen Bestrebungen sehr nahe gewesen war, aber es recht wohl verstand, durch kluge Berücksichtigung der Verhältnisse und schonenderes Auftreten ganz erträgliche Ausgleichungen anzubahnen. Er selbst erhielt den Auftrag, einen neuen Studienplan auszuarbeiten. Die bisherige Studien-Hofcommission sollte die laufenden Geschäfte fortführen; als aber ihr Präsident van Swieten der neuen Organisation Hindernisse zu bereiten schien, wurde sie am 1. Januar 1792 aufgelöst. Damit fiel auch der entschiedenste Vertreter der Josephinischen Gedanken auf dem Gebiete des Schulwesens.

Die Rückschritte, welche nachher die Schen vor dem durch Europa stürmenden Geiste der Revolution auch im Schulwesen zu machen gebot, haben die Bestrebungen der Josephinischen Zeit, die doch in mannigfacher Weise fortwirkten, oberflächlicheren Beurtheilern als durchaus preiswürdig erscheinen lassen, weil sie, die großen und humanen Ideen, aus denen sie hervorgingen, allein beachtend, die großen Mängel der Ausführung übersehen. Die Zeitgenossen, so gern sie Josephs Gesinnung anerkannten und seine Verdienste erhoben, haben die Gebrechen der neuen Schuleinrichtungen zum Theil schon klar genug eingesehen und, noch ehe der Kaiser selbst einlenkte, offen bezeichnet (Mesewig).

Die umfassendsten und zuverlässigsten Belehrungen über Josephs Schulreformen, und besonders über die wohlthätigsten derselben, wird uns der zweite Band des Werkes von v. Helfert „Die österreichische Volksschule“ bringen. Viel Gutes enthält auch das Buch des überaus fleißigen v'Elvert, Geschichte der Studien, Schulen und Erziehungsanstalten in Mähren und österr. Schlesien. Brünn 1857. Die sonst so verdienstlichen Werke von K. Schmidt, Gesch. der Pädagogik, Bd. 3, und Heppel, Gesch. des deutschen Volksschulwesens, Bd. 1, bieten über Joseph II. nur vereinzelte Notizen. Eine wahrhaft befriedigende Biographie des Kaisers, wie wir sie über seine große Mutter von Adam Pfaff erhalten haben (Oesterreich unter Maria Theresia. Wien 1855, wo auch über das Schulwesen sehr Brauchbares), fehlt uns leider noch immer, und vielleicht ist auch die Zeit zu einer ganz unbefangenen Würdigung seiner Bestrebungen erst dann gekommen, wenn Oesterreich aus der Krisis, in der es jetzt sich befindet, zu freierer Entwicklung sich wird emporgearbeitet haben. S. Kämml.

Jugendfreundschaft, s. Freundschaft.

Jugendlectüre, Jugendliteratur. Die Jugendliteratur erscheint ihrem natürlichsten Ursprunge nach als eine Stellvertretung der mündlichen Unterhaltung, mit welcher in schriftlosen Zeiten die Erwachsenen aus dem Schatze eigener Erfahrung oder überkommener Tradition die Jugend zu erheitern und zugleich zu belehren pflegten, und ist ihrem Inhalte nach theils die schriftmäßige Fassung solcher Ueberlieferung, theils eine Auswahl und Bearbeitung nationaler Literaturwerke, theils endlich ein eigens für die Jugend erzeugtes Schriftwesen. Indes kommt der Jugend auch ein unmittelbarer Antheil an dem Schriftschatze der Erwachsenen zu, und eine Untersuchung über die pädagogische Bedeutung der Jugendlectüre ist daher auf ein weiteres Gebiet als das der Jugendliteratur gewiesen. Am unsichersten aber würde es sein, wenn eine solche Untersuchung nur unser modernes Jugendschriftwesen zur Grundlage nehmen wollte; denn eben dieses erscheint so unpädagogisch und charakterlos, daß in ihm für eine wissenschaftliche Betrachtung kaum zureichende Anknüpfungspuncte und selbst für eine Erwägung der praktischen Wirkung wenig mehr als negative Resultate gefunden werden können. Es wird daher ein Rückgehen auf weit frühere, ursprüngliche Verhältnisse nöthig sein, um unser Urtheil, das unter dem Eindrucke der schimmernden und verwirrenden

Ueberfülle unseres Kinderbuchmarktes voraus befangen und getrübt ist, auf einem festen historischen Boden wieder zu ernüchtern und zu klären. Erst nach den dort sich ergebenden Resultaten werden der pädagogische Werth der Jugendlectüre und der Begriff einer guten Jugendschrift, so wie Grundsätze für eine angemessene Leitung der Lectüre sich feststellen lassen.

I. Geschichte der Jugendlectüre. Man pflegt die Anfänge der Jugendliteratur aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zu datiren und Kochow, Campe, Weiße für die Stammväter der zahllosen kinderfreundlichen Nachkommenschaft zu halten, von der wir gegenwärtig uns mehr bedrängt als gefördert sehen. Indes hat diese Annahme nur für eine besondere Art der Kinderliteratur Geltung, während die Jugendlectüre überhaupt eine weit ältere (und würdigere) Geschichte hat.

A. Die vorchristliche Zeit.*) 1) Wir finden die Anfänge einer Jugendliteratur bereits im alten China. Das erste Jugendbuch, von dem wir wissen, schrieb der größte Mann seines Volkes — Confucius. Aber nicht ein Werk seiner eigenen Erfindung, sondern nur das Beste, was der Gesamtgeist des Volkes geschaffen und Jahrhunderte hindurch in Sagen und Gesang bewegt und geläutert hatte, dünkte ihm eben gut genug für die Jugend dieses Volkes. Von mehr als 3000 Liedern, die im Lande gesungen wurden, wählte er 311 für eine Sammlung des Schi-King aus, um „der Jugend ein angenehmes und lehrreiches Buch zusammenzustellen.“ Das Schi-King, die schönste Blüte der chinesischen Dichtung, die wir kennen, ist ein poetischer Spiegel des ganzen Lebens des Volkes, seiner Geschichte, seiner Sitten, Gesetze und seiner heiligsten Gedanken: — Lobgesang auf Könige und Helden und nicht minder ein Lied des Landmanns und des Knechts. Eine solche Volkspoese in ihrer Schönheit und Wahrheit hielt Confucius für „geeignet, die Seele der Jugend zu reinigen und zu leiten.“ — Kong-yn-g-ta (in einer „Sammlung alter classischer und für die Jugend wichtiger Werke“) und andere setzten die Methode des Meisters fort, und auch an Anweisungen für die Auswahl der Schul- und Privatlectüre fehlte es schon zu jener Zeit nicht.

2) Auch Indien hatte seine classische Jugendschrift, den Hitopadesa. Dieses Buch, eine Sammlung von 43 Fabeln, zwischen welche einzelne wirkliche Geschichten und zahlreiche Sentenzen eingestreut sind, ist zunächst aus dem im 5. Jahrhundert n. Chr. zusammengestellten Fabelwerke Panchatantra durch Auszug und Umarbeitung entstanden, aber mittelbar, wie das Panchatantra selbst, aus noch viel älteren Quellen, z. B. aus dem Ramayana und andern epischen Gedichten Indiens und selbst aus Mann's Gesetzbuch (1000 oder 1200 J. v. Chr.) abgeleitet. Es war zunächst zur Unterweisung von Königsöhnen bestimmt; aber von dem Königshause fand das Buch den Weg in das

*) Quellen: 1) Für China: du Halde, description de la Chine (deutsch 1748), II. 369 ff. — M. F. Frénel, de l'éducation chez les Chinois (im Journal asiat.). III. 257. — Schott, Kung - Fu - Dsü (1826) I. u. II. — Confucii Chi - king' edid. Jul. Mohl (1830). — Schi-King, chines. Lieberbuch, gesammelt von Confucius, dem Deutschen angeeignet von Fr. Rückert (1833). — S. Solowicz, der poetische Orient (2. Ausg. 1856), S. 1 ff. — 2) Für Indien: Bohlen, das alte Indien II. 386 ff. 590. — Rosenkranz, Handbuch der allgem. Geschichte der Poesie I. 72. — Gerwinus, Gesch. der deutschen Dichtung, 4. Aufl. II. 145. — Gräfe, Literaturgeschichte, 2. a. A. S. 445 ff. — Max Müller, Hitopadesa, zum erstenmal ins Deutsche übersetzt (1844). — Dürsch, Hitopadesa, die älteste prakt. Pädagogik (1853). — Der Hitopadesa wurde herausgegeben von Carey (Serampur 1804), Hamilton (London 1810), von A. W. von Schlegel und Chr. Lassen (1829 und 1831), übersetzt von Wilkins (London 1787) und W. Jones (1799). — 3) Für Griechenland: Bernhärby, griech. Literaturgesch. — Krause, Geschichte der Erziehung bei den Griechen. — Grauert, de Aesop. p. 80 ff. — Jacobs, griech. Blumenlese. XII. S. 219. — Kapp, Plato's Erziehungstheorie. — 4) Für Rom: Cramer, Geschichte der Erziehung I. und II. — 5) Ueberhaupt (für 1. 2. 3. und 4.) Cramer a. a. Orte. Ferner: Kühner, Jugendlectüre der Vorzeit (in der Einleitungsschrift der Musterschule vom J. 1858).

Volk und in die Schule, in der es allgemein beliebt und gebraucht wurde. Durch Zusätze und Umarbeitungen unmerklich weiter gebildet, trat es noch weit über die Grenzen Indiens hinaus, regenerirte sich in den persischen Fabeln des Bidpai (vor 579), in dem arabischen Kalila und Dimna (8. Jahrh.), wurde ins Hebräische, Syrische, Griechische und Türkische, von Johann von Capua (1261—1278) als *directorium humanae vitae* ins Lateinische, aus diesem wieder in fast alle bekannten Sprachen Europa's übertragen und gelangte so endlich (im 15. Jahrh.) auch in ein deutsches Fürstenhaus, in das des Grafen Eberhard von Württemberg. Max Müller zählt 25 Nationen auf, in deren Literatur der Hitopadesa Wurzel geschlagen hat; und mit Ueberraschung finden wir, daß seine Zweige auch in unserem deutschen Kinder- und Volksbuche noch jetzt fortstreifen. Dort im indischen Buche begegnen uns die Originale vieler uns wohlbekannten Geschichten: von den Tauben, die das Garn, in dem sie gefangen sind, vermöge gemeinsamen Aufstiegs mit sich fortführen, — von der dankbaren Maus, die ihren im Jägergarn gefangenen Freund Löwen befreit, — von dem Affen, der den Keil auszieht und dadurch sich selbst fängt, — von den Glücksträumen der Frau Martha, — von dem treuen Hunde, der die Schlange erwürgt, welche das Kind seines Herrn bedroht, und von diesem in blindem Schrecken und Zorn getödtet wird, u. a. m.

Daß indes die größten Völker des Alterthums groß werden konnten — ohne eine Kinderschrift, sehen wir an Griechenland und Rom.

3) Von jener Kinderpoesie der Griechen, die aus summennden Wiegenliedern sprach, von den Ammensagen von Lamia, Mormo und allerlei fraßenhaften und gespenstischen Märchen, die noch spät in den libyschen Geschichten die Kinder mit schauerlicher Freude erfüllten, ist uns wenig mehr als der Name geblieben. (Grauert, p. 80, Bernhardi, I. 53, 58.) Aber die unvergängliche Jugendschrift der Hellenen war Homer, der „das Knabenalter in die Elemente der Humanität einführte“ (Plato, Legg. II. 658. D.) und selbst nach Christo noch, als „Anfang, Mitte und Ende, als Buch des Knaben, Mannes und Greises“ gepriesen wurde. (Dio Chrys. Or. 18. p. 478.) Die homerische Welt, in welcher die erhabensten Gedanken und die größten Erinnerungen des Volkes sich verkörperten und des Volkes Sitte und Sinn sich spiegelte, mußte mit ihrer Wahrheit und Anmuth eine tiefgehende pädagogische Wirkung auf die Jugend üben. Homer, den der Knabe auch in der Schule wieder fand, wurde aber nicht nur gelesen, sondern auch gelernt, so daß wohlzogene Jünglinge, wie man behauptet, die ganze Ilias und Odyssee auswendig wußten. — Auch Hesiods Werke (besonders seine Erga) wurden der Jugend zugänglich gemacht. Und neben den epischen Dichtungen sprach der sangesreiche Mund des Volkes zu ihr. Die Lieder des Tyrtaeus, den die Spartaner den Wegstein der Seele des Jünglings nannten, wurden bereits in alter Zeit von der Jugend gelernt; — in Sparta lange von Mund zu Mund, in Athen vielleicht schon frühe in Leseschulen. Des Solon quomische Gedichte wurden an den Götterfesten von den Knaben gesungen (Plat. Tim. p. 21. B.) und auch des Simonides von Keos Lieder für geeignet gehalten, von Knaben und Jünglingen auswendig gelernt und gesungen zu werden. — Noch manche andere Dichter, die wir den didaktischen zuzählen, z. B. Phokylides, mögen auf die Jugend gewirkt, die Dramatiker dagegen erst mit Euripides einen Einfluß auf sie gewonnen haben, und zwar dergestalt, daß Aristophanes klagen mußte, das entsittlichte Theater sei ein Hauptgrund der Sittenlosigkeit der Jugend. (Frösche 1053, 870, 1040. Wolken 1350.) Nur eine einzige Schrift finden wir, die ausdrücklich das, freilich gereifte, Jugendalter im Auge gehabt zu haben scheint: des Theognis Paränese, die an einen ihm theuern Jüngling (Kyrnos) gerichtet sind. — Die Aesop'schen Fabeln dienten wohl als Schulbuch, aber schwerlich zu einer freien Lectüre der Jugend. Die Chyropädie aber, die man auf den ersten Anblick für eine Jugendschrift halten könnte, scheint der griechischen Jugend überhaupt ziemlich fremd geblieben zu sein, was sich aus der aristokratisch-monarchischen Tendenz der Schrift und ihrem fremdländischen (indischen) Ursprung wohl erklären läßt. Ueber-

dies scheint die Geschichte, wenigstens bis auf des Aristoteles Zeit, für die Jugendbildung fast unbeachtet geblieben zu sein.

Die Theilnahme der Jugend an der Lectüre des Volkes blieb indes nicht ganz unverkürzt und unbestritten. Schon in Sparta hatte der Pädonomos zu bestimmen, welche Heden und Fabeln die Knaben hören sollten, und bei den Joniern wollten (schon vor des Sokrates Zeit) manche Lehrer den Homer und andere Dichter nicht unbeschränkt lesen lassen (Aristot. Polit. VII. 15. 5.). Aber erst als mit der Verfeinerung der Civilisation und der zunehmenden Sittenverderbnis auch in der Jugend der kindliche Sinn, der die nackte Natürlichkeit der hellenischen Poesie harmlos hinnahm, mehr und mehr verloren gieng, dachte man an eine umfassendere Censur, und Plato gab eingehende Vorschriften über Auswahl der Kinderunterhaltung und Jugendlectüre. In seinem Idealstaate werden den Wärterinnen die Märchen und Heden vorgeschrieben, die sie ihren Kleinen erzählen sollen, und wird dabei alles ausgeschlossen, was Vorstellungen einprägen könnte, deren der Erwachsene sich wieder entschlagen müßte. Mythen von Göttern und Heroen werden verworfen, wenn sie nicht als Sittenmuster dienen können. Dichter und Redner sollen vor allen Dingen den Werth der Gerechtigkeit und der Tugend lehren, aber sie empfehlen ohne alle Verheißung äußeren Gewinnes. Mit dem eilften Jahre soll geregelte Lectüre eintreten, aber auch diese in gewissenhafter Auswahl. Selbst den Homer, obschon er ihm den Ruhm des größten Dichters und Tragikers zugestehet, so wie den Hesiod, stellt Plato unter Censur, weil sie so viele obscöne und naturwidrige Dinge erzählten, die man unmündigen und jungen Leuten mehr als irgend etwas verschweigen müße. Den strengen, wenn auch minder anmuthigen Fabeldichter, der zu den vorgeschriebenen Gesetzen stimmt, will er dem geübtesten und gewandtesten Dichter vorgezogen wissen und die gesetzlich erlaubten Gedichte nur von Männern verfassen lassen, die mindestens 50 Jahre alt sind und nicht nur die Dichtkunst zu üben vermögen, sondern selbst schon manche schöne und rühmliche That vollbracht haben (Polit. X. 606. e. 607. a. und 598 d. e.). Plato's Theorie hinderte übrigens nicht, daß Aristoteles zwar die Ammenmärchen ebenfalls unter die Censur des Pädonomos stellte, den Homer aber wenigstens seinem königlichen Jögling unbedenklich in die Hände gab.

4) Das römische Volk besaß keinen Homer. Seine Geschichte war seine Poesie und eine Lehrerin der Jugend. Der ernste Cato pflegte seinem kleinen Marcus, die Mutter der Gracchen ihren Söhnen von des Volkes alten Helden- und Bürgertugenden zu erzählen. Und diese Tugenden scheinen überhaupt der Gegenstand gewesen zu sein, von denen vor allem der Mund des Vaters und der Mutter am stillen Herde die Kinder unterhielt. Außerdem nährten Lieder, die zum Lobe der großen Männer der Vorzeit von den besten der Knaben bei Gastmählern gesungen wurden (Cic. Tusc. I. 2. Brut. XIX. 70.), gnomologische Sammlungen, aus denen die Knaben lasen und lernten, und die „Atellanen“, von freien Jünglingen aufgeführt, den vaterländischen Sinn der Jugend. Erst die steigende Cultur verschaffte auch den Dichtern Eingang. Homer und Virgil (in der Kaiserzeit das Lieblingsbuch des Volkes) wurden Schulbücher, und letzteres las die Jugend gewiß auch aus freier Liebe. — Mit dem Verfall der alten Römertugend schwand indes auch bei der römischen Jugend der harmlose Sinn, der aus den Blüten der Dichtung nur den Honigseim saugt. Quinctilian (X. I.) fand eine strenge Auswahl und weise Beschränkung der Lectüre nöthig, besonders bei den Tragikern und bei Horaz; er warnte ebensowohl vor veralteten Schriftstellern, durch welche die Knaben steif und nüchtern würden, als vor blumenreichen Modeschriftstellern, die gar zu leicht einen zauberhaften und verweichlichenden Einfluß auf das jugendliche Gemüth übten, und empfiehlt dagegen die didaktische Dichtung, namentlich die Aesop'schen Fabeln. (V. 11.) Er und Lucian verlangten die Rückkehr zur Lectüre der Geschichte, und Plinius (ep. VII. 9.) mahnte insbesondere, daß nicht vielerlei, sondern viel gelesen werden müße. Auch von Cicero, Seneca und ganz besonders von Plutarch (de audiendis poetis) wurde die Lectüre der Jugend als eine Angelegenheit der

Nationalwohlfahrt mit hohem sittlichen Ernste und mit beachtenswerther Einsicht berathen. Doch noch zu Lucians aufgeklärter Zeit hatte man zu klagen, daß die Kinder mit ungereimten und schauerlichen Märchen unterhalten würden, und hielt es für nothwendig, den Wärterinnen die Lieder vorzuschreiben, mit denen sie ihre Kleinen einlullen sollten. Auch bei den Römern finden wir übrigens nicht ein Buch, das eigens für Kinderlectüre bestimmt gewesen wäre; auch bei ihnen vertrat der Eltern- und Volksmund und in späterer Zeit die Volkschrift die Stelle der Jugendschrift.

B. Die christliche Zeit vor Eintritt der modernen Jugendliteratur.*) Wie die neue Culturwelt, die aus den Trümmern der alten hervorgieng, wesentlich aus einem kirchlichen, classischen und nationalen Elemente sich gestaltete, so sehen wir nach diesem dreifachen Ursprunge, namentlich in Deutschland, auch eine Jugendliteratur sich entwickeln.

1) Die Kirche lehrte das Kind lesen und gab ihm seine Lectüre, zunächst das Vaterunser, den katholischen Glauben und wohl auch die Bibel und andere heilige Schriften, welche selbst Knaben von 6—8 Jahren (als Lectoren) in den Klöstern vorzulesen hatten. (Cramer S. 3. 48.) Indes bald begann die Kirche, den Ernst ihrer Lehre auch mit poetischer Anmuth zu umkleiden. Die Legende wurde, wie in der ganzen christlichen Welt, so auch in Deutschland der Mittelpunkt der poetischen Literatur und Unterhaltung, drang in die Masse des Volkes und seinen lebendigen Gesang ein und mußte auch den Kindern lieb und geläufig werden und zwar so, daß, noch beim Anbruche einer neuen Culturepoche Matthesius von sich sagen konnte, er habe von Jugend auf alle Legenden und Brigittengebetein durchlesen. — Aus dieser heiligen Poesie setzten sich denn auch, — freilich erst dann, als sie zu verkümmern anfieng, — eigentliche Kinderbücher ab, die, wie Conrads von Dangoßheim Neimkalendar (1435), „gleichsam schon zu Weihnachtsgaben bestimmt, auf eine leicht einpräglige Weise die Jugend mit den Heiligen des Jahrs und mit den an ihre Tage geknüpften Wetterregeln bekannt machen sollten.“ (Gerv. II. 237). — Daß aber die Kirche auch nach einem tiefer angelegten Plane für die Jugend zu schreiben wußte, beweist eine andere Schrift, „der Seele Trost“, die wahrscheinlich schon vor 1407 entstand (vergl. J. Geffken, der Bilderkatechismus des XV. Jahrh. I.). Der Stoff dieser Schrift, die als ein Exempelbuch zu den 10 Geboten erscheint, ist nicht allein aus Legenden, sondern auch aus dem alten Testamente und andern gehaltvollen und zum Theil uralten Quellen entnommen und so unverwüßlicher Art, daß ein Theil desselben bis in unsere moderne Literatur hinein sich erhalten hat. So finden wir hier die Parabel, die schon in Barlaam und im Persischen des Rumi enthalten und neuerdings von Rückert in seinem: „Es gieng ein Mann im Syrerland etc.“ bearbeitet ist; die aus dem Talmud entlehnte und von Herder wiedererzählte Geschichte von der Stadt, in der man alle Jahre einen Fremden auf ein Jahr zum Könige wählte; den ebenfalls im Talmud enthaltenen Eidesbetrug; den Stoff zu Schillers Fridolin mit dem Schlusse: Weyn liebes Kind, das las dir eyn lere sin und hore gern messe, u. dgl. m. — Diese erste bedeutende Kinderschrift, von der wir wissen, wurde zugleich ein Bilderbuch, nämlich in späteren Ausgaben (1478 und 1483) mit 11 quartblattgroßen Holzschnitten ausgestattet, und bald (bis 1500 erschienen 10 Auflagen) auch ein vielbeliebtes Volksbuch, wie denn überhaupt zu jener Zeit die Alten mit den Jungen lasen und das Buch der Eltern auch den Kindern nicht versagt sein mochte.

Unter dem Einflusse der Sorgfalt, welche von der Reformation dem Jugendunterrichte zugewendet wurde, fühlten auch Poeten sich gedrungen zu den Kindern eigens sich herabzulassen. Nic. Hermann (1561) widmete seine Gesänge den „allerliebsten Kin-

*) Quellen im allgemeinen: Cramer, Gesch. der Erziehung in den Niederlanden. — Gervinus, Literaturgeschichte. — Gräfe, Literaturgeschichte. — Gbdeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung (1859). — Kühner, Jugendlectüre der Vorzeit.

berlein“, indem er am Schlusse seiner Evangelien bezeichnend sagt: es (das Gesangbuch) „ist fein alber und fein schlecht, drum ist es für euch Kinder recht“. — Samuel Hebel (in Schweidnitz) reimte die Sonntags-evangelien (1571) für Kinder (und für Hausväter und Hausgebrauch); Barthol. Ringwaldt und Thomas Hartmann (1604) sangen auch Lieder für Kinder in der tändelnden Naivetät Hermanns. Chr. Donauer (1607) brachte fromme spielende Wiegenlieder, Johann Heermann (1585 bis 1647) Gebete, Sprüche und Lieder für Kinder in immer sich wiederholenden Auflagen.

Aber alle diese Dichtungen, sowie die Legende selbst, mußten sich zurückziehen vor der Bibel, die, namentlich in Deutschland und den Niederlanden, das Familienbuch wurde. Auch die Bilderei begab sich in ihren Dienst. Die Merian'sche Bibel (1630) wurde mit Bildern, die Nürnberger Foliobibel (1641) mit Sandrarts trefflichen Kupferstichen, Schulers hl. Schrift sogar mit 200 Kupfern geschmückt. Eine solche Bibel, oft der einzige Bücherschatz des Hauses, pflegte, vom Vater auf Sohn und Enkel sich forterbend, Jahr aus Jahr ein die Bilderlust der Kinder und das Leben hindurch die Lesefreude der Alten zu sein. Als sie aber endlich unter den Einflüssen einer neuzeitlichen Bildung vom offenen Wandschrank in die Bibliothek sich zurückziehen begann, setzte sich vermittelt eines sehr natürlichen pädagogischen Processes aus der Bibel auch ein eigentliches Kinderbuch, die biblische Geschichte, ab. Kaum eine Kinderschrift hat eine solche Verbreitung gefunden, als Hübners biblische Historien mit ihren ganz unkünstlerischen und doch so unsäglich anziehenden Kupferstichen (sie erlebte vom Jahr 1714 an 99 Auflagen). Der ärmste Bauer suchte sie für seine Kinder zu erschwingen, und noch lange, nachdem Niemeyer in der Freude über die neuzeitliche Kinderliteratur gesagt hatte, nun werde doch niemand zum alten Hübner zurückkehren mögen, dauerte dieser (noch bis in den Anfang dieses Jahrhunderts hinein) aus, bis endlich die Bilder- und Leselust der Enkel die letzten Blätter des Buches zerfetzte, an dem die Großeltern sich ergötzt und erbaut hatten.

Nur zum Theil Lectüre, aber in mancher Hinsicht wirksamer, als Lectüre selbst, war das kirchliche Schauspiel, das wahrscheinlich aus dem dramatischen Charakter der uralten Liturgie (im 4. Jahrh.) sich entwickelt hatte, allmählich (bis zum 12. Jahrh. hin) den ganzen Jahreskreis der kirchlichen Feste mit dramatischen Darstellungen aus der heiligen Geschichte schmückte, später auch weltliche Stoffe heranzog und in seiner Weise eine unbeschreibliche Anziehungskraft auf das ganze Volk übte. In diesem kirchlichen Spiel dienten zunächst Knaben und Jünglinge als Acteurs; und von der Kirche gieng das „Spiel“ endlich ganz in die Pflege der Schule über. Die Schulkomödie blühte (namentlich im 16. und 17. Jahrhundert) ebensowohl als hochwichtige Schul- wie Volksangelegenheit und dauerte hie und da, freilich in weltlicher Umgestaltung, noch bis zum Ende des 18. Jahrhunderts aus. Dieses Schauspiel nahm, schon in früher Zeit, die Jugend massenhaft in Anspruch; wie denn z. B. Chr. Weise in Zittau, der allein für seine Schule 54 Schauspiele (von denen 31 gedruckt sind) schrieb, jedes so einrichtete, daß seine sämtlichen Schüler dabei Rollen erhielten. In solchen Spielen, abgesehen von ihrem poetischen Werthe oder Unwerthe, wurde der Jugend nicht ein eigens für Kinder zugerichteter Stoff geboten, sondern das Größte und Beste, was man dem heiligen Gefühle oder wenigstens zur Sättigung des Volksinteresses glaubte bieten zu können, ein Inhalt, der bei allem weltlichen und selbst scurrilen Zusätze doch wesentlich die heilige Geschichte von der Schöpfung bis zur Himmelfahrt zum Gegenstande hatte, und, was von großer pädagogischer Bedeutung war, eine Lectüre, die nicht mit einem flüchtigen Durchlesen abgethan war, sondern durch Monate lange Arbeit völlig angeeignet, eingeübt und im Dienste des Volkes in öffentlicher Darstellung reproducirt werden mußte.

2) Auch die classische Literatur war der Jugend (man denke an Sturm's und Trojendorfs Schule) ein Gegenstand, nicht bloß der Schularbeit, sondern auch der freien Lectüre; besonders waren Virgil, Ovid und Terenz beliebt, und Aesop wurde später, da Luther ihn empfahl und zum Theil übersetzte, auch in deutscher Sprache

viel gelesen. — Aber in den Formen der von der Kirche geheiligten und von der Schule festgehaltenen lateinischen Sprache machte sich bald der Trieb einer selbständigen Bildung bemerkbar. Die unter dem Namen Cato bekannten lateinischen Distichen (schon im 4. Jahrh. erwähnt) waren im Mittelalter das *fac totum* beim Schulunterrichte und meistens ein Lieblingsbuch auch noch der Erwachsenen, und diesem schlossen andere gnomische Dichtungen, z. B. das *speculum morum* (richtiger *puerorum*) sich an. (Zarncke, der deutsche Cato, 1852.) — In der guten Absicht, die heilige Sprache auch mit heiligem, der Jugend heilsamen Stoff zu erfüllen, hatte Roswitha (im 10. Jahrh.) ihre ungeheuerlichen Schauspiele gedichtet, und um dem modernen Wesen ohne Verlust an Latinität gerecht zu werden, schrieb Erasmus seine *Colloquia*, durch welche die Jünglinge *latiniore*s und *melio*res werden sollten, — ein Buch, das in Frankreich, Spanien und Rom proscribirt, von Luther seinen Kindern als „sehr giftig“ verboten, aber dennoch reißend gelesen wurde. — Selbst der später hervortretende Realismus konnte sich nicht alsobald des Lateinischen entschlagen, sondern knüpfte (wir erinnern an des A. Comenius *Orbis pictus*, 1658) zunächst durch Vermittlung dieser Sprache an das praktische Leben an. Dagegen suchten andere Schriften, wie Peter Laurembergs *Acerra philologica* (zunächst 100 Anekdoten aus der römischen Geschichte, 1637, — später durch den Zusatz von allerlei Schwänken bis auf 300 und 700 Stücke vermehrt), Quirsfelds historisches Rosengebüsch (1685) und die „Neue *Acerra philologica*“ (1715) in die Geschichte des classischen Alterthums einzuführen. Und wieder in anderer Weise knüpfte Fenelons *Telemach*, „die Krone der politisch-didaktischen Romane,“ seine Belehrung über moderne Verhältnisse an antike Zustände an und fand (in 130 Ausgaben) die weiteste Verbreitung.

3) Die nationale Jugendlectüre gieng vom Volkslied aus. Wir wissen, daß Ludwig der Fromme in seiner Jugend die von seinem Vater gesammelten Lieder las und lernte (Theganus vit. Ludov. c. 19.) und der große Alfred die alten angelsächsischen Volkslieder seine Kinder lesen lehrte (Gervinus I. 65.). Ueberhaupt lebten sich die Sagenpoesie des Volkes und mit ihr auch manche sagenhaft gestalteten Stoffe des classischen Alterthums in die Jugend ein. Umsonst warnte die Kirche (z. B. in der Einleitung zu der „Sele Trost“) die jungen Leute vor den „Büchern von Tristant, Dietrich von Bern und den alten Neden“, die „der werlde dienden und nit got.“ — Thomasin (im wälschen Gast, 1216) sagt dagegen, die Jungfrauen möchten von Andromache hören, von Guite, von Penelope und Denoe, von Galien und Blancheflur; die Jungherren aber sollten an Gref und Iwein, an Gawan und Karl, an Alexander und Tristan Beispiel nehmen. Alle jene Märchen und Abenteuer scheinen ihm bloß für die Jugend gedichtet und für das gereifere Alter von unzulänglichem Werthe zu sein. (Gervin I. 430.) Und in der That könnte die Liebe und Ausführlichkeit, mit welcher viele solcher Dichtungen, (namentlich die aus englischen Quellen entnommenen, sowie Flor und Blancheflur u. a.), gerade die Kindheitsgeschichte ihrer Helden und Heldinnen erzählen, auf den Gedanken führen, daß der Dichter solche Parteen ausdrücklich für die Jugend geschrieben habe. Wie frühe und eifrig übrigens die Jugend Ritterromane las, erfährt man aus Oskar von Wolkensteins Leben (geb. 1367); und daß selbst der Minnegefang ihr keineswegs fremd blieb, zeigt das Beispiel Ulrichs von Lichtenstein (um 1276). — Alle diese Lectüre überdauerten jedoch die wirklich volksthümlichen, zum Theil legendarisch ausgeschmückten Geschichten von Octavian, Fortunat, dem armen Heinrich, den Haimonskindern, der Melusine, Genovesa, Magellone ic., deren liebliche, einfache Bilder noch jetzt, selbst in abgeschwächter Form und unter ungünstigeren Stimmungen, ihre eigenthümliche Anziehungskraft auf die Jugend zu üben fortfahren.

Auch die volksthümlich didaktische Poesie bot der Jugend ihre Gaben. Wenn das bedeutendste Werk dieser Art (Freidank) und andere das Volk überhaupt im Auge hatten, richteten der Winsbeker, „einer der theuersten Nester unserer ritterlichen Poesie“ (Gervin I. 426) und die ihm nachahmende Winsbekin ihre Lehrgedichte ausdrücklich

an die der Männlichkeit entgegenreisende Jugend. Später tritt (besonders von Luther empfohlen) auch die Fabeldichtung in die Lectüre der Jugend ein, und namentlich Reineke Fuchs, dessen classischer Gehalt unter den vielfältigsten Umarbeitungen das wechselnde Interesse von Jahrhunderten zu fesseln vermochte, wurde (in ziemlichem Widerstreit mit unsern Begriffen) der Jugend zugänglich (Luther las gern aus ihm bei Tische vor) und noch lange nach der Reformation Fürstensöhnen nach den schweren Studien des Tages (neben Sleidan und dem Regentenbuche) als Erholung zum Lesen gegeben. (Moser, patriot. Archiv IV. 211. Kustopf, Geschichte der Erzieh. in Deutschland 406). Einige Fabeln jener Zeit, z. B. des Matthesius dauern noch in unsern Kinderbüchern fort. — Auch moralische Jugendschriften entstanden, z. B. Wickrams Gabriotto und Reinhard (1551), noch im 17. Jahrh. als „der unbesonnenen Jugend Arzneispiegel“ neu aufgelegt, desselben „der jungen Knaben Spiegel“, 1555 (Geschichte zweier Pflegekinder, von denen der Ritterssohn entartet, der Bauernsohn in Ehren sein Glück macht), und das „Buch von den 7 Hauptlastern“ (1558). Der „Jugend zum kurzweiligen Unterricht“ werden in diesen Schriften Beispiele aus der Bibel, aus Josephus und andern Schriftstellern zu einem so ernsten Sittenspiegel zusammengestellt, daß man den Verfasser des leichtfertigen Kollwagen nicht wieder erkennt (Gerwin. III. 126).

Zur historischen Lectüre diente der Jugend, wie den Erwachsenen, die in den Familien eingebürgerte (legendenartige) Kaiserchronik von Gottfried von Biterbo und noch mehr die Fortsetzung derselben (3 Bände in Folio mit 359 schönen Merian'schen Kupferstichen, 1743—59), das Theatrum europaeum von Schlederus und Abelius mit wirklich instructiven Illustrationen und neben diesen Sleidan's Chronik (1555 und zuletzt 1785 aufgelegt). — Von höchster Anziehungskraft für die Jugend wurde aber die auf halbwahrem Hintergrunde sich entwickelnde geographische Dichtung, die schon die Geschichte Herzog Ernsts (im 12. Jahrh.) mit Wundern umwob, in den „Reisen des Engländers Mandeville“ (1372) in ganz Europa Interesse erregte, durch die Entdeckung einer neuen Welt immer mehr Nahrung erhielt, endlich in Defoe's Robinson (1719) ein Weltbuch schuf und in der hiernach gebildeten Insel Felsenburg (ursprünglich „wunderliche Fata einiger Seefahrer“ u. 1731—43, von Tieck erneut 1827) einen das Alter, wie die Jugend fesselnden Zauber von wunderbaren Welten und schauerlichen Abenteuern entfaltete.

4) Ein Ueberblick der vorstehenden Darstellung läßt als wesentliches Ergebnis folgende Punkte hervortreten: In den naiven Zeiten der beginnenden Cultur vertraten die lebendige Rede und der lebendige Gesang die Stelle der Kinderlectüre. Wo aber bei fortschreitender Entwicklung die mündliche Mittheilung nicht mehr genigte und doch die Nüchrigkeit des praktischen Lebens noch ein Bedürfnis für Lectüre übrig ließ, da nahm die Jugend zunächst Antheil an der sparsam zugemessenen Lectüre der Erwachsenen; das Interesse beider sammelte sich um dasselbe Buch. Zu solcher Lectüre diente das Schönste und Beste der Nationalliteratur, oder wenigstens das, was der zeitweilige Geschmack dafür hielt, und eben aus solchen werthvollen Schätzen gestalteten sich endlich durch bedachte Auswahl und neue Fassung auch eigentliche Jugendschriften.

C. Moderne Jugendliteratur. a. Geschichtliche Entwicklung. Mit der zunehmenden Lockerung des Familienlebens begann die natürlichste Quelle der Jugendunterhaltung, die Erzählung der Mütter und Väter, immer mehr zu versiegen und auch die Gemeinsamkeit der Lectüre des Alters und der Jugend sich zu lösen. Nur Gellerts liebenswürdige Fabeln, vielleicht auch die von Lichtwer und Pfeffel und dgl., die Insel Felsenburg und Bücher wie Bunyans Pilgerreise, bildeten noch den Gegenstand eines gemeinsamen Interesses. Die Jugendliteratur selbst aber verfiel zugleich mit der Nationalliteratur unter dem Einfluß des verderbten Geschmacks und der zunehmenden Charakterlosigkeit der Zeit, so daß der Jugend jener Zeit, nach Niemeyers Andeutung, neben den oben genannten Schriften nicht viel mehr zur Lectüre

übrig blieb, als Janneways Exempelbuch, Berkenmeyers furioser Antiquar, die *Acerra philologica* und Nikolaus Klimms *Iter subterraneum*. — Diese Umstände benutzte die thätige Speculation der Rousseau-Basedow'schen Schule, um eine eigene, ihren reformatorischen Zwecken dienende Kinderliteratur zu produciren, und der Jubel, mit dem ihre Erzeugnisse allenthalben als köstliche Gabe aufgenommen wurden, bewies, wie sehr man damit für den Geschmack und die pädagogische Richtung der Zeit das Rechte getroffen hatte.

1) In demselben Jahre, in dem der edle Freiherr von Kochow mit seinem, zunächst für die Volksschule bestimmten *Kinderfreund* (2 Bde. 1776) das erste deutsche Schullesebuch (s. d. Artikel) und zugleich das Titelwort für eine, auch neben der Schule sich entwickelnde neuzeitliche Kinderliteratur gegeben hatte, ließ Christian Felix Weiße, auf Anregung Basedows und zunächst als Fortsetzung von Adelungs *Wochenblatt für Kinder*, seinen *Kinderfreund* (24 Bände 1776—82) erscheinen, in dem in der Form einer Unterhaltung im Familienkreise und in gefälliger Einkleidung belehrende Geschichten der verschiedensten Art mit Gedichten und Kinderschauspielen abwechseln. Es war derselbe Weiße, der bereits als Schauspieldichter hoch gerühmt wurde, mit seinen „*Liedern für Kinder*“ (1766) das Kinder- und Elternpublicum entzückt und mit seinem weit verbreiteten *Elementarbuch* (1772), seiner Uebersetzung von Richardsons *Jugendlehre* (1752), seiner *Bibliothek für Jünglinge* u. c. bei den Pädagogen ein Ansehen gewonnen hatte. Aber weder der Vorbeer, mit dem Ifland selbst (auf dem Leipziger Theater) ihn bekränzte, noch auch seine Reim- und Methodenkunst brachten ihm solchen Ruhm, wie sein *Kinderfreund*. Durch ihn wurde er zum „*Manne der Nation*“. Bis 1785 waren fünf rechtmäßige Auflagen und daneben durch Nachdruck in Oesterreich allein 15000 Exemplare verbreitet; von allen Seiten und aus allen Ständen erhielt er Beweise der Dankbarkeit; Fürsten schrieben an ihn und baten um Fortsetzung; aus entfernten Gegenden wendete man sich an ihn, mit der Bitte um Hauslehrer. Sein *Kinderfreund* wurde das Lieblingsbuch einer ganzen Generation. Erst nach Weiße's Tod (1804) durfte Niemeyer, obschon er noch immer „dem Veteranen unter den deutschen *Kinderfreunden* den wohlverdienten Ehrenkranz“ zuspricht, es wagen, wenigstens „*Misgriffe in der Wahl, pädagogische Inconsequenz und den oft verfehlten, selbst nicht edel genug gehaltenen Kinderton*“ zu rügen. Und doch ist die ganze Welt der wohl erzogenen und frisirtten Herrchen und Dämchen des Weiße'schen *Kinderfreundes* eine unwahre und kindische. Die erbetene Fortsetzung des *Kinderfreunds* aber, „*der Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes*“ (12 Bde. 1783—92) fand schon zu jener Zeit weniger Popularität. Noch unbedeutender waren die Nachahmungen, die, wie z. B. im *Kinderfreund* von Merkel und Engelhardt, bald in Menge hervortraten.

Indes ist bei Weiße und vielen seiner Nachahmer wenigstens noch ein schwacher Zusammenhang mit der früheren Jugendliteratur sichtbar. Das alte kirchliche Spiel und die Schulkomödie fanden hier eine, freilich caricirte Fortsetzung im Kinderschauspiel. Nachdem G. A. Pfeffel schon 1769 dramatische Kinderspiele, J. J. Bodmer 1773 ein Trauerspiel für die blühende Jugend (der Fußfall vor dem Bruder) geschrieben hatte, brach mit dem Jahre 1776 eine ganze Flut von solchen Spielen herein. Selbst J. G. Schummel (der Lehrer), der noch 1773 eine Schulkomödie in früherem Stile (der Würzkrämer und sein Sohn) verfaßt hatte, ließ 1776—77 drei Bände „*Kinderspiele und Gespräche*“ ausgehen, und wendete erst später (1779 in seinem *Spitzbart*) sich mit scharfer Satire gegen die Basedow'sche Schule. Neben und nach ihm erschienen die Kinderschauspiele von A. Koch, Moissy (deutsch unter dem Titel: „*Spiele der kleinen Thalia*“), J. H. Köding (3 Bde., darunter „*ein Spiel für kleine Schönen*“), von einem Ungenannten (13 Bde.), von David Jani, A. Kode, dem Minister von Trütschler (4 Bde.), A. v. Wittenberg (Theater, zum Gebrauch junger Mannspersonen, nach dem Französischen der Gräfin von Genlis, 2 Bde.), von L. A. S. . . . (Kinderschauspiele mit Gesängen), von Böper und J. F. Schink, von J. G. Beigel,

G. R. Claudius, G. L. Sartorius (3 Bde.), A. W. Baders, B. S. v. Koller, J. M. Armbruster, — alle in der Zeit von 1776—97. Diese Kinderschauspiele, zum Theil von damals wohl angesehenen Literaten geschrieben, waren ein sprechendes Zeichen ebensowohl von der bis in den Schoß der Familien eingedrungenen Theaterliebhaberei, wie von den pädagogischen Experimenten jener Zeit. Die meisten zielen auf Nebengewandtheit, höfliche Sitte, Tournüre und Sittenbildung der Kinderwelt, aber die Ausschließung aller männlichen Motive und die „Beschränkung auf eine in lauter Güte und Liebreichheit unnatürlichen Kinderwelt machen diese kleinen Stücke entweder langweilig für Kinder oder zu unwillkürlichen Satiren auf die pädagogisch-philanthropischen Verfasser“ (Göbdeke 1095), und waren nur kindische Nachahmungen jener alten Schauspiele, in denen die heranwachsende Jugend im Dienste des Volkes die Rollen erwachsener Menschen zu spielen hatte. So reich und lebenskräftig war jenes kirchliche Spiel und die Schulkomödie gewesen, daß aus diesem Theater der Jugend das Theater des Volkes selbst sich entwickeln konnte (vgl. Ed. Devrient, Geschichte der deutschen Schauspielkunst); aber so kläglich und zugleich so charakteristisch war auch hier der endliche Verlauf der Jugendliteratur, daß eben zu der Zeit, als mit Göthe's Götz das Nationalschauspiel zu neuem, selbständigem Leben gelangte, die ursprüngliche Heimat desselben, das Jugendschauspiel, zu kindischer Gehaltlosigkeit herabsank.

2) Noch entschiedener im philanthropistischen Sinne und zugleich bedeutender und nachhaltiger wirkte die durch Joachim Heinr. Campe eingeführte Jugendliteratur. Sein Robinson (1780) war, was den Stoff anbelangt, der glücklichste Griff, den ein Kinderschriftsteller jener Zeit thun konnte: der Zug der Jugend nach Fremdem, Fernem, Abenteuerlichem und der pädagogische Enthusiasmus für Rousseau'sche Idealnaturzustände und selbsterfindende Thätigkeit fanden auf Robinsons wüster Insel ihre allseitige Befriedigung. Rousseau hatte den Robinson Crusoe als den köstlichsten Bücherschatz seines Emil gepriesen; schon war er (1721) ins Deutsche überetzt, bis zum Jahr 1760 in 40 verschiedenen Robinsonaden nachgebildet und endlich im Dienste des Philanthropins von Wezel bearbeitet worden. Aber erst Campe's Robinson wurde die Bibel der Kinderbücher und durch ihn Campe zum Koryphäen der Kinderschriftsteller. So verschiedene Männer, wie Bogumil Holz und der gemüthvolle Justinus Kerner sind von ihm in gleicher Weise noch in ihrem Alter entzückt. Noch jetzt ist er fast das gelesenste aller Kinderbücher, (im Jahr 1860 erschien die 57. Auflage), obgleich seitdem wieder mehr als 20 Robinsone, darunter der Schweizerische von Wiß und der neue Robinson von G. H. v. Schubert (1848—53, 3 Aufl.) und auch eine Uebersetzung des echten Robinson (1841) erschienen sind. Und dennoch ist die Kritik darüber einig, daß an Campe's Robinson fast nichts gut ist, als das, was nicht von Campe herrührt. „Von der hohen Poesie des ursprünglichen Robinson Crusoe ist hier wenig zu finden; eben so wenig von dessen tiefem Gedankengehalt; alles geht hier nur auf eine nüchterne Moral und auf eine ganz entsetzlich altkluge Anpreisung mechanischer Fertigkeiten und Geschicklichkeiten hinaus; aber der Stoff des Robinson ist so unverwundlich, daß er selbst in dieser breiten Verwässerung seine hinreißende Anziehungskraft behauptet“ (H. Hettner, Robinson und die Robinsonaden, 1854). Fast eben so glücklich war der Griff, den Campe in seiner „Entdeckung von Amerika“ 1781—82, 3 Bde. 19. Aufl. 1852), that; auch hier hat die schulmeisterliche Zurichtung das Interesse an dem anziehenden Stoff nur wenig abzuschwächen vermocht, um so weniger, als die langweilig docirenden Zwischengespräche (wie im Robinson) so eingelegt sind, daß der Leser sie leicht überschlagen kann, was auch jeder rüstige Knabe in der That zu thun pflegt. Wo aber Campe diese Stoffe verläßt (in seiner neuen Kinderbibliothek, 6 Bde. 1779—84, 14. Aufl. 1832, seinen Reisebeschreibungen, 19 Bde. 1785—93 und besonders in seinem lehrhaftigen Theophron und dessen Seitenstück „Väterlicher Rath für meine Tochter“, 9. und 10. Aufl. 1832), da wird er selbst Kindern unerträglich, während seine Duodez-Weltgeschichte in Versen zwar Kinder zu amüsiren, aber gewiß nicht

zu belehren vermag. Nichts desto weniger hat noch im Jahr 1831 eine Sammlung seiner Schriften in 36 Bänden erscheinen können. Der Einfluß, den er seiner Zeit auf die Bildung der Jugend übte und zum Theil noch übt, ist unermeslich; und wenn man sich erinnert, wie die endliche Versöhnung, welche der Defoe'sche Robinson durch Gebet und Gotteswort findet, aus dem Bilde des Campe'schen Robinson ganz verwischt ist, so hat man damit zugleich ein für alle Campe'schen Schriften charakteristisches Zeichen, das über die Richtung, in welcher jener Einfluß wirkt, nicht in Zweifel lassen kann, so gewinnend auch der anmuthig elegante Stil und die handgreifliche Moral erscheinen mögen. (S. den Artikel Campe).

3) Neben Weiße's höfischer Kinderwelt und Campe's profaischen Nützlichkeitsmenschen trat eine dritte Gattung von Kinderschriften, die specifisch-moralische, hervor. Schon J. P. Miller (Rector zu Halle) hatte „moralische Schilderungen“ (1753—64) für die Jugend geschrieben, die (nach Niemeyer) ihrer Zeit „ein allgelesenes Buch in Deutschland“ waren; und J. J. Bodmer hatte in seiner reichen literarischen Thätigkeit auch „Sittliche und gefühlvolle Erzählungen für die Realschulen“ ausgehen lassen. Aber der eigentliche Chorführer der neueren moralischen Kinderschriften wurde Christ. Gotthold Salzmann, der nicht nur mit seiner Erziehungsanstalt (Schnepsenthal, 1784), sondern zum Theil auch mit seinen Grundsätzen vom Philanthropin sich abgezweigt hatte und zwar mit geringer Productionskraft und fast „ohne alle Ahnung eines idealen Lebens“, aber aus der Fülle einer reinen und edlen Gesinnung heraus sein moralisches Elementarbuch (1782), sein Sittenbüchlein, die Reisen seiner Zöglinge schrieb und wie mit seinem Karl von Karlsberg (1783) bei den Erwachsenen, so mit seinem Joseph Schwarzmantel (1810) bei der Jugend unermeslichen Beifall fand. Im Triumvirate der ersten Kinderbuchperiode ist er vielleicht der schwächste, aber gewiß nicht der schlechteste, und sein Schwarzmantel, der in die Wahrheit volksthümlicher Zeitverhältnisse einführt und unter der rationalistischen Verdeckung doch eine herzliche Frömmigkeit durchblicken läßt, ist noch jetzt besser, als tausend unserer modernen Kinderschriften. Neben dem realistischen Campe und dem civilisirenden Weiße steht der moralisirende Salzmann am bescheidensten, aber am reinsten da. — An den volksthümlichen Salzmann schloß sich in vornehmerem Stile Kaspar Friedr. Löffius an. Sein „Gumal und Lina“ (1795—1800, 3 Bde.) ist die Vermählung des Rousseau'schen Naturkundes mit dem modernen Christenthum, und seine moralische Bilderbibel (1805—1812) ist ein gewiß wohlgemeinter Versuch, in eleganter Form zur biblischen Geschichte zurückzuführen und der profanen moralische Nutzenwendungen abzugewinnen. Nur daß die kleinen Leser, wenn sie im Gumal und Lina an den Engeln und Kannibalen des Naturzustandes und den wirklich höchst anziehenden Situationen des ersten Bandes sich entzückt hatten, die darauf folgenden zwei Bände christlicher Katechese auf die Seite warfen, und daß die pretiöse Form und moderne Anschauungsweise der Bilderbibel weder dem biblischen noch profanen Stoff recht entsprechen wollte. Immerhin gehören beide Bücher noch zu den besseren jener Periode. — Noch fruchtbarer und kaum weniger beliebt war der in Schnepsenthal gebildete Wiener Consistorialrath Jakob Glaz, der von 1800 an 21 Bände für die Jugend schrieb, von denen „das rothe Buch“ am meisten gelesen, Rosaliens Vermächtnis (2 Bände) noch 1836 neu aufgelegt wurde und das „moralische Gemälde für die gebildete Jugend“ am deutlichsten die Tendenz aller dieser breiten, steifen und poesielosen Schriften ausspricht. An diese moralisirende Schriftstellerei, zu der auch Feddersen (Beispiele der Weisheit und Tugend, 1777—89), Wagnitz (Moral in Beispielen, 1797—1810), Funk (Sittenspiegel, 1800) und viele andere beitrugen, reihten sich zahllose Kinderschriften von ganz verwischtem Charakter an, wie K. Fr. Thieme's „Gutmann“ und die vielgerühmten Junker, Hermann, Mundt &c. Ein Mann allein, Meynier (pseudonym Sanguin) ließ 250 Schriften für die Jugend ausgehen, von denen die Mehrzahl zur Unterhaltung bestimmt war. Nur eine würdigere Erscheinung begegnet uns, der anspruchslose J.

A. C. Vöhr, der eine anziehende und belehrende „Beschreibung der Länder und Völker der Erde“ (4 Bde. 1803) gab und in seinen „kleinen Geschichten“ (1799), seinen Fabeln und besonders in seinen „kleinen Plaudereien für Kinder, welche sich im Lesen üben wollen“ (neuerdings von A. F. C. Vilmar herausgegeben), „aus tiefer innerer Erfahrung heraus einfach, wahr, treu und fromm“ erzählt.

4) Ganz eigenthümlich in ihrer Art und die einzige Schrift von bedeutendem und nachhaltigem Werthe, die in jener ganzen Periode hervortrat, sind die Palmblätter, erlesene morgenländische Erzählungen (4 Theile 1787—1800), ausgewählt von Herder, deutsch bearbeitet von A. L. Liebeskind, (neu herausgegeben von Krummacher 1831), eine reiche Quelle, aus der bis in unsere Zeit die Chrestomathieen zu schöpfen pflegen. Im ganzen und großen war der Zustand der Kinderliteratur schon damals fast trostlos.

Bereits im J. 1787 mußte Friedr. Gebike (im Programm seines Gymnasiums) klagen: „Keine einzige literarische Manufaktur ist so sehr im Gange, als die Büchermacherei für die Jugend. Da giebt es unter zahllosen Formen und Namen: Kinderalmanache, Kinderzeitungen, K.-Journale, K.-Sammlungen, K.-Romane, K.-Drama's, K.-Gespräche, K.-Poesien und wie sonst noch der moralische Puppentram heißen mag, der alljährlich für die lieben Kinder zu Markt gebracht wird. Der verdiente Beifall, den Campe, Weiße, v. Kochow, Salzmann fanden, lockte eine unabsehbare Schaar von Scriblern herbei, die wie hungrige Heuschrecken über das neue Feld herfielen. Jeder glaubte sich gut genug. Studenten und Candidaten, deutsche und lateinische Schulhalter, angehende Erzieher und Richterzieher, kurz alles, was Hände zum Schreiben oder auch nur zum Abschreiben hat, versertigt Bücher für die liebe Jugend, und Väter und Mütter werden nicht müde, den Tand zu kaufen oder wohl gar zu brauchen.“ — Gutschmuths kündigte bei Eröffnung seiner „Bibliothek“ den unseligen Scriblern, die nun schon seit Jahrzehnten die pädagogische Welt mit sogenannten Kinderchriften überschwemmen, den Krieg an und corrigirte ihnen wie Schulbuben ihre groben grammatischen und orthographischen Fehler. — Lichtenberg jammerte, daß man über den Kindern die Männer vergesse und rief: „die Zeit ist reif für die Geißel eines Juvenal!“ Ähnlich zürnte Merck über die Kalteschale unserer Literatur, die in den Kindergeschichten angerichtet werde, wo schon die kleinen Mädchen mit ihren Herzen wie mit Schwefelhölzchen spielten; und Forster fragte: „Muß man nicht staunen, daß es in Deutschland noch Männer giebt, wo solche Menschen, wie Campe, Salzmann, Villame und ähnliche die Erzieher sind?“

5) Erst die Zeit der Freiheitskriege begann, vielleicht durch die allgemeine Noth oder auch durch größere Gedanken, welche das Volk bewegten, den leichtfertigen Eifer der Kinderbuchmacherei etwas zu dämpfen, und in dieser Zeit fand man auch wieder Raum, das Interesse des Alters und der Jugend um eine gemeinsame Lectüre zu sammeln; so um Pestalozzi's Lienhard und Gertrud (1781), ein Buch, das unter „jenem Schwall leichtster und durch Entnervung sittenverderblicher Bücher einzig dasteht in seiner Einfachheit und Schlichtheit, mit der es dem Volke seinen Gesichtskreis entlehnt und seine Denk- und Handlungsweise und die Freude des häuslichen Lebens schildert, um es an sich selbst und innerhalb seiner Sphäre fortzubilden.“ (Gervinus V. 352.). Auch Beckers Noth- und Hülfsbüchlein (2 Bde. 1814), das sich, namentlich in den Mittelständen, weit verbreitete, wurde von den Knaben ohne Arg gelesen, und noch mehr erfreuten sie sich an der heitern Naivetät und den köstlichen Schwänken von Hebel's Schatzkästlein. Selbst an Tieck's romantischen Werken, namentlich an seinen neu aufgedruckten Volksbüchern gönnte man der Jugend einen Antheil; und ohne diese Gunst stahl sie sich in die Ritterromane Fouque's und wohl auch anderer ein, um sich in einer Romantik zu berauschen, die kräftiger und vielleicht auch unschädlicher wirkte, als die schwächlich kleinen Helden der Kindergeschichten.

6) In dieser Zeit traten aber auch drei bedeutendere Erscheinungen in der Jugendliteratur hervor. Der liebenswürdige Attiker Friedrich Jacobs schrieb seinen Alwin

und Theodor 1802, in dem die Episode aus der französischen Revolution, die Zigeuner-
geschichte u. m. a. fast classisch sind, und weiter Rosaliens Nachlaß (2 Thle. 1812),
Feierabende in Mainau (2 Bde. 1820), und Aehrenlese aus dem Tagebuch des Pfarrers
von Mainau (2 Bde. 1825), in denen die Darstellung eines anmuthigen Stilllebens und
edler (nur hie und da durch einen weichlichen Zug geschwächter) Charaktere eine tief
sittigende Wirkung nicht verfehlt. — Noch weit bedeutenderen Einfluß aber als Jacobs,
dessen Schriften eine weitere Verbreitung verdient hätten, übten einerseits die Brüder
Grimm, die mit ihren köstlichen „Kinder- und Hausmärchen“ (1812) der in der Treib-
hausluft moralischer Kindergeschichten verkümmerten Jugend einen neuen Hauch frischen
Lebens zuführten und die Jugendliteratur selbst auf eine neue Spur lenkten, — und nach
einer anderen Seite hin der Domherr Christoph v. Schmid, der in seiner biblischen
Geschichte für Kinder (6 Bde. 1801, später in mehr als 20 Aufl.) und in seinen „mo-
ralischen Erzählungen“ auf biblisch-christlichen Grund zurückgieng, dabei nach altem Le-
gendenstoff (wie in seiner Genovesa 1819, 8. Aufl. 1853) und nach einfach rührenden
Bildern aus der alten Ritterzeit (wie in den Osterreichern, 1819, — Heinrich v. Eichen-
fels, Rosa v. Tannenburg) zurückgriff oder auch manche seiner Lehren in anekdotenar-
tigen Beispielen aussprach. Seine freundliche Absicht seine herzliche Kinderliebe und
seine christliche Gesinnung, obschon diese mitunter zu tendenziös hervortritt, gewann ihm
die Herzen; von Jung und Alt wurde er mit Liebe und selbst Erbauung gelesen. Auf
die Entwidlung der Jugendliteratur selbst übte er bedeutenden Einfluß, und zwar nicht
allein innerlich durch seine christliche Tendenz, sondern auch äußerlich durch — seine Wohl-
feilheit. Bisher nämlich war die Lectüre der schönen Kinderbücher fast nur ein Vorrecht
der Jugend der höheren Stände gewesen (man denke nur an Weiße's kleine „Mos-
sieurs, Fräuleins und Desmoiselles,“ an Lossius kostbare Bilderbibel und an Vertuch's
Bilderbuch (85 Thlr.). C. E. Metzke's Erzählungen für „Hütelinder“ (1817) waren
glücklicherweise ohne Wirkung für das im kinderbuchlosen Stande lebende Publicum ge-
blieben. Erst des frommen und lieben Domherrn 9- und 12-Kreuzer-Büchlein fanden
ihren Weg auch zu den untern Schichten der Bevölkerung und setzten sich als ersten
Keim der Kinderbibliotheken fest, die man nunmehr auch für Dorfschulen zu errichten
für Pflicht hielt.

7) Der neu erweiterte Markt aber wurde alsbald von hundert und aber hundert
Concurrenten ausgebeutet, und unter diesen zeichneten sich durch Industrie und Be-
liebtheit vor allen zwei aus. Gustav Meritz begann (1829), von Salzmann's
Sittenbüchlein begeistert und vom Hunger getrieben, den ersten der kleinen Kinderromane,
deren Zahl im Jahr 1859 bereits auf hundert gestiegen war (s. seine Selbstbekenntnisse
in Schwerdt's Centralblatt für deutsche Volks- und Jugendliteratur, 1857, 1. Heft),
und 10 Jahre später folgte Franz Hoffmann, der auf Grund eines Buchhändler-
contractes nothgedrungen und, wie er selbst rührend eingesteht (Schwerdt's Centralbl.
1857, 3. H.), nicht ohne Widerwillen und Schmerz mitunter in einem Jahre 20 Stücke für
die Jugend schrieb. — Meritz zeigt bei einer gewissen Weichlichkeit doch gute Gesinnung, weiß
oft rührende Saiten anzuschlagen und ist mitunter glücklich in der Wahl des Stoffes;
F. Hoffmann dagegen versteht in gleicher Weise die Kunst, das Interesse haarsträubend
zu spannen und das Interessante ins Langweilige zu verwässern. Die Speculation auf
den Phantasiereiz ist indes bei ihm noch mehr als bei Meritz fast die einzige Tendenz seiner
Schriften. In der Flut solcher Schriften sind bessere, wie z. B. Vogels Kinderfreund
(1836—39, 12 Bde.), zu dem R. Dormann, A. Merget, H. Gräfe beitrugen,
fast spurlos verloren gegangen.

Das Wort Gebite's, daß keine Manufactur so sehr im Schwunge sei, als die
Kinderbuchmacherei, gilt im verstärkten Grade für unsere Zeit. Die Jugendliteratur ist
in unseren Tagen das üppigste Feld der Pädagogik und zugleich das am meisten ver-
wahrloste. Die Masse der Producte hier zu registriren, ist aber so unmöglich, als es
unerzprißlich sein würde. Wir beschränken uns daher auf den Versuch einer

b. übersichtlichen Charakteristik der modernen Jugendliteratur.

— 1) Die philanthropistisch-realistischen Schriften. In angenehmer Unterhaltung den Kleinen unmerklich allerlei nützliche Kenntnisse beizubringen und aus Knaben praktische Köpfe zu machen, war der wesentliche Zweck der Basedow'schen Schule. Diesem Zwecke sollte die breite Verständlichkeit und die kinderfreundliche Herablassung dienen, die schon in Kästners bekanntem Epigramme verspottet wird (s. den Art. Achtung S. 33) und in der That nur dazu dient, die Kleinen zu langweilen und zu erschaffen, statt sie zu erfrischen und zu kräftigen. Im Sinne dieser Herablassung ließ man denn auch die Helden des Kinderbuchs in Kinderrollen auftreten, oder doch wenigstens Kinder über die Geschichte selbst altkluge Betrachtungen anstellen. Unter dem Einflusse solcher Schriften, durch welche die Kinder in den Horizont, über den sie hinausstreben sollten und auch möchten, zurückgedrängt und zur Weichlichkeit, Selbstgefälligkeit und Naseweisheit erzogen wurden, wuchs die Jugend heran, die in den nächsten Jahrzehnten für die höchsten Güter der Nation kämpfen und sterben sollte. Dazu kam die pädagogische Lehre, daß man Kindern nur Wahres und Wirkliches, nur verstandesmäßig Greifbares erzählen dürfe, und das frivole Wort Campe's, daß der Erfinder des Spinnrads größere Verdienste habe, als der Dichter der Ilias und Odyssee. So entstanden jene Schriften, die, um wahr zu sein, die tiefe Wahrheit des Wunderbaren, Unbegreiflichen und Idealen aus dem Bilde des Lebens strichen, um nach einigen „abstracten Regeln des sogenannten gesunden Menschenverstandes für die hausbackene Welt dieses Verstandes selbst“ (Waltz) zu erziehen. Und die Spur jener Verirrungen zieht sich selbst durch unsere neueste Jugendliteratur fort, wie denn z. B. die Lehre von der handgreiflichen Wirklichkeit noch neuerdings von Schmid aus Schwarzenberg in seiner Pädagogik vertheidigt und in seinen Kinderschriften befolgt wird. Der vorherrschend banausischen Tendenz solcher Bücher suchte man

2) in den moralischen Kinderschriften ein Gegengewicht zu geben. Aber die Moral wurde dabei zunächst nur an einer Musterkarte von allen erdenklichen kleinen Kinderunarten und Kinderartigkeiten gelehrt, ohne einen Gedank an die eine Quelle, aus der alle Tugenden lebendig hervortreiben. G. C. Claudius in seinem täglichen Taschenbuch für Kinder (1799, 1800 ff.) gab z. B. eine lange Erzählung von zwei gutgestitteten und zwei übelgestitteten Kindern, lediglich zur Verdentlichung der Unart, andere in der Rede zu unterbrechen; und endlich vollendete sich der Schematismus und die Ueberhäufung in C. L. Simons (im einzelnen ziemlich guten) „Beispielen des Guten und Bösen, nach der Pflichtenlehre geordnet“ (1837) und in Franz Hoffmanns 360 moralischen Erzählungen für Kinder von 5—8 Jahren (1848—50). Schon die handgreifliche Absichtlichkeit eines solchen Tugendunterrichts schwächt die Wirkung, besonders wenn, wie bei Campe u., jede Tugend nur aus wohlwogenen Gründen hervorgehen darf, oder, wie es jetzt noch häufig geschieht, die Moral den Kindern einräsonnirt wird. Jene Kleinmeisterlichkeit mußte aber zugleich zur Unwahrheit führen; denn indem man Kinder zu Tugendhelden machen wollte, kamen jene wesenlosen Engeln und lächerlichen Zierpüppchen heraus, die gesunden Kindernaturen selbst langweilig sind und nur von schwächlichen bewundert und wohl auch selbstgefällig nachgeäfft werden. Und doch wimmelt noch jetzt jeder Weihnachtsmarkt von ähnlichen Schriften, nur daß nunmehr die kleinen Helden in ihrer engelhaften Schönheit auch colorirt zu sehen sind, und daß wohl auch, echt pädagogisch, die pädagogischen Künste der Eltern aus den Coulissen hervorgezogen und den Engeln von Kindern zur Folie Teufel von Stiefmüttern oder Pflegevätern beigegeben werden. Viele dieser Geschichten verfallen bei ihrem Idealstreben zugleich in eine Sentimentalität und Ueberschwänglichkeit, die ganz dazu angethan ist, aus natürlichen Kindern empfindsame Narren zu machen. Solche Schriften (wir erinnern nur an die vielfach gepriesenen versificirten Kinderkomödien von Ernst v. Houwald, 1839) fließen über von rührender Kinderliebe, erstaunlicher Wohlthätigkeit und unerhörtem Edelmut; die heiligsten und geheimsten Regungen des kindlichen Herzens werden theatralisch heraus-

parlirt, und die Hätscheleien und Liebesbezeugungen, mit denen „Herzenseltern“ und „Herzenskinder“ sich stets in den Armen und am Halse liegen, treten in so widriger Weise hervor, daß W. Menzel mit Recht sagen kann, er würde, „wenn seine Kinder ihm jemals mit solchen Redensarten kämen, wie wir sie in tausenden dieser Kinderschriften von artigen und frommen Kindern verzeichnet finden, sie als affectirte Narren zurechtweisen oder als vollendete Heuchler züchtigen.“ Am stärksten sind darin schriftstellernde Damen, wie z. B. Therese Huber, die in ihrer „Weihe der Jungfrau“ die jungfräuliche Scham durch declamirendes Bloßlegen ihrer heiligsten Regungen wahrhaft entweiht.

Hiermit zusammen hängt die altkluge Reflexion des Kindes über das Glück und die Unschuld seiner eigenen Kindheit, wie sie namentlich in poetischen Kinderschriften aufzutreten pflegt. Solche Schriften enthalten oft ganz schöne Betrachtungen der Alten über die Kinder, aber es sind nicht Bücher für die Kinder; denn Kinder wissen nichts davon, daß sie glücklich und unschuldig sind, und brauchen es auch nicht zu wissen, und wenn man ihnen anlehrt, Betrachtungen über das Paradies ihrer Kindheit anzustellen oder von ihrer eigenen Liebenswürdigkeit, Frömmigkeit und Unschuld zu declamiren und zu singen, so ertödtet man damit die Kindlichkeit. Selbst der sinnige und kindliche Hey streift in seinem: „Ein Herz, ein Herz hab' ich in der Brust“ 2c. und „Zwei Augen hab' ich 2c.“ an diese Reflexionsweise. Zu welcher Widerlichkeit und Leichtfertigkeit aber eine solche Selbstbespiegelung ausarten kann, ist z. B. bei der viel verkauften Thekla v. Gumpert (im Töchter-Album, 1858) in dem Aufsätze „die Metamorphose der Backfische“ zu sehen.* — Eine altclassische Form der Moral,

3) die Fabel, ist von unserer modernen Kinderliteratur zumeist alten Quellen entlehnt und nur in einer besonderen Art, die wir die fabulirende Kinderpoesie nennen möchten, einigermaßen selbständig fortgebildet worden. Der glückliche Erfinder dieser Gattung wurde Wilhelm Hey (Superintendent in Ischershausen, † 1854), aus Anregung von Otto Speckters sinnigen Zeichnungen, die er mit illustrirendem Text begleitete. Seine 50 Fabeln für Kinder (1833) sind nicht immer eigentliche Fabeln, sondern oft nur Personificationen der Natur, aber durchweg liebevolle, mit liebevollem, kindlich reinem und echt poetischem Sinne ausgeführte Bilder, an denen Alt und Jung sich erfreut. Nur die zweiten, die Moral enthaltenden Verse, die, um das Octavformat auszufüllen, nachträglich beigelegt werden mußten, tragen die Spuren der Absichtlichkeit. Hey's Fabeln haben neben der Wirkung ihres eigenthümlichen Werthes noch in zweifacher Hinsicht einen bleibenden Einfluß geübt; sie haben mit ihrem reinen Kinderton der Jugendliteratur eine neue Spur zu dem frühesten, noch buchstabirenden Kindesalter verrathen und zugleich durch Speckters lebensvolle Zeichnungen den Holzschnitt wieder zu Ehren gebracht. Der von Hey angeschlagene Ton klingt in zahlreichen Variationen nach, so bei Fröhlich, Friedrich Güll, Poggi, Keinic, Dieffenbach u. a. Das Vorbild der 50 Fabeln ist aber von keinem erreicht worden, auch nicht von Hey selbst in seiner zweiten Reihe von 50 Fabeln und in seinen Texten zu Prätorius Kriegspferd und H. J. Schneiders „das Kind von der Wiege bis zur Schule“. Dagegen sind Speckters Holzschnitte von vielen, z. B. von Poggi, L. Richter und anderen Dresdener

*) „Lebt wohl, ihr Kinderjahre, Schülerplagen,
Ihr schweren Backfischzeiten, lebet wohl!
Marianne wird nun nicht mehr in euch wandeln,
Marianne sagt euch ewig Lebewohl!“

Wie glücklich war ich als Herzblättchen, wenn ich auf Papa's und Mama's Knien saß und sie mir Geschichten erzählten, — wie glücklich als Backfisch, erst zu Hause, dann im Institut, besonders in den Stunden, in denen ich für Großmama die tollen Streiche des Geheimen Instituts-Unsinnmachers niederschrieb. Adieu, zu deutsch Lebewohl, süße Kindheit! Ach, schrecklicher Gedanke, ich bin eine Dame, ich kann nie wieder ein Herzblättchen, nie wieder ein Backfisch werden!“

Künstlern, mit Glück nachgeahmt und zum Theil übertroffen worden. Eine ganz andere Art des Fabulirens und der Zeichnung führte Heinrich Hofmanns (Arzt in Frankfurt a. M.) Struwelpeter ein; — diese ausgelassene, groteske Poesie, die von Rosenfranz gerühmt, in einer Million von Exemplaren über die halbe Welt verbreitet, von dem Verfasser selbst (im König Rußnacker u. dgl.) und von vielen anderen nachgeahmt worden ist, aber wohl für nichts mehr gelten soll, als, was sie anfänglich war, für einen augenblicklichen Scherz, den der humoristische Vater an einem lustigen Abend mit seinen Kindern trieb. — Als ein erfreuliches Zeichen des Fortschrittes sind

4) die christlichen Jugendschriften zu betrachten. Während der rationalistisch-philanthropistischen Aufklärungsperiode im Anfang dieses Jahrhunderts hatte J. A. Krummacher mit seinen, zwar nicht ganz naturwüchsigen, aber immerhin sinnreichen und lieblichen Parabeln (1800) das tiefere christliche Element sehr vereinsamt vertreten. Nächst ihm gebührt dem kindlich frommen Katholiken Christoph von Schmid das Verdienst, unsere Jugendliteratur auf die wahren Quellen des Heils zurückgewiesen zu haben; und die Freude, mit welcher seine Schriften begrüßt wurden, zeugt davon, daß der christliche Sinn in unserem Volke noch nicht ganz verschwunden war. Aber beklagen muß man, daß schon Schmid mitunter und daß noch weit mehr seine zahlreichen Nachahmer und unter ihnen selbst solche, die nicht aus Speculation, sondern aus wirklich christlicher Gesinnung und mit deutlichem Talente schrieben (wie z. B. H. Dittmar, Chr. G. Barth, G. H. von Schubert, A. Wildenhahn etc.), ihrer guten Sache durch Mißverständnis und Uebertreibung vielfach schädeten. Viele wollen die Stärke des Glaubens verdeutlichen, indem sie Helden zeichnen, die unthätig und unkräftig der Hülfe Gottes entgegenwarten. Sie stellen eine Frömmigkeit dar, die weit weniger in ferniger Mannhaftigkeit, als durch weichliche und süßliche Empfindungen sich äußert; sie lassen den Mund bis zur Entweihung des Heiligen von frommen Redensarten überfließen, und ihre breite Darlegung innerer Heilsbewegungen artet zuweilen in „eine Verletzung der religiösen Schamhaftigkeit aus, die das Heiligthum des inneren Lebens durch Bloßlegung eben so gefährdet, wie die Verletzung der Scham auf einem anderen Gebiete das Mark angreift“ (Hülsmann, im Programm des Duisburger Gymnasiums, 1855). Dabei schaden solche Schriften nicht selten auch durch eine gewisse Romantik der Weltregierung, indem sie nämlich durch einen verschwenderischen Aufwand von Wunder-Effecten in der inneren und äußeren Führung des Menschenlebens (wobei die Tugend häufig auch äußerlich mit ihrem Theil schöner Kleider, mit viel Reichthum und hohen Titeln prompt belohnt wird) zum Glauben und zur Tugend locken wollen, aber eben durch die fühlbare Absichtlichkeit und Unwahrheit die gewünschte Wirkung verfehlen.*)

*) Um unsere Gedanken an einem Beispiel deutlich zu machen, verweisen wir auf eine (auch in viele Schullesebücher übergegangen) Erzählung von Chr. Schmid: Ein armer Köhlerknabe verliert im Walde den Geldbeutel mit den paar Kreuzern, für welche er Arznei für seine kranke Mutter bezahlen sollte. — Nach natürlichem Verlauf würde nun die Geschichte mit der Moral einer gelinden Ohrfeige für den Leichtfuß endigen. Aber der Knabe betet; und der Maschinist im Welttheater läßt zur Stunde einen „Grafen mit einem Stern auf der Brust“ durch den Wald reiten, diesen den Geldbeutel finden und dazu auch den weinenden Knaben. Und nun hält der Graf dem Buben einen rothseidenen Beutel mit durchblinkenden Goldstücken vor: „Ist dies der deinige?“ — Der Kleine hätte schon ein geübter Schurke sein müssen, wenn er die überraschend sich darbietende Gelegenheit eben so rasch hätte benützt, oder auch ein großer Einfaltspinsel, wenn er die ihm gestellte Falle nicht hätte merken sollen. Da er aber weder dieses, noch jenes ist, sondern den Beutel ablehnt, und den zweiten, der ihm nun vorgehalten wird (den von ihm wirklich verlorenen) als den seinigen bezeichnet, so redet der Graf ihn an: „Weil du ein so frommes Kind bist, so schenke ich dir den Beutel mit Gold dazu!“ — woraus, neben anderem, die Moral zu ziehen ist, daß man einen Beutel mit Gold geschenkt bekommt, wenn man ihn nicht stiehlt.

— Nur wenige, wie Fey, R. Stöber (dessen Einfachheit und Frische überhaupt wohl thut) halten das rechte Maß und treffen den rechten Ton.*) — Ohne solche spezifische Tendenz sind

5) die romanhaften Jugendschriften, die in neuerer Zeit immer mehr aufkommen. In dieser Art haben besonders Meriz und Fr. Hoffmann sich versucht, und insofern der Roman die Idee des geselligen Lebens historisch darstellen soll, kann man solche Versuche als einen Fortschritt der Jugendliteratur ansehen. Aber in der That besteht diese Emancipation von der Tendenz der moralisirenden Kindergeschichten in wenig anderem, als darin, daß man die engelgleichen Kinder nunmehr zu engelgleichen Menschen heranwachsen und sie schließlich auch noch zu einer glücklichen Heirath gelangen läßt. Von Genialität und hoher Gesinnung, diesen nothwendigen Eigenschaften eines Dichters, dem ein guter Roman und noch dazu ein Roman für die Jugend gelingen soll, findet man in unseren romanhaften Jugendschriften kaum eine Spur. Unwahrheit und ärmlicher Gehalt ist das Wesen der meisten; und viele schaden insbesondere noch dadurch, daß sie ihre Geschichte mit Vorliebe in den luxuriösen und glanzvollen Kreisen der Aristokratie spielen lassen und damit das Mögliche thun, um unzufriedene Romanhelden und verschrobene Köpfe zu bilden. — Das große Mittel, durch welches alle diese Schriften wirken, ist die Spannung. Während die Dichtungen, welche der Kindheit des Menschengeschlechtes zur Bildung dienen, mit epischer Ruhe erfüllt sind, suchen diese Kinderromane durch eine Reihe von sieberhaft erregenden Effecten die Phantasie des Lesers zu reizen. Selbst Cooper'sche Romane werden für die Jugend dergestalt excerptirt und zugerichtet, daß von dem Beruhigenden und Herzerfreuenden ihrer Dichtung nichts übrig bleibt, als die Blutspur haarsträubender Indianerkämpfe. — Der einzige pädagogische Grundsatz, den man bei diesen, durch Ueberreiz entnervenden und durch Unwahrheit gemeinschädlichen Schriften mit ostensibler Sorglichkeit befolgt, ist der, daß man die Erzählung „sittlich rein“ zu halten sucht. Man hütet sich jetzt wohl vor Leichtfertigkeiten, wie sie in Weiße's Kinderfreund (der z. B. einen Prinzen mit einem lieblichen zwölfjährigen Mädchen um ein „Küßchen“ handeln läßt) vorkommen; aber die Vorsicht besteht meist nur darin, daß man unzarte Ausdrücke zu vermeiden, das Gemeinliche in Euphemismen zu hüllen und das erotische Element aus dem Bilde des Lebens zu streichen sucht, während dagegen ein wenig Scheinheiligkeit, eitle Wohlthätigkeit, Ehrgeiz und Egoismus ganz anständig unter der allgemeinen Tugendfirma mit in den Kauf gegeben werden. — Nur in neuester Zeit bemerken wir hier und da eine Rückkehr zur Natürlichkeit, wie z. B. Ottilie Wildermuth, eine Meisterin im Erzählen, mehr und mehr und am meisten in ihrer letzten Schrift („Aus Schloß und Hütte“, 1861) auf einfache Motive sich beschränkt und durch diese das Interesse zu fesseln und in naiver Weise nach dem Frieden einer irdischen und himmlischen Heimath hinzulenken versteht.***) — Eine Verbesserung der Jugendliteratur bilden oder versuchen wenigstens

*) Unter diesen sehr zu ehrenden Ausnahmen möchten wir auch eine englische Schriftstellerin G. Sewell namentlich hervorheben, deren „Emmy Herbert“ (in deutscher Uebersetzung empfohlen von Schubert) zu den besten Leseschriften für junge Mädchen gehört. Daß das Christliche darin einen stark englischen Anstrich hat, verkümmert den Genuß nicht, während es ein Schutzmittel gegen pietistische Uebertreibung und überflüssige Salbung ist. Weniger gelungen dürften die für die reifere Jugend bestimmten Arbeiten von Grace Kennedy genannt werden. D. Red.

**) Eine rühmliche Ausnahme macht auch die vielgelesene Schrift von der † Frau Nathusius: Aus dem Tagebuche eines armen Fräuleins, ein Büchlein, das das Christliche mit dem Romanhaften mit Glück zu verbinden sucht. Die romanhaften Bestandtheile treten dort zwar zurück, so sehr, daß es gerade in dieser Beziehung an den nöthigsten poetischen Vermittlungen fehlt; aber um so weniger trifft das Büchlein der Vorwurf, durch Verhüllung des Erotischen gerade erotisch zu wirken. Es geschieht bei solchen Schriften weit eher, daß das Christliche etwas zu tendenziös überall hervortritt. D. Red.

6) die volksthümlichen Jugendschriften. Pestalozzi und Hebel, die Meister in volksthümlicher Schriftweise, hatten in später Zeit, jener in Jeremias Gotthelfs treuherzig-fluger Bauerneinfalt, dieser in B. Auerbachs poetischem Dorfleben, einen Hauch ihres Geistes fortgepflanzt und ihnen nach weckten D. W. v. Horns, Glaubrechts, Redenbachers u. Schriften im weitesten Kreise die Liebe für Schilderungen ländlicher Zustände. Diese volksthümliche Richtung übte ihren wohlthuenenden Einfluß auch auf die Jugendliteratur. Manche, wie hin und wieder Merig, fanden den Weg zu volksthümlichen Stoffen und auch den rechten Ton dazu. G. H. v. Schubert zeigte in seinen biographischen Erzählungen, namentlich in seinem Prinzen Eugen, sich größer und wirksamer als in allen seinen gefühlreichen Geschichten; auch D. W. v. Horn, Körber u. a. trafen in einigen ihrer populären Kinderschriften nahezu an das Ziel. Von noch größerer Bedeutung aber, als diese modern populären Schriften, waren die Versuche, die Quellen uralter, abgeklärter Volkspoesie und Volksfage in unsere Jugendlectüre überzuleiten. Das Märchen, diese „fast verlorene, unscheinbare, aber reine und köstliche Perle unserer Volkspoesie“ (Bilmar) wurde von den Brüdern Grimm in Schrift gefaßt und entzückt noch jetzt unsere Kinder, obschon, wie die alten Philanthropisten, so auch noch neuere Pädagogen, z. B. J. W. Haan und Fr. Kapp, das Märchen „einen Peststoff der Romantik“ nennen (s. d. Art. Märchen). Nur eins ist zu beklagen, daß die Märchenrede überhaupt in die Fesseln der Schrift gelegt werden mußte. Die Grimm'schen Märchen sind zwar mit wunderbarem Talent ganz im naiven Tone der lauten Erzählung und selbst mit den Schattirungen der Mimik und Betonung niedergeschrieben, wie dereinst der Mund des Volkes sie von Geschlecht zu Geschlecht überliefern mochte; aber dennoch, — die lustigen Gestalten, die in Tönen unmerklich geheimnisvoll in die Phantasie des Hörers sich einweben und hier mit harmlos gläubigem Sinne geslegt werden, verlieren an Reiz und Leben und peinigen mit Zweifeln an ihrer Wirklichkeit, wenn sie im Buche zur Schrift erstarren. Sie gehören überhaupt kaum mehr für das schrifttreife Alter, so daß Servinus nicht Unrecht hat mit seiner Bemerkung, daß, „wenn der Knabe anfängt Märchen zu lesen, die Zeit schon da sei, wo er sie nicht mehr lesen sollte“. Die Grimm'schen Märchen würden die beste aller Kinderschriften sein, wenn sie — nicht eine Schrift wären. — Uebrigens hat unter den vielen, welche der Grimm'schen Spur folgten, nicht einer mit gleichem Takte zu sammeln verstanden. Wenn wir etwa W. Hauffs Märchen ausnehmen, so finden wir in allen diesen Sammlungen, auch in den besseren, wie in J. W. Wolf, Zingerle, Pröhle, Klette und den am meisten (in mehr als 10 Aufl.) verbreiteten Bockstein'schen Märchen nur wenig echtes und werthvolles. Jedenfalls schaden sie durch Ueberhäufung; denn eine mäßige Sammlung echter Märchen wäre genügend für unsere Jugend. Statt dessen aber hat man neben unseren heimischen Märchen auch noch die aus ganz andern, meist erotischen Motiven und viel glühenderer Phantasie entsprungenen morgenländischen Märchen für die Kleinen zurecht gemacht, als ob unsere Kinder (wie Jean Paul meint) wirklich kleine Morgenländer wären; und endlich werden noch selbsterdichtete Märchen, wie z. B. von A. L. Grimm, H. Reban, Andersen geboten, in denen „in der Regel alles einen wachsfürigen Charakter hat und der ganze Feen- und Geistertram erlogen ist.“ (Auerbach.) Alles aber, was Märchen heißt, wird von liebenden Eltern als echte Kinderwaare angesehen und aufgekauft.

Wirklich dem Volks- und namentlich dem Muttermunde abgelaußt ist eine andere Art der Kinderpoesie: die Wiegen- und Ammen-, Spiel- und Ringelreihenlieder, Kindersprüche und Kinderverse und all der lustige Klingklang und sinnige Unsinn, wie er jetzt in „des Knaben Wunderhorn“ von A. v. Arnim und Clemens Brentano (3 Bde. 1806), in Weikerts Kindergärtlein, in der schönen Eslinger Liedersibel, bei Poeci und K. v. Raumer, in der Ammenuhr mit ihren charakteristischen Zeichnungen, bei Ernst Meier und besonders in dem deutschen Kinderbuche von K. Simrock (1848) sich gedruckt findet. Diese Schriften haben ein culturhistorisches Interesse und mögen vielleicht auch hier und da noch einen Hauch frischen Lebens aus

alten verfallenen Sitten retten. Aber im ganzen sind sie nicht viel mehr, als rührende Grabdenkmale einer erstorbenen Kinderpoesie; und es ist nur eine Caricatur unserer verkünstelten Erziehung, wenn man das Wiegenlied, das die Mutter dem Kinde hätte singen sollen, ihm jetzt zum wohlbedächtigen Lesen giebt.

Bedeutender ist der Gewinn aus der Sagenliteratur, welche ebenfalls mit Hilfe und aus Anregung der Brüder Grimm (deutsche Sagen 1806—18, 2 Bde.) mehr und mehr auch der Jugendwelt erschlossen wurde. D. Marbach gab, freilich nicht ohne Beimischung neuerer Gedichte und Rittergeschichten, 52 Bändchen (1838 bis 1849) und K. Simrock mit weiserer Auswahl und auch in naiverer Fassung 35 Bde. Volksbücher heraus. Beide fanden nur unbedeutende Verbreitung; doch wurden sie der Jugend, für die sie nur theilweise sich eignen, noch mehr zugänglich als dem Volke, für das sie bestimmt waren. — Weit besser als sie und selbst als die verbmehrte, fernige Sprache der Grimm, traf der elegante Stil G. Schwabs in seinem Buch der „schönsten Sagen und Geschichten für Alt und Jung“ (auch unter dem Titel: die deutschen Volksbücher, 4. Aufl. 1859, mit Illustrationen) den Geschmack der Zeit. Auch die edelsten Schätze: Nibelungen, Gudrun, so wie Fritjofsage, Wilhelm von Aquitanien u. s. w. sind nunmehr durch Ferdin. Vöfler (1843), K. W. Osterwald (1848—51), Krieger, D. Kloppe (1851), Adolph Bacmeister (das Nibelungenlied für die Jugend bearbeitet, mit Schnorr'schen Zeichnungen, 1858), in ziemlich lesbaren Bearbeitungen der Jugend zugänglich geworden. Aber es ist ein Irrthum, wenn man glaubt, daß diese Schriften von unserer Jugend mit gleichem Interesse und gleicher Liebe gelesen werden, wie ihr Urtext von unseren Literaturhistorikern. Jene Sagenwelt liegt ihr zu fern, um von ihr aus der Gegenwart heraus unmittelbar begriffen, und doch auch zu nahe, um ganz objectiv mit ruhig beschaulichem Sinne aufgefaßt zu werden. Daher bleibt das Interesse, z. B. bei den Nibelungen, äußerlich an den Offenbarungen gewaltiger roher Kraft und dem Schrecken blutigen Kampfs und Mordens hängen, ohne durchzufühlen, daß „in diesen Liedern das innigste, reinste, edelste Herzblut des deutschen Volkes strömt.“ (Wilmar.) Schlegel zwar empfahl das Nibelungenlied als Hauptbuch der Erziehung; Servinus dagegen rath zur äußersten Vorsicht und will es höchstens für Primaner zulassen. Das Bedenken gegen jene alten Literaturschätze scheint uns aber weit weniger in dem Stoffe selbst begründet zu sein, als darin, daß die Regenerirung im großen nicht eben so glücklich gelungen ist, wie bei einzelnen kleinen Stücken aus der Sagen- und Legendenwelt, die unter wahrhaft poetischem Hauche (von Platen, Rückert, Göthe, Chamisso, Uhland, Pöcci u. a.) zu neuem, unmittelbar verständlichem Leben gestaltet worden sind und jetzt zum Theil in K. Simrocks Herling'schem Heldenbuch (1848), in desselben „Rheinsagen“ (5. Aufl. 1857) und von Ferdinand Schmidt (1851) sich gesammelt finden. — Die Bearbeitung der deutschen Sage bildet einen Uebergang zu

7) den didaktischen Unterhaltungsschriften. Hier wird der altclassische Sagenstoff von B. G. Niebuhr in seinen populären, aber wohl etwas überschätzten griechischen Heroengeschichten („an seinen Sohn erzählt“) und von K. Fr. Becker in seinen schönen Erzählungen aus der alten Welt (3 Theile, neu bearbeitet in F. A. Ecksteins „Jugendbibliothek des griechischen und deutschen Alterthums“, 1861) eingeführt und neuerdings am ungeschminktesten von E. Kapp (1850) und in der blühendsten Sprache von G. Schwab in seinen vielgelesenen „schönsten Sagen des classischen Alterthums“ (4. Aufl. 1858), endlich auch in Wilh. Wagners Hellas (2 Bde. 1859, 60), W. Wiedasch's deutschem Haus- und Schul-Homer (metrisch bearbeitet, mit Abkürzungen und Auslassungen, 1857), K. A. Schönkes Sagenwelt der Alten u. a. der deutschen Jugend mitgetheilt, ohne daß jedoch die Aufgabe einer charaktertreuen Uebertragung bis jetzt ganz genügend gelöst erscheint.

Ergiebiger noch ist die Arbeit auf dem Felde der Geschichte. Vergessen ist die aus Weiße'schem Antrieb entstandene Weltgeschichte für Kinder von Schröckh (12 Bde.);

dagegen sind Bredows „umständliche Erzählungen“ immer noch schön und nützlich zu lesen, und neben Kohlrusch deutscher Geschichte für Schule und Haus, Stacks „Erzählungen“ und dessen französische Revolution (1860), Lanz historisches Lesebuch und Lange's Lesebuch zur griechischen Geschichte (zwei treffliche, aber wenig verbreitete Bücher), sowie die Schriften von Roth, Pfizer, Dittmar, F. C. Kröger (norddeutsche Freiheits- und Heldenkämpfe, 3 Bde. 1859) hervorzuheben; auch könnten noch manche andere brauchbare Bücher, namentlich Sammelwerke, genannt werden, aber doch kein Werk, das die ganze Weltgeschichte nach der wohlgemeinten Absicht der Löffius und Becker in ausführlicher und ganz geeigneter Darstellung gäbe. — Für die Biographie, die früher von Feddersen (Nachrichten von dem Leben und dem Ende gutgesinnter Menschen, 1776—90) und Christ. Niemeyer (Heldenbuch und deutscher Plutarch 1808—15) in ziemlich steifer Bearbeitung in die Jugendliteratur eingeführt wurde, sind gegenwärtig manche werthvolle Schriften vorhanden, die entweder unmittelbar für die Jugend bearbeitet sind, oder aus der allgemeinen Literatur herangezogen werden können, wie z. B. das Leben Luthers von Matthaeus (von Schubert bearbeitet), Kettelbeck's Leben von J. C. L. Haken und Neigebauer, das Leben des Admiral Ruiter von D. Klopp, der alte Heim von Kessler, Klödens Hans Joachim Zietzen, die in einigen Stücken gelungenen biographischen Miniaturbilder von Grube (1857), und Steins Leben von Baur (1860).

Die Naturwissenschaft ist für die Jugendliteratur vielfach ausgebeutet worden, für kleine Kinder ebensowohl, wie für halbreife Naturphilosophen. Aber die verschiedensten Fehler, breite und blumenreiche Darstellung und wieder trockene und minutiöse Analyse, grob materialistische Auffassung und pädagogische Takt- und Planlosigkeit treten vielfach hervor. Nur wenige Werke, wie Grube's „Biographien aus der Naturkunde in ästhetischer Form und religiösem Sinne“ (1851), die geistreich, poetisch und gelehrt zugleich ausgeführten „Naturstudien“ von Masius (1852) und einige kleinere naturgeschichtliche Bilder erscheinen wahrhaft empfehlenswerth. Als Ganzes aber ist des größten Lobes würdig die gemeinnützige Naturgeschichte (namentlich des Thierreichs) von H. D. Lenz, ein Buch, das nicht eigens für Kinder geschrieben ist, aber ganz in dem naiven Tone eines einstudlerischen Mannes, der, im stillen Verkehr mit der Natur beglückt und reich, aller Welt von seinen lieben Thieren und Pflanzen erzählen möchte. — Für das physikalische und technologische Fach sind im Spamer'schen Verlag einige ziemlich brauchbare Werke erschienen.

Zu einer unübersehblichen Fülle ist die geographische Unterhaltungsliteratur angewachsen. Ihre einfachsten Erzeugnisse sind die Reisebeschreibungen, wie sie z. B. von Harnisch (16 Bde. 1821—32) und Richter (10 Bde. 1831) in ziemlich pädagogischer Auswahl, aber nicht gar anziehender Bearbeitung, oder weit wirksamer in den Entdeckungseisen von Cook (bearbeitet von Nebenbacher, 3 Bde. 1847—50), John Ross (1844), James Ross (1848), Kane (Nordpolexpedition 1859) und auch wohl in Grube's Taschenbuch der Reisen gegeben werden. Neben solchen, durch ihre nüchterne Wirklichkeit und durch die Offenbarung starker Willenskraft belehrenden und zugleich sittlich erhebenden Schriften ist in neuester Zeit auch eine beachtenswerthe Literatur von „geographischen Charakterbildern“ (von Vogel, Grube, Thomas, Wenzig, Pütz u. a.) entstanden, die in bearbeiteten oder unveränderten Excerpten aus größeren Werken eine Gallerie von geographischen Illustrationen für die Jugend zu geben suchen. Aber das ernstere Interesse, dessen manche dieser Schriften würdig wären, wird von ihnen abgezogen durch eine andere Art von Schriften, deren Charakter wesentlich darin besteht, daß sie die Geographie in die Reize eines Romans kleiden. Eine solche Tendenz, die in 100 Variationen Desfoes und der Insel Felsenburg fortspielt, offenbart sich in einer Flut von Robinsonaden, Reiseabenteuern zu Wasser und Land, Panoramen, Kosmoramen, Lebensbildern, Reisebildern, Skizzenbüchern, Völkergemälden, Naturbildern, Zonenbildern und wie die Titel alle heißen mögen. Hier finden sich, aus Büchern aller Art, am meisten aus der modernen Reise-

Touristen- und Journalliteratur zusammengelesen, Bilder in verschiedenartigster Darstellung und in den verschiedensten religiösen und irreligiösen Coloriten. Das Allerwunderbarste, Außerordentlichste, Unglaublichste wird für den lästernen Geschmack des kleinen Lesers ausgefucht oder eigens zugerichtet. Robinson unter Menschenfressern ist eine wahre Idylle gegen diese Löwen- und Tigerjagden, Neger- und Kannibalen-Geschichten. Bei jedem Schritt in die Prairie, bei jedem Ritt in die Wüste und bei jeder Reise im Palmenhain tritt irgend ein schreckliches, halbsbrechendes, haarsträubendes Abenteuer hervor. Der Leser erblickt das Volksleben nicht in seiner ruhigen Sitte, die Natur nicht in ihrem stillen Haushalte, sondern nur den Aufruhr wilder Leidenschaften und roher Kräfte. Selbst bessere, wie Theod. Dielitz, der zuerst und zwar anfangs mit wirklich pädagogischem Sinne die geographische Romantik in die Jugendliteratur hereinzog (und auch durch andere Jugendschriften mannigfaches Verdienst sich erworben hat), sowie D. W. v. Horn (z. B. in der Korsarenjagd), Körber u. a. verfallen in solche Ausartungen. — Charakteristisch für unsere moderne Jugendliteratur sind endlich

8) die Bilder der Jugendschrift. Schon seit dem 14. Jahrh. und noch mehr im 15. pflegten die Abschreiber die Ränder ihrer Bücher mit Bildern zu schmücken, deren explicativen Werth Thomasin mit den Worten bezeichnet, sie seien für den Bauer, der die Schrift nicht verstehe. In den Drucken des 15. Jahrh. machten die Holzschnitte meistens den eigentlichen Kern des Buches aus, während die Erzählung zu kurzen Sätzen einschrumpfte. Die Bildnerei war aber in zweifacher Richtung thätig; zunächst diente sie kirchlichen Motiven, indem sie sich, ganz dem verwaltenden Sinne ihrer Zeit entsprechend, auf Legenden, Mariengeschichten und andere mystische und fromme Werke warf, an denen das 15. Jahrh. so großes Wohlgefallen hatte (Gervinus, II. 319. Heller, Geschichte der Holzschnidekunst, Veil. 2), und daneben auch Schriften, wie der „Sele Trost“, mit Holzschnitten zierte, bis sie (im 16. und 17. Jahrh.) vorzugsweise der Bibel sich zuwandte und hierbei bald von den groben Holzschnitten der sogen. Laienbibel bis zu den schönen Sandrart'schen Kupfern zur Nürnberger Joliobibel fortschritt. Die weltliche Richtung der Kunst dagegen trat etwas später, namentlich in den trefflichen Holzschnitten von Hans Burgmeier zum Theuerdank und Weißkunig hervor, schmückte die neubearbeitete Kirchenchronik von Gottfried von Viterbo mit Sandrart's Kupfern und setzte sich in dem Theatrum Europaeum und manchen andern Werken fort.

Als pädagogisches Mittel trat die Bildnerei erst nach dem Untergang der echten Kunst auf, nämlich im Orbis pictus (1658), der bald viele encyclopädische Bilderwerke (z. B. Imhofs Bildersaal und die Seidel'schen Bilderbücher, 1749) hervorrief und noch neuerdings (1856) in Lauchhardts Orbis pictus eine Verjüngung erhalten hat. Der große Irrthum des Comenius, als ob Bilder hinreichten, „die Welt im Originale kennen zu lernen“, zog sich auch noch durch Basedows vierbändiges Elementarwerk (1774) fort, das mit großem Pomp (die Kaiserin Katharina allein hatte 1000 Thaler beigesteuert) angekündigt, mit 100, größtentheils von Chodowiecki entworfenen, aber trotzdem nicht allseits guten Kupfertafeln ausgestattet, als der „veredelte Orbis pictus“ gerühmt und bald ins Französische, Russische und Lateinische übersetzt wurde. — Das Bilderbuch wurde nun ein stark cultivirtes Mittel der Erziehung und — ein sehr kostbares, — so: der Schauplatz der Natur und der Künste in 4 Sprachen (von 1774 an 10 Jahrgänge), J. S. Stoy's Bildera Akademie (1748, 10 Thlr.), Voits Unterhaltungen aus der Naturgeschichte (illuminirt 8 Thaler), desselben Schule des Vergnügens für kleine Kinder, die neue Bildergalerie (mit mehr als 2000 illuminirten Abbildungen, 30 Thlr.), die Gallerie der Welt (24 Thlr.), J. A. C. Löhrs ziemlich pädagogisch angelegtes „erstes Bilder- und Lesebuch, K. Kiefers Bilderbüchlein von C. G. Salzmann (1803), C. A. Hirschmann, Tempel der Natur und Kunst (mit sehr schönen illuminirten Kupfern 1805, 11 Thlr.) und außerdem noch zahlreiche Bildergallerieen, Bildera akademieen etc. Alle wurden indes übertriffen von Bertuchs Bilderbuch (1790 bis

1832, 85 Thlr.), dessen künstlerischen und instructiven Werth noch jetzt in gleicher Ausdehnung kein anderes Bilderwerk erreicht hat.

Auch als beiläufige Explication der Jugendschrift wurde das Bild angewendet, z. B. in Schröckh's Weltgeschichte mit Kupfern von Rode (1786, 8 Thlr.), in dem „historischen Bilderbuch“ (auch unter dem Titel: Geschichte der Deutschen 1797—1805, 8 Bde., 20 Thlr.), in Campe's versificirter Weltgeschichte, und wohl am besten in der moralischen Bilderbibel von Lossius mit Kupfern nach der Zeichnung von Schubart (5 Bde., unter dem Titel Bildersaal fortgesetzt von Schulze). Aber im ganzen waren Bilderbücher ohne Text oder mit kurzer Erklärung viel häufiger, als bildliche Illustrationen zum Text.

Erst in neuerer Zeit hat sich das Verhältnis umgekehrt gestaltet. Das Bilderbuch dauert zwar in einzelnen Erscheinungen noch fort, namentlich im geographischen und naturhistorischen Fache, wie in Emil Wendts Album für Länder- und Völkerkunde (1847 bis 1850 mit 5—600 guten Abbildungen), in der „systematisch geordneten Bildergalerie“ im Herder'schen Verlag, sowie auf dem historischen Gebiete in der „deutschen Geschichte in Bildern“ etc. mit Text von Bülow (bis Ende 1860 fast 40 Lieferungen à 7½ Sgr.) und für das zartere Alter in Fr. Gülls „systematischer Bilderschule“, den Münchener Bilderbogen u. dgl. m. Aber an Umfang und pädagogischer Bedeutung hat das Bilderbuch verloren, während dagegen die beiläufigen Illustrationen zum Texte der Jugendschriften zu einem luxuriösen Ueberflusse sich vermehrt haben. Einzelne Erscheinungen dieser Art sind zwar künstlerisch vortrefflich, wie z. B. Richters geniale Bilder zu Bachsteins Märchen, die Zeichnungen der Dresdener Künstler zur Ammenuhr, die Holzschnitte von Pecci, Schneider u. a. Auch einiges aus dem Herder'schen Institut in Karlsruhe und Freiburg und dem Hallberger'schen Verlag in Stuttgart ist beifallswerth und ein Fortschritt in der Wahrheit naturhistorischer und geographischer Illustrationen insbesondere sichtbar. Namentlich hat der Holzschnitt, der in großartigster Industrie in dem Spamer'schen Verlage von Volks- und Jugendschriften betrieben wird und in vielen Fällen den bunten Farbenbildern pädagogisch vorzuziehen ist, der Jugendliteratur manche gute Dienste geleistet. Im ganzen und großen aber muß das Bilderwesen unserer Jugendschriften zu den ernstesten Bedenken Veranlassung geben. In dem wissenschaftlichen, namentlich geographischen Bildervorrath ist, trotz der Menge der Erscheinungen, doch eine beklagenswerthe Einförmigkeit zu bemerken; überall begegnet man denselben, nur mit neuen technischen Mitteln aufgestützten Typen. Noch schlimmer aber steht es mit den in die Geschichten eingestreuten Bildern. „Nicht wenige dieser Bilderbibeln und Bildergeschichten sind nur Werke der Geldsucht der Autoren, wie der Verleger, und es ist empörend zu sehen, welche Sudeleien hier den Kindern geboten werden.“ (Rosenkranz. Päd. 61 f.) „Eine Masse von Bilderbüchern, die dem Kinde unter dem Schein und mit der Prätension, schön zu sein, das Häßliche vorzuführen, gehört von Rechts wegen auf den codex librorum prohibitorum.“ (Palmer, Pädag. 273.) Ueberdies schadet die Ueberfülle der Bilder, indem sie zerstreut und verwirrt, und am meisten ihre Inhaltslosigkeit und Charakterlosigkeit. Die meisten dieser „Abbildungen in Stahlstich, Lithographie, Buntdruck, Tondruck, Holzschnitt mit höchst elegantem Einband“ dienen nur dazu, die Gafflust zu erregen, den Reiz des Romans durch die Zeichnung sentimentaler Scenen und grauenhafter Abenteuer zu erhöhen, die Leppigkeit der Phantasie zu fördern und die Selbstthätigkeit zu erschaffen, indem sie das bequeme „Anlesen“ durch ein noch bequemeres „Anbilden“ unterstützen. Jedenfalls sollte und könnte, selbst mit demselben Aufwande von Geld und Talent, in den Bildern der Jugendschrift weit Würdigeres geleistet werden, als bis jetzt geleistet worden ist.

9) Rückblick. Ueberblicken wir die Entwicklung der modernen Jugendliteratur, so läßt sich in mancher Hinsicht ein Fortschritt nicht verkennen. Die Weiße'schen Kinderfiguren sind mehr und mehr in ein gereifteres Leben übergegangen, die Rückkehr auf christlichen Grund und zu volksthümlichen Stoffen ist wenigstens versucht und die

didaktische Unterhaltungsliteratur mit manchem werthvollen Werk bereichert worden. Dagegen hat unsere Jugendliteratur an tieferen Motiven und ernster Gesinnung mehr verloren als gewonnen. Campe war voll pädagogischer Tendenzen, Salzmann voll guten Willens; für beide Eigenschaften finden wir wenig Ersatz bei unsern modernsten Jugendschriftstellern. Die sittlichen Motive sind bei vielen zweifelhaft; die Tendenz der meisten vorherrschend eine Speculation auf den Phantasiereiz, und bunte Bilder, glanzvolle Einbände, lockende Titel und buntes Allerlei (namentlich in der auch durch Zerstückelung schädlichen Zeitschriftenform) unterstützen jene Speculation. Die Jugendliteratur hat es nicht einmal zu einem zweiten Campe gebracht. So allgemein pflegt man sie als ein Geschäft der bloßen Mittelmäßigkeit zu betrachten, daß die besten Männer, namentlich Pädagogen, sich scheuen, in die Concurrrenz einzutreten. Praktisch ist die Gefahr gewachsen durch die Ueberfülle, die nunmehr fast alle Schichten der Jugend überflutet. — Weit nachlässiger ferner, man kann sagen gewissenlos ist die pädagogische Kritik geworden. Die Jugendliteratur wird von ihr fast ignoriert; höchstens werden beiläufig solche Verfasser, die der Redaction befreundet oder als brave und hülfbedürftige Lehrer bekannt sind, mit freundlichem Lobe eingeführt. Dagegen geben sonst ehrenwerthe Männer ihre Namen für die Titel von Jugendschriften und Sammlungen her, um mit ihrem guten Klange das Publicum zu locken und — irre zu führen. Größer als je endlich ist daher die Rathlosigkeit der Eltern und selbst der Lehrer *) bei der Auswahl, oder auch der Leichtsinns, mit dem man alles, was guten Klang hat, für die Kleinen zusammentauft.

II. Die pädagogischen Ergebnisse der Jugendlectüre. 1) Der pädagogische Werth einer guten und wohlgeordneten Jugendlectüre ist von den ersten schriftkundigen Zeiten an erkannt worden und darf nicht verkannt werden, obgleich die Hinweisung auf solchen Werth den Grund oder Vorwand zu eben der Jugendliteratur abgegeben hat, die wir in Vorstehendem skizzirt haben. Herbart hält die Lectüre „für ein unentbehrliches, schwerlich durch etwas anderes zu ersetzendes Hülfsmittel der Erziehung und gerade für das Mittelglied, das in jene leere Zeit des Jünglings, die den Erzieher so besorgt macht, eingeschoben werden muß.“ Eine gute Lectüre kann dazu beitragen, daß der Knabe Menschen und Leben kennen lerne, — und zwar nicht nur die Welt, die das Buch ihm darstellt, sondern auch die wirkliche, in der er lebt, indem er diese an jener verstehen lernt. — Bei dieser geistigen Arbeit, die den Inhalt des Buches mit den eigenen Erfahrungen und Gedanken zu associiren strebt, reißt überdies das Urtheil des Lesers und werden neue Gedanken ihm zugeführt, die oft als treibende Kraft durch das ganze Leben sich hinziehen. — Insbesondere kann der Einfluß einer guten Lectüre auf die Gesinnung als sehr heilsam betrachtet werden. Die Begebenheiten und Situationen des Buchs pflegen concentrirter und bei rechtem Lesen ungestörter auf den Knaben zu wirken, als der Verlauf des alltäglichen Lebens es vermag. Entschiedener, als in diesem, nimmt der junge Leser Partei für und wider die Personen und Gesinnungen, die ihm hier vorgeführt werden. Er liest mit dem Herzen mehr als mit dem Verstande; er begeistert sich gern an großen Menschen und erhabenen Gedanken, und seine natürliche Richtung aufs Ideale läßt ihn oft aus dem Buche noch Besseres herauslesen, als es enthält. Auch giebt es eine Art der Erziehung, die von dem gedruckten Buche fast noch besser vollzogen werden kann, als von dem wirklichen Worte. Gerade die heiligsten Gedanken nämlich sträuben sich oft, laut über die Lippen zu treten, oder werden, wenn sie Auge im Auge hervortreten, nicht ganz unbesungen hingenommen. Das Buch dagegen mit seiner heimlichen Sprache kann, auch ohne die fromme Scham

*) Eine größere Lehrerversammlung in Frankfurt a. M. konnte nach wiederholten, eingehenden Conferenzen sich, abgesehen von den didaktischen Unterhaltungsschriften, nur über zwei gute Jugendschriften einigen: Campe's Robinson und Grimms Märchen, — und über diese nur mit dem Vorbehalt, daß der erstere anders geschrieben, und die zweiten nicht geschrieben sein sollten.

zu verletzen, manches aussprechen, was der Erzieher nicht immer zu sagen vermag, und kann damit ungestört die heiligsten Empfindungen wecken und nähren. — Endlich übt die Lectüre auch auf die ästhetische Bildung des Zögling's einen bedeutenden Einfluß; wenigstens vermag ein classisches Buch, wie durch sittlichen Gehalt, so durch Schönheit der Form, fast mehr als irgend ein anderes Mittel, die Jugend zu gutem Geschmac zu gewöhnen. Wie eine solche Wirkung in dem „Gesamtausdrucke der Bildung“, in dem deutschen Aussage des Schülers, sich ausspricht, kann jeder aufmerksame Lehrer erfahren.

Aber solchen idealen Erwartungen gegenüber entsteht im Hinblick auf thatsächliche Zustände

2) die Befürchtung, daß unsere moderne Jugendlectüre im allgemeinen weit mehr zum Verderben als zum Heile unserer Jugend wirke. Das Verderbliche aber liegt theils in dem Inhalte der Jugendschriften, theils in der Art und Weise, in welcher die Lectüre derselben betrieben wird.

Daß der Inhalt unserer Jugendliteratur zu den ernstesten pädagogischen Befürchtungen Anlaß gebe, bedarf nach der oben gegebenen Charakteristik wohl kaum einer weiteren Darlegung. Die Unwahrheit und der maßlose Phantastereiz, die Gedankenarmuth und die oft geradezu ins Lappische und Kindische übergehende Trivialität, womit weitaus die meisten unserer Jugend- und namentlich Kinderschriften erfüllt sind, muß entfittlichen und entnerven, zu Dünkel und frühreifer Reflexion, zu Romanhaftigkeit, Verschrobenheit und Blasirtheit führen.

Doch die Gefahr liegt nicht im Inhalt allein, sie wird erhöht und selbst die Wirkung der an sich guten Jugendschrift wird gefährdet durch Uebermaß und Unordnung des Lesens.

3) Die Kinderbücher haben so weit zu den frühesten Unterhaltungsbedürfnissen des Kindes hinab- und so tief in das Interesse der Jugend überhaupt eingegriffen, daß vor ihnen die natürlichste Kinderunterhaltung, die mündliche Erzählung (und wohl auch der Gesang), immer mehr verstummt und damit eine große pädagogische Wirkung, die sonst die Erwachsenen übten, verloren geht und selbst ins Gegentheil verkehrt wird. — Die heilsame Sparsamkeit, welche die Erzähler bei der Mittheilung ihrer Schätze ganz von selbst einhielten, springt im Kinderbuche zur unverständigsten Verschwendung über. Dem Märchen aus liebem Munde lauschte das Kind immer wieder, bis es endlich selbst dem stoßenden Erzähler einzuhelfen wußte; unterm Hören und Wiederhören erwachte der Trieb, wuchs die Lust und die Befähigung des Wiedererzählens an jüngere Gespielen, und klare Bilder von unverwüßlicher Lebendigkeit setzten sich als dauerndes Eigenthum in der Erinnerung des Kindes ab. Jetzt — im Kinderbuche — fliegt die brennende Neugierde an einem Abende ganze Reihen von Geschichten durch, und von allen bleibt der erhitzten Phantasie nur ein Gewirre von nebelhaften Vorstellungen. — Dabei geht mit der Gewohnheit der mündlichen Ueberlieferung zugleich eine unschätzbare sittliche Wirkung verloren. Denn jene Mütter und Großmütter, Väter und Tanten, die in unbewußtem, dichterischem Drange und aus eigenem kindlichen Gemüthe heraus die Meisterschaft in der Kunst des Erzählens übten, zogen das Kind zugleich mit festen Banden der Liebe und Pietät unmerklich an sich, und an ihre Geschichten knüpften sich deshalb, bis ins späteste Alter andauernd, oft die liebsten und selbst heiligsten Erinnerungen der Kindheit, — während jetzt, im Buche, die Geschichte nichts ist, als Geschichte und der kleine Leser auch noch den Dünkel hat, daß er sich nicht brauche erzählen zu lassen, was gedruckt im Buche steht. Es wird wenig helfen, daß man, wie Jak. Glatz, W. Curtmann u. a. kleine Geschichten drucken läßt: „vorzuerzählen von Müttern, Geschwistern und Lehrern.“ Die Kunst, Kindern zu erzählen, lernt sich nicht aus Büchern, und wenn sie sich erlernen ließe, man wird doch die Geschichten, statt sie zu erzählen, den Kleinen zum Lesen geben.

4) Noch ein weiterer Gewinn geht verloren. Denn in jener Zeit, von der Götthe

rühmt, daß „noch keine Bibliotheken für Kinder veranstaltet waren, daß aber die Alten selbst noch kindliche Gesinnungen hatten und es bequem fanden, ihre eigene Bildung der Nachkommenschaft mitzutheilen,“ — pflegten die Alten der Jugend nicht nur zu erzählen, sondern auch mit ihr gemeinsam zu lesen. Der Sohn las sich mit dem Buche hinauf in den Gedankenkreis des Vaters, der Vater erfrischte sich an der Freude der Jugend über das ihm altbekannte Gut. Das Buch ward beiden eine gemeinsame Heimat, führte zur Verknüpfung und zum Austausch der Gedanken. Es war ein Theil des Familienlebens. Unser Kinderbuch aber führt nicht zu einer Vereinigung der Familie, es trennt sie vielmehr, es isolirt das Kind; denn das Kinderbuch pflegt nur den Kindern genießbar zu sein, nicht den Erwachsenen.

5) Auch von der praktischen Thätigkeit des Lebens zieht die Lectüre immer mehr ab. Unsere Jugend hat ohnedies der Bücherarbeit genug, und eben dadurch hat sie den Raum, sowie durch die viel bereiten Vergnügungsanstalten die angeborene Kunst der freien Selbstbeschäftigung verloren; und für diese, von der Bücherarbeit der Schule heimkehrende Jugend hat man als willkommenstes und bequemstes Unterhaltungsmittel — abermals Bücher, unbekümmert darum, daß dabei jene gesunde Kraft, die ins Leben hinausstrebt, die in der Geselligkeit sich erfrischen, die erfinden, schaffen und wagen möchte, vollends erstickt wird. Selbst Dorfschulen haben jetzt ihre Kinderbibliotheken. An den Stätten einer reicher entwickelten Civilisation aber geben nicht nur Schülerbibliotheken ihre pädagogisch patentirten, sondern auch Leihbibliotheken ihre uncensurirten Kinderbücher aus; aus den unvermeidlichen Weihnachts- und Geburtstagsgeschenken sammeln in jedem Hause Kinderbibliotheken sich an, die unter Freunden und Freundinnen von einem Hause zum andern in stetem Austausch circuliren; daneben arrangirt man oft für die lieben Kinder auch noch das leidigste aller Leseinstitute, nämlich Jugendzeitungs-Kreise, und es ist dabei immer von Glück zu sagen, wenn der einmal erweckte Leseappetit nicht auch noch in den umherliegenden Journalen und Romanen der Eltern nascht.

6) Im Genusse jener Reize, welche die Phantasie sieberhaft erregen, wächst aber zugleich das Gelüste nach dem Reize immer neuer Gemüthsregungen, und es erzeugt sich jene Lesewuth, die nicht selten so stark wird, daß das Kind seinen Bücherdurst, wie ein dem Trunke verfallener Unglücklicher, nicht mehr zu bändigen weiß und zur Befriedigung desselben zuweilen nicht minder unsittliche Mittel ergreift, als jener. — Selbst leiblich entnerven kann diese Lesewuth. Wenn Schreiber („ein ärztlicher Blick“) schon von dem Märchen, diesem harmlosen Gedichte, Gefahr für die Gesundheit fürchtet, was soll man zu unseren Kinderromanen sagen? Gewiß, wenn die Eltern sehen, wie ihr Kind, tiefaufathmend vom Ende der schönen Geschichte, mit glühendem Kopfe und gläsernen Augen dastht, so dürfen sie fürchten, daß ein solches Lesesiechthum bereits begonnen hat.

7) Auch die wissenschaftliche Bildung der Jugend, fürchten wir, wird durch unsere Jugendliteratur weit mehr gefährdet, als gefördert. Wir wollen wenig Gewicht darauf legen, daß der Knabe über seinem Lesen vielleicht die Schularbeit verfäumt. Die größere Gefahr liegt in einer Abschwächung des wissenschaftlichen Sinnes. Man kann (Vergl. Scheiberts Bemerkung im Programm der Friedrich-Wilhelmschule in Stettin vom Jahr 1854) die Wahrnehmung machen, daß die Kinder, die so viele Bücher lesen, das Lesen verlernen. In der gierigen Spannung nämlich, mit welcher sie an dem Faden ihrer Geschichte hineilen, nur um zu sehen, „wie es ausgeht“, überfliegen und verwechseln sie Buchstaben und Wörter; und so sehr wird allmählich das Auge an solche Flüchtigkeit gewöhnt, daß Schüler, die im 7. und 8. Jahre mit vollkommener Sicherheit lasen, in ihrem 14. und 15. Jahre kaum einen Satz richtig und ohne Stocken vorzulesen vermögen. Wenn aber bei solcher Lesegier die Schrift vor dem leiblichen Auge verschwimmt, so ist begreiflich genug, daß hiebei der Inhalt selbst nur flüchtig und in unsicheren Umrissen in das geistige Auge einzutreten vermag. Und nun denke

man nicht nur an die Flucht des Lesens, sondern an das bunte Durcheinander, das unsere Lectüre dem gierig Lesenden zu bieten pflegt! Es ist nicht anders möglich, als daß bei solchem Viel- und Vielerlelesen nur nebelhafte Vorstellungen in der Seele sich absetzen, daß diese, kaum aufgefaßt, von immer neuen und gleich undeutlichen Vorstellungsrainen ohne jegliche Association überzogen werden, und daß endlich alle Bilder, — Situationen, Ereignisse, Charaktere, sowie die verschiedenen Colorite der Darstellung, in heilloser Verwirrung in einander laufen. Man tröste sich nicht damit, daß die Lectüre wenig schade, weil das flüchtig Gelesene auch schnell wieder vergessen werde; denn jeder Eindruck läßt eine Spur in der Seele zurück, und überdies sind nicht die verwirrten Vorstellungen an sich das Schlimmste, sondern dies, daß Oberflächlichkeit und Zerstreutheit der Gedanken überhaupt erzeugt, daß das Gedächtnis abgeschwächt und endlich ein träumerisches Dahindenken und Dahinleben zur Gewohnheit wird. Daß aber solche Zustände des Geistes nicht eben zu ernster und fruchtbarer wissenschaftlicher Arbeit disponiren, bedarf keines Beweises.

Aber nicht nur die romanhafte Jugendschrift, sondern selbst unsere specifisch didaktische Unterhaltungsliteratur, wie sie jetzt beschaffen ist, und das Lesen derselben, wie es gewöhnlich betrieben wird, bringt, fürchten wir, für die wissenschaftliche Bildung der Jugend manchen Nachtheil. Allerdings wird hier dem Leser eine Masse von wissenschaftlichem Stoff zugeführt. Aber es schadet auch hier das bunte Durcheinander und es schaden viele Schriften der Art durch den Reiz des eingelegten Romans. Es mögen immerhin allerlei nützliche Kenntnisse hängen bleiben. Aber eben ein solches beiläufiges Hängenbleiben ist schon bedenklich; denn es fehlt ihm der Zusammenhang, und der zufällige, sprungweise vorausgreifende Erwerb der Privatlectüre durchkreuzt die Absicht eines wohlgeordneten Schulunterrichts. Dazu kommt, daß die didaktische Jugendschrift in wohlverstandener Speculation von allen Dingen und Geschichten das Schönste und Amüsanteste darbietet und mit solchem Honigseim jene Knaben großzieht, die jeden ernsteren Stoff des Unterrichts unschmackhaft finden und mit allem, was der Lehrer giebt, schon fertig zu sein meinen, weil sie von allem, was er giebt, schon das Süßeste hinweggenascht haben. Die Schlassheit und Zerstreutheit der Jugend, über welche man nicht selten klagen hört, — die encyclopädische Viel- und Halbwisserei und der daran sich knüpfende, über alles raisonnirende und absprechende Dünkel, wie er unserer Zeit überhaupt eigen ist, finden den ergiebigsten Boden in dem seichten und süßlichen Popularisiren der Wissenschaft, zunächst für das Kind und dann für die erwachsenen Laien.

8) Die moderne Jugendlectüre überhaupt hat sich von der Pädagogik abgelöst. Sie wirkt mit stärkeren Reizen auf die Jugend, als irgend eine andere pädagogische Institution sie zu üben vermag oder zu üben berechtigt ist, und führt in unablässiger Folge immer neue Phantasie- und Gemüthsregungen und immer neue, bunt durcheinander gehende Vorstellungen der viellesenden Jugend zu. Die Jugendliteratur ist in unsern Tagen zu einer Macht geworden, die ungerufen, aber mit unermesslichem Einflusse in die Erziehung fast der gesammten Jugend sich eindrängt und in weiterer Folge auf die Bildung der ganzen Nation einwirken muß. Wer aber den Spuren dieser Wirkung nachgeht, der wird sie deutlich genug in den Symptomen der Zerfahrenheit, Blasirtheit, Puerilität und Thatenlosigkeit unserer Jugend und in entsprechenden Krankheiten unserer Zeit überhaupt erkennen.

Bei dem Anblicke eines so trostlosen Zustandes könnte man sich versucht finden, die Privatlectüre überhaupt aus unserem Erziehungsplane zu streichen; und in der That würde, wenn man damit unsere ganze specifische Jugendlectüre beseitigte, der Gewinn weit größer sein, als der Verlust. Aber eine unbefangene Betrachtung muß uns lehren, daß jener Nothstand nur durch Ausartungen der Literatur und des auf sie gerichteten Lesetriebes entstanden ist und nicht schlechtthin durch Verbote, sondern nur durch die Gegenwirkung einer guten Lectüre beseitigt werden kann. Je dringender die Gefahr ist, die wir in der Jugendliteratur der Gegenwart und, setzen wir hinzu, in unserer

sogen. schönen Literatur überhaupt erblicken, um so entschiedener fordert die Pflicht der Pädagogik, daß sie dem Schlechten ein Gegengewicht im Guten gebe. „Wir müssen den Jüngling lesen lehren, indem wir ihm jetzt das Gute und Schöne zuführen, damit ihn künftig das Geschmacklose und Unästhetische durch sich selbst zurückstoße.“ (Herbart.) Die Aufgabe muß daher dahin gerichtet sein, daß eine gute Jugendlectüre beschafft und die gute gut geleitet werde.*)

*) Das Gefährliche der Lectüre beleuchtet Hollenberg (deutsche Zeitschrift) in einem andern Zusammenhang an einer auch in andern Beziehungen beachtenswerthen Stelle, die wir deswegen hier abgekürzt aufzunehmen uns erlauben. Er spricht davon, wie ein so eben erst in die Bahn christlicher Cultur eingetretenes Volk, auch wo in seinem Denken und Empfinden der neue Gehalt noch nicht in adäquate Formen gefaßt ist, so frisch, direct auf die Sache gerichtet sei, und dagegen wie viel Formelwesen und Phrasenwerk unsere heutige altgewordene christliche Bildung durchziehe; die Phrase herrsche weit und breit, auch auf den kirchlichen Gebieten der Literatur und Rede, und es sei dies ein Symptom von Verwilderung und Corruption der Sprache aus Uebercultur und Unnatur. „In den reichen Schatz der frommen Sprache, die einst aus den tiefsten Empfindungen unserer Vorfahren heraus geschaffen wurde, greift dann wohl gedankenlos und mechanisch der halb- oder ganz weltliche Mann unserer Tage, der nun einmal berufsmäßig von Zeit zu Zeit die Kanzel besteigen muß. Im Anfang ist er sich wohl noch bewußt, daß die Worte und Gedanken, die er ausspricht, ihm selbst Mahnungen sind, doch nicht seinerleits hinter dem Inhalte zurückzubleiben, den sie ursprünglich enthalten, sich wenigstens auszustrecken nach demselben Ziele göttlichen Lebens, das er mit Hilfe der kirchlichen Ausdrücke denen vorhält, die seinem Worte zuhören. Aber es liegt in der Natur der misshandelten Seelenvermögen, daß sie sich gegen den Unterschied zwischen dem vollen Sinn der Worte und der flüchtigen phrasenhaften Anwendung derselben mehr und mehr abstumpfen und daß so endlich der Mensch dahin geht in mechanischer, gewohnheitsmäßiger Aushöhlung des Edelsten durch gedankenlosen Gebrauch, indem sein wahrhaftes Leben anderswo liegt.“ Es sei dies nicht so gemeint, „als dürfte keiner ein Wort gebrauchen, dessen reicher Gehalt in dem Augenblicke der Anwendung der Seele nicht ganz gegenwärtig wäre. Es wird im Gegentheil gerade im Bereich der tiefsten Begriffe immer ein gewisses Aufstreben der Seele zu der Fülle des Ausdrucks, den sie erwählt hat, vorhanden sein. Aber dieses bewußte Aufstreben darf eben nicht fehlen, und nur so lange es da ist und also der defectus gefühlt und zu vermindern gesucht wird, bleibt die Verschiedenheit von reifem Wort und unreiferem Leben eine erträgliche, nur so lange gilt es, daß das Wort, insbesondere das heilige Wort, welches man in den Mund nimmt, den lahmen Menscheng Geist emporträgt, über die Schranken hinaus, die uns in unserer so und so weit entwickelten, allenthalben bedingten Persönlichkeit so oft beengen.“ Diese Klage sei aber auch auf andere Gebiete auszudehnen. „Die höhern Stände, die lesenden Stände leiden alle an demselben Uebel, wenn man auf die Wurzel desselben achtet, und diese ist doch keine andere, als der Mangel an Selbstbesinnung, das Doppelleben in uns, vermöge welches neben einem dürftigen, vernachlässigten wirklichen Ich ohne Fähigkeit der Selbstverleugnung und wahren Liebe ein buntes Aggregat von allerlei schönen phantastischen Vorstellungen und Gedanken in unserer Seele durch Lectüre entstanden ist, das sich öfters an die Stelle des Ich setzen will, das auch gerührt werden kann, das kritische Urtheile abgiebt, das sympathetisch und abstoßend afficirt wird, während der innere Mensch, wenn er sich genau fragte, oft die gerade entgegengesetzte Empfindung in sich bewegen würde. Eine kräftige Bewahrung vor der genießlichen Träumerei des Geistes wird immer in der hingebenden Arbeit für das Ganze einer Gemeinschaft gegeben sein. Wie früh kann da nicht schon die Familie in die Bildung des anfangenden Willens heilsam eintreten? Wie verantwortungsvoll ist es, wenn der Vater und die Mutter durch Berufsleben und gesellige Zerstreuung die Kinder andern Händen zu überlassen getrieben werden, die, mögen sie auch in ihrer Art treu sein, doch nicht der Kraftübung des Kindes die Stetigkeit und den sittlichen Werth geben können, der nöthig und ihnen selbst leichter zu gewinnen wäre. Begreiflich ist es, warum die tiefer blickenden Pädagogen damit nicht einverstanden sind, daß die Schule in unsern Tagen die Jugend so viel beschäftigt, daß sie dem Hause wie die Zeit, so auch das Gefühl der Pflicht nimmt, ihre Glieder auch während des Schullebens in die elterliche, von Gott als unveräußerlich geordnete Zucht zu stellen. — Ist der Sinn geweckt nicht nur für die Arbeit, sondern auch für gemeinsame hingebende Arbeit, die noch ganz andere Freude macht, als der gemeinsame Genuß, der als solcher gesucht wird, dann werden auch aufs neue im socialen Leben an der Stelle abgenutzter Einrichtungen neue sittliche Ganze entstehen, die unsern heutigen

III. **Eigenschaften einer guten Jugendschrift.** 1) Die Jugendschrift hat die Aufgabe, durch eine anmuthige und zugleich belehrende Unterhaltung die Jugend in ihrer allgemeinen Bildung zu fördern. Sie soll in müßigen Stunden dem Jünglinge eine geistige Erfrischung gewähren und zugleich unmerklich tieferen pädagogischen Zwecken dienen, — ihm eine willkommene Erholung von der Schularbeit bieten und doch zugleich eine Ergänzung des Schulunterrichts bilden. Von dem Schullesebuche unterscheidet sich die Jugendschrift dadurch, daß jenes ausdrücklich zum Schulunterrichte in der deutschen Sprache und Literatur benutzt, von dem Lehrer erklärt und von dem Schüler bearbeitet wird, diese dagegen aus freier Liebe gelesen, ohne Hülfe eines andern verstanden werden soll und nur in dieser (inductiven) Weise die Sprachbildung des Schülers fördern will. Es muß daher dem entsprechend die methodische Einrichtung beider Schriften verschieden sein. Dagegen müssen beide in ihrem pädagogischen Zwecke übereinstimmen, d. h. darin, daß ihr Inhalt geeignet sei, den Gedanken- und Anschauungskreis der Jugend zu erweitern, die Phantasie zu beleben und zu zügeln, edle Gefinnungen und religiösen Sinn zu erwecken und zu nähren und den Geschmack zu bilden. Wenn aber der Grundsatz der Didaktik richtig ist, daß der Jugendunterricht überhaupt nicht eine subjective Lehre, sondern nur einen, als bestes Eigenthum und treibende Kraft der Volksbildung bewährten Inhalt geben dürfe, und wenn diesem Grundsätze gemäß das Schullesebuch schon seit Jahrzehnten zu der Erkenntnis gekommen ist, daß seinem pädagogischen Zwecke nicht durch selbsterfundene Geschichten genügt werden könne, sondern nur dadurch, daß es aus den bewährtesten Schätzen der Nationalliteratur „das Schönste, Edelste und Reinste, das Gesundeste und Heilsamste darreiche“ (Viehoff), so ist damit auch für die Auffindung eines guten Stoffs der Jugendschrift im allgemeinen der richtige Weg vorgezeichnet. Auch hier muß der Grundsatz gelten, „daß das Beste nur eben gut genug für die Jugend sei.“

2) Das Beste aber, was die Lectüre geben kann und soll, ist die aus den tiefsten Quellen der Volksbildung entsprungene, dem Gesamtbewußtsein der Nation als classisch bewährte und in das Volk eingelebte Dichtung und praktische Weisheit, — oder im weiteren Sinne „alles, was als Welt- und Völkergabe verehrt wird.“ (Kosentrantz.) Von solchem Gehalte war auch größtentheils die Jugendlectüre der Vorzeit, sei es, daß der classische Literaturbesitz der Nation unverfälscht und unmittelbar, wie in Homer, der Patriarchengeschichte, der Legende, der Jugend zugänglich und heimisch gemacht, oder daß er in bedachter Auswahl und wohl auch in angemessener neuer Fassung, wie im Schi-King, Sitopadesa und der „Sele Trost“, zu specifischen Jugendschriften gestaltet wurde.

Aus dem Begriffe des Classisch-Volksthümlichen ergibt sich nicht allein der eigenthümliche Werth dieses oder jenes Werks, sondern noch eine Eigenschaft, die von der Jugendschrift mit Nothwendigkeit gefordert werden muß, nämlich die eines pädagogischen Zusammenhangs mit dem natürlichen Bildungsgange des heran-

Bedürfnissen entsprechen. Der Wille ist es, worin das Heil liegt, nicht das Wissen. Und dieser Wille ist durch Uebungen, die ihm eigen sind, zur Charakterstärke des Guten zu erziehen.“ Freilich können Schule und Erziehung, „wenn es gut steht, immer doch nur so gut sein, als die Factoren, welche sich in der großen Gesellschaft zu dem besondern Geschäfte der Bildung entschließen, und diese Personen sind ja eben in der Gesellschaft selbst und tragen ihre Signatur.“ So sind wir denn theoretisch in einem Zirkel von Vorstellungen; aber es ist einmal so, daß im Organismus des Wirklichen sich die wichtigsten gleichzeitigen Vorgänge wechselseitig bedingen und nirgendwo ein reiner Anfang gegeben ist. („So ist, wie Roscher sagt, kein blühender Ackerbau möglich, ohne blühenden Gewerfleiß, aber auch umgekehrt, die Blüte des letztern hat die des ersten zur Voraussetzung. In allen solchen Fällen dreht sich die Erklärung im Kreise herum, wenn wir nicht das Vorhandensein eines organischen Lebens annehmen, von welchem jene einzelnen Thatfachen eben nur Aeußerungen sind. Bei Thucydides wird immer so erklärt: A rührt her von B und B von A; mit Recht.“) D. Red.

wachsenden Geschlechts, denn „das Einzelne ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt, es muß in der Mitte oder an der Spitze einer langen Reihe von andern Bildungsmitteln stehen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte.“ (Herbart.) Die classisch-volksthümlichen Werke bilden aber, wenn man von früheren Culturepochen ausgeht, eben eine solche zusammenhängende Reihe von Bildungsmitteln, die, wie sie in der Entwicklung der Cultur des Volkes wirksam gewesen sind, so es auch für den Entwicklungsgang des Knaben sein werden, der eben das erst werden soll, was das Volk unter dem Einflusse jener Bildungsmittel geworden ist. Daß solche Mittel, die auf den früheren Entwicklungsstufen, wie sie der Knabe erst durchschreiten soll, gewirkt haben, nicht aus der Gegenwart herausgedichtet werden können, läßt sich leicht begreifen. Herbart hält es geradezu für unmöglich, daß in unserer Zeit ein auch noch so großer Dichter eine der Jugend würdige Erzählung erfinde, weil jeder Dichter voll seiner Erfahrungen, Kenntnisse und eigenen Angelegenheiten sei und dem Männerideale des wohlangelegten Knaben nichts entspreche, was unter dem Einflusse der heutigen Cultur erwachsen ist.

Die Aufgabe eines Jugendschriftstellers unserer Zeit wird sich daher wesentlich darauf beschränken, classische Literatur-Schätze für die Jugend auszuwählen und je nach Bedürfnis zu regeneriren. Aber selbst diese Kunst, solche Schätze zu heben und die noch größere, alte kostbare Perlen, wo es nöthig ist, neu zu fassen, erfordert pädagogische und poetische Genialität zugleich und dazu noch, wie Hamann (Werke II. 445) sagt, einen Menschen, „der einen Narren an Kindern gefressen hat.“

3) Was die Auswahl betrifft, so hat diese, wie auch Herbart, Bencke, Rosenkranz u. a. fordern, zunächst auf die in kindlichen Culturepochen entsprungene, durch langjährige Ueberlieferung in der Entwicklung des Volksgeistes abgeklärte Dichtung und Wahrheit zurückzugehen. Die Ursprünglichkeit der dargestellten Zustände und die Naivetät der Darstellung entsprechen dem Sinne des Kindes; und in der Congruenz eines kindlichen Bildungsstandes des Geschlechts mit dem des heranwachsenden Individuums mag auch ein innerer Grund liegen, weshalb die Geschichten von dem redelundigen und listereichen Odysseus und dem göttlichen Schweinehirten von unsern Kindern mit eben so unermüdelichem Eifer gelesen werden, wie die Patriarchengeschichte. Ja, Herbart will überhaupt „nur eine einzige Gegend kennen, wo eine der Jugend würdige Erzählung gefunden werden könnte, nämlich die classische Kinderzeit der Griechen, — und hier zunächst die Odyssee.“ —

Indes auch aus fortgeschrittenen Bildungsperioden können Werke entnommen werden, welche der Phantasie und dem Bildungsbedürfnis des Kindes entsprechen; und auch unser eigenes Volk besitzt Schätze, die werthvoll genug sind, um an ihnen die Jugend dieses Volkes zu bilden. Das echte Volksmärchen, Nibelungen, die Volksbücher von den Haimonskindern, der schönen Magelone, von Fortunat, dem ewigen Juden, Faust und der Sagenschatz überhaupt, sowie selbst die Legende, bieten, und zwar in geeigneter Vertretung verschiedener Bildungsstufen des Volks und der Jugend, brauchbare Stoffe dar. Auch in Fabeln, Geschichten und Anekdoten, die als Typen der Weltforschung, der Volksweisheit und des Volkswizes (wir erinnern an Culenspiegel und die Schildbürger) zum Theil aus uralten Zeiten sich erhalten und in das Volk eingelebt haben, findet sich eine Fülle von Material, das theilweise schon in unsere Jugendliteratur übergegangen, aber immer neuer Sichtung und Bearbeitung fähig und vielfach bedürftig ist. „Für das Jünglings- und Jungfrauenalter aber, und um so mehr, je mehr es dem reiferen Alter sich nähert, muß die Ausbildung der Poesie den Ernst der Wirklichkeit selbst in seiner unverhüllten Energie hervortreten lassen. Nicht mehr als ahnungsvolles Spiel, sondern in seiner objectiven Eigenheit muß es nunmehr die Vorstellung der Jugend durchbringen, da sie selbst in das Getriebe des Weltlaufs einzugreifen sich anschicken soll.“ (Rosenkranz S. 97.) In diese Function wird zunächst das Drama und der Roman eintreten, beide nach ihrem idealsten Begriffe aufgefaßt als eine poetische

Darstellung des im Kampfe gegen das Schicksal erstarkenden und sich läuternden Menschengewisses, — und hier bietet auch die neuere classische Literatur eine ziemlich reiche Auswahl.

Am dürftigsten ist aus naheliegenden Gründen die Auswahl für die frühe Kindheit; aber dies eben sollte nur die Mahnung verstärken, daß man die Lectüre dieser frühen und meist zu früh lesenden Kindheit beschränke.

4) Die Frage, ob und inwieweit classische Stücke eine für die Jugend berechnete Bearbeitung zulassen oder erfordern, muß nicht allein vom pädagogischen, sondern auch vom ästhetischen Standpunkte aus erwogen werden. Bei Werken der frühesten Culturperioden wird der mythische und historische Hintergrund, aus dem heraus sie sich gestaltet haben, einer Aufhellung, und die nackte Nothwendigkeit oder doch der Ausdruck derselben einer Sänftigung bedürfen, damit das Ganze dem Kinde der Gegenwart verständlich, unanstößig und heimisch werde. Dennoch aber muß der Charakter und die Färbung des Ganzen bewahrt und darf die Kraft nicht abgeschwächt, das Herbe nicht versüßlicht werden. Mit einer civilisirenden Feile allein, oder auch mit erläuternden Noten ist hier nicht geholfen und mit eingelegten *Maisonnements* viel geschadet; vielmehr bedarf es eines wahrhaft schöpferischen Geistes, um die großen Geister, die im Grabe längst verfallener Zeiten ruhen, zu neuem jugendlichen Leben zu wecken. Die Bearbeitung muß, wie der große Kenner der arabischen Sprache von Rückert's Uebersetzung orientalischer Poesie rühmt, „nicht überall Uebersetzung, aber überall mehr als Uebersetzung sein.“ Zimmermanns *Tristan und Isolde* und nahebei auch *Simrocks Amelungenlied* (die freilich nicht für die Jugend geschrieben sind) können als glückliche Versuche einer solchen freien Bearbeitung betrachtet werden.

In den Dichtungen der Kindheit des Menschengeschlechts ist indes auch ein Motiv wirksam, das *erotische*, das dem Kinde unverständlich ist, oder, wenn es halb verstanden in nackter Sinnlichkeit einem verfeinerten Schamgefühl oder einer schon vergifteten Phantasie entgegentritt, geradezu entsittlichend wirken kann; und hier ist dem pädagogischen Takte eine Aufgabe gestellt, die eben so sehr durch übertriebene Aengstlichkeit verfehlt werden kann, als durch ein rücksichtsloses Bloßlegen. — Anders verhält es sich mit neueren classischen Werken; auch in ihnen finden sich manche Stücke, die, wie man meint, nur des Excerpirens oder auch nur einer leichten Censur bedürften, um für die Jugend lesbar zu werden. Aber was wir uns bei Werken einer überwundenen Culturepoche erlauben dürfen, das ist uns versagt bei solchen Schriften, die nach ihrer ganzen Individualität aus der Gegenwart selbst erwachsen und dieser unmittelbar zugänglich sind. — Eine Bearbeitung solcher Werke für die Jugend würde dieser den vollen Genuß späterer Jahre verkümmern und die eingetretene Sittencensur würde vielleicht nur lüftern nach der Einsicht in nicht castrirte Exemplare machen.

Wer übrigens an classischen Stoffen nicht Genüge hat und sich als ein so großer Dichter fühlt, um für die Jugend schreiben zu können, der entnehme seinen Gegenstand wenigstens dem wirklichen Leben und zwar den naivsten und erhabensten Aeußerungen eines großen Seelenlebens. —

5) Sehr gewöhnlich ist die Annahme, daß in einer guten Jugendschrift eine *moralische Tendenz* sich aussprechen müsse. Aber Herbart bemerkt dagegen, daß schon die Absicht zu bilden die Jugendschrift verderbe und namentlich „das sichtbare Bestreben, alles auf Religion und Moral zurückzuführen“, den Knaben hindere, sich ihrem Eindrucke unbefangen hinzugeben. Wird, wie es gewöhnlich geschieht, die Moral an dem Beispiel erdichteter Tugendhelden gelehrt, so merkt das Kind leicht, daß diese Helden nicht Fleisch und Bein haben, und wird gelangweilt oder selbst misstrauisch. Denn nur die Wahrheit des Lebens ist es, die praktische Theilnahme erweckt, und nur im Gegensatze zum Bösen wird das Gute erkannt und geliebt. „Stellt Kindern,“ sagt Herbart, „das Schlechte dar, nur nicht als Gegenstand der Begierde; sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbricht eine Erzählung durch moralisches *Maisonnement*,

sie werden finden, daß ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar, sie werden finden, daß es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechslung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren, es sei darin strenge psychologische Wahrheit und nicht jenseit der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder Tact dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechten ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige; ihr werde sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen und alle Seiten der Sache hervorzuhenden sucht; wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urtheil anregt, wie der Reiz der Abwechslung in das Vorziehen des Bessern endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urtheil vielleicht ein paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerem Wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinen Punct, um sich zu behaupten gegen eine Roheit, die er schon unter sich fühlt."

Man wird zugeben, daß die biblische Geschichte des A. T. auch eine Moral enthält; und „doch sind jene Patriarchen sammt ihren Weibern und Töchtern, diese Richter und Propheten, Könige und Priester nichts weniger als Tugendideale im Sinne einer modernen schlappen Moral, die aus ihren Mustererzählungen für die lieben Kleinen gerne alles Harte, Schroffe ausglättet. Gerade daß die Schattenseite nicht fehlt, daß Neid, Eitelkeit, böse Lust, Undank, Schlaueit, Trug auch an diesen Stammvätern des Volkes Gottes offenbar werden, giebt ihnen einen so hohen pädagogischen Werth. — Die Geschichte Adams, Nains, Abrahams, Josephs, Simsons, Davids sind mit Recht ebenso wohl“ (oder wohl noch weit mehr) „Weltvorstellungen geworden, als Achillens und Patroklos, Agamemnon und Iphigenie, Hector und Andromache, Odysseus und Penelope.“ (Kosentrantz S. 91.) Immer muß die Moral aus der Erzählung selbst sprechen. Selbst die Fabel verträgt es nicht leicht, daß ihre Nutzenanwendung ins Abstracte breit gelegt werde.

6) Anders verhält es sich mit der Forderung, daß die Jugendschrift sittlich rein gehalten werden müsse, insofern man nämlich darunter nur eine Vermeidung alles dessen zu verstehen pflegt, was die Schamhaftigkeit verletzen oder böse Lüste erregen könnte. Denn mit Recht ist zu fordern, daß in der Jugendschrift die thierische Natur des Menschen, die eben bekämpft und niedergehalten werden soll, nicht in ihren schmutzigen Verrichtungen und gemeinen Trieben hervortrete. Und nicht allein sachlich, auch hinsichtlich der Ausdrucksweise ist eine entsprechende Vorsicht zu empfehlen. Denn es giebt Dinge, die an sich keineswegs unsittlich sind, aber doch von dem natürlichen Schamgefühl verschwiegen oder von dem civilisirten in conventionelle Euphemismen gehüllt zu werden pflegen; und Ausdrücke, die dieser conventionellen Decenz widerstreiten, können dem Kinde in ähnlicher Weise anstößig werden, wie ein unschuldiger Wilder, wenn wir ihn in seiner Nacktheit in unsere Gesellschaft einführen wollten. Doch auch eine zu ängstliche Nachgiebigkeit gegen eine überfeinerte sprachliche Decenz kann schaden, und es müssen daher solche menschliche Dinge und namentlich die Geschichte der Liebe, wenn sie einmal dargestellt werden, zwar mit keuschem Sinne, aber mit festen, nicht durch Halbdunkel zu Argwohn verleitenden Zügen gezeichnet werden.

7) Auch die religiöse Tendenz der Jugendschrift kann durch Absichtlichkeit und Uebertreibung ihren Zweck verfehlen. Allerdings muß die Jugendschrift, wenn sie auf der Höhe der Bildung stehen und zu ihr ziehen soll, als ihr letztes Ziel die Erziehung zum Christenthum betrachten. Aber damit ist keineswegs ausgeschlossen, daß auch nichtchristliche Weltanschauungen, insofern sie nothwendige Stufen der Entwicklung des Menschengestes vergegenwärtigen, ein Recht haben, in die Lectüre der Jugend einzutreten. „Der Polytheismus und der Heroismus,“ bemerkt Kosentrantz (Pädag. S. 91), „ist jetzt ein ebenso substantielles Moment der Kindervorstellung, als der Monotheismus“

mit seinem Patriarchen- und Prophetenthum. Unser Standpunct ist über beide hinaus, weil er durch beide vermittelt ist, und enthält eben deswegen beide als Momente in sich.“ — Auch darf die Jugendschrift nicht unmittelbar in die tiefsten und außerordentlichsten christlichen Lebenserfahrungen einführen wollen, wenn sie nicht zu einer religiösen Frühreise Anlaß geben will, deren absichtliche Herbeiführung auch Palmer (Pädag. S. 221) entschieden als pädagogisch falsch bezeichnet. „Es ist nicht schwer, sagt Thiersch (über Familienerziehung S. 119), „ein Kind durch Vorstellungen von dem natürlichen Verderben, vom Gericht, vom Einflusse des bösen Feindes in Aufregung und Angst zu versetzen und es mit Zweifeln an seiner Seligkeit anzufüllen. Es kann sein, daß dadurch frühzeitig tiefe Erfahrungen vom Verkehr der Seele mit Christo hervorgebracht werden. Aber das sind Erfolge, vor denen man sich eher fürchten sollte, als sich darüber freuen. Denn hier stellt sich die schlimmste aller Gefahren ein: frühe Abnützung aller solcher Eindrücke und Erlebnisse und einschleichende Unwahrheit, indem die Kraft schwindet und die Nedensarten bleiben.“ Das Buch in seiner stillen Sprache kann zwar viel aus dem Herzen des Menschen herausragen; aber man hüte sich, die Personen des Buches selbst von den tiefsten Heilserfahrungen und von der Andacht des Gebets im stillen Kämmerlein in alltäglicher Conversation parliren zu lassen. Und wie mit frommen Worten, so darf auch mit den Wundern der göttlichen Vorsehung nicht ein verschwenderischer Verbrauch getrieben werden. — Die christliche Jugendschrift muß die, durch sich selbst überzeugende und überwältigende Wahrheit eines in Kampf und Buße zum Heil und Frieden hindurch dringenden Lebens und die lebendige Offenbarung Gottes und der in Christo erschienenen Gnade im Leben des Menschen mit schlichten, zarten, fast scheuen und doch ergreifenden Zügen darstellen, und eine solche Darstellung kann allein dem gelingen, der selbst ein solches Leben erfahren und in Christo eine solche Genüge gefunden hat. Ein solcher aber schreibe ohne prämeditirte Tendenz, nur aus seiner Liebe und Glaubensfreudigkeit heraus; unmerklich und gerade in der Unmerklichkeit und Zurückhaltung am wirksamsten wird der Hauch christlichen Lebens die ganze Schrift durchwehen. Eben dies gehört überhaupt zum Wesen der classischen Dichtung, daß sie, ohne lehrhaftig sein zu wollen, doch belehrt und bildet.

8) In der Forderung der Wahrheit wird jede besondere Tendenz der Jugendschrift aufgehen müssen. Unter dieser Wahrheit ist aber nicht eine Beschränkung auf die nackte Wirklichkeit zu verstehen, sondern jene innere Wahrheit, welche auch dem ideellen, poetisch gestalteten Leben das überzeugende Gepräge der Wirklichkeit giebt. Die Jugend muß auch aus der Dichtung die wirkliche Welt verstehen lernen, und in der That besitzt schon das Kind ein natürliches Verständniß dazu; es fühlt die Wahrheit nicht nur aus den Abenteuern des Odysseus heraus, sondern auch aus den Wundern der Niesen und Zwerge, der Schneewittchen und Aschenbrödel; jene Wunderwelt wird ihm um so heimischer, je weiter sie ihm zurück von der Gegenwart in unvordenklicher Zeit zu liegen scheint. Nicht das Märchen peinigt die Kinder mit Zweifeln, wohl aber die aus der unmittelbaren Gegenwart erdichtete Erzählung; hier kommt es mit der ängstlichen Frage, ob die Geschichte auch wahr sei, und wird traurig, wenn man ihm mit Nein antwortet. Nicht jenes fernab liegende Märchen verwirrt die Vorstellungen des Kindes, wohl aber der romanhafte Zauber, der den Verlauf der Welt fälscht, in der das Kind selbst lebt und leben soll. Auch aus der sittlichen Haltung seiner Kinderbuchhelden fühlt es leicht jede Unwahrheit heraus. Palmer (ev. Pädag. S. 217) hat zwar ganz Recht, wenn er sagt, man dürfe dem Kinde nicht sogleich die wirkliche Welt mit den tausenderlei Mischungen und Schattirungen ihrer sittlichen Verhältnisse zeichnen, sondern müsse ihm, so lange es diese complicirteren Verhältnisse nicht durchschauen und beurtheilen könne, Gutes und Böses in stark ausgeprägten Gestalten vorhalten, die ihm mit völliger Entschiedenheit Gegenstände der Liebe und des Abscheus werden. Aber damit ist nicht gesagt, „daß die Engel an Tugend“ und „die Teufel an Bosheit,“ wie man sie in vielen Kinderbüchern findet, auch durchweg die

rechten Gestalten des Kinderbuches seien; denn was an ihnen bedenklich erscheint, ist nicht das starke Gepräge, sondern die Unwahrheit. Wie aber starke Ausprägung der Charaktere mit vollkommener innerer Wahrheit sich vereinigen lasse, das lehrt uns die Patriarchengeschichte, oder wenn man weiter suchen will, Homer, Nibelungen &c.

9) Auch die Kunst der Accommodation hat ihre Schwierigkeit; sie ist etwas mehr als eine bloße Herablassung zu dem Verständnis und den Erfahrungen des Kindes. Denn die Welt der Jugendschrift muß dem Gesichtskreise des Kindes zwar erreichbar sein, aber zugleich über denselben hinausweisen; „das Kinderbuch muß“ (wie Dahlmann sagt) „statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen geben.“ Der Versuch, sich in die enge Sphäre des Kindes hineinzudichten, verfehlt seinen Zweck bei den Kindern selbst, wie er an sich geistreichen Köpfen widerstrebt. Auch die Meinung, daß man das Kind am besten mit Geschichten von Kindern unterhalte und durch Kinderbeispiele belehre, ist irrig. Denn „der Knabe fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein; der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet, und wenn er acht Jahre hat, geht sein Gesichtskreis über alle Kinderhistorien hinweg“ (Herbart). Die Erzählung, die ihn erfreuen und bilden soll, muß das „stärkste und reinste Gepräge männlicher Größe tragen.“ In Fr. Jacobs' Alwin und Theodor spielen zwar auch Kinder, aber fast nur als Zuschauer, nicht als Helden der Geschichte, und Robinson tritt zwar auch als ein Kind auf, aber nicht seine Knabenhaftigkeit, sondern sein Erstarken zur Mannhaftigkeit gewinnt ihm die Herzen. In dieser und jener Art ist den Kindern eine passende Rolle in der Jugendschrift angewiesen, und eine andere werden sie kaum einnehmen können, wenn man von ihnen mehr, als beiläufige Anekdoten geben will. — Zugleich muß aber vor einem andern Extreme gewarnt werden. Man glaube nicht, daß das Kind lesen könne, wie der Erwachsene. Dieser findet in dem Buche eine ihm bekannte Welt und hat ein Interesse an dem Vergleichen der erdichteten Bilder mit der von ihm selbst erfahrenen Wirklichkeit; die Lebenserfahrungen des Kindes dagegen sind weit beschränkter; und es bleibt ihm neben dem spannenden Interesse an dem Verlaufe der Geschichte die Arbeit übrig, die neue Welt, Situationen, Charaktere &c., seinen eigenen Vorstellungen zu assimiliren. Eine solche Arbeit darf ihm nicht erspart werden, sie erhöht den Reiz und den Nutzen des Buches; aber die Schwierigkeit des Verstehens und Bearbeitens darf doch auch nicht allzusehr gesteigert und noch weniger durch geradezu unverständliche Ausdrücke und Begriffe unübersteiglich gemacht werden.

10) Allerdings ist es eine nothwendige Eigenschaft der Jugendschrift, daß sie Interesse erzeuge. Aber die Spannung muß der Art sein, daß sie die geistige Thätigkeit nicht nur erwecke, sondern zugleich auf einen Punct ruhiger und andauernder Betrachtung sammle. Die Phantasie des Kindes hat starke Schwingen; doch hüte man sich, diese Schwingen in fieberhafte Bewegung zu setzen. Jeder solcher Ueberreiz schwächt die gesunde Thätigkeit des Geistes. Es dürfen nie mehr Reize und Kräfte verbraucht werden, als eben nöthig sind, um das Interesse des Lesers am Faden der Erzählung hin in mäßiger Spannung zu erhalten. Ein Ueberspannen des Interesses ist oft noch gefährlicher, als ein Nachlassen zur Langweiligkeit.

Die Darstellungsweise selbst muß klar und einfach sein, ohne je trivial zu werden; sie muß mit hellen und frischen Lebensfarben zeichnen; aber die durchsichtige Oberfläche muß einen tiefen, lebensvollen Hintergrund bergen, der bei wiederholtem Betrachten immer reicher sich erschließt. In diesem reichen Hintergrunde müssen die Räthsel liegen, welche das Kind fesseln und zu immer wiederholtem Lesen treiben; er muß reich genug sein, um auch den Erwachsenen mit Liebe und neuem Gewinne zu seinem Kinderbuche zurückkehren zu lassen.

Wenn in Vorstehendem von den sogenannten Unterhaltungsschriften gesprochen worden ist, so sind nunmehr noch einige Worte über

11) die specifisch didaktischen Jugendschriften zu sagen, die durch reale Wahrheit von der poetisch gestalteten Unterhaltungsschrift und durch anziehende Einkleidung von dem Schulbuche sich unterscheiden sollen. — Auf dem historischen Gebiete wird die Ueberleitung von der Sage zur Geschichte zweckmäßig durch Erzählungen im Herodotischen Stile vermittelt und auf den weiteren Stufen werden vorzugsweise hervorragende Persönlichkeiten die Mittelpuncte historischer Gemälde bilden, aber auch an sich prägnante Begebenheiten nicht ausgeschlossen werden, denn die neuere Methode, die ganze Weltgeschichte in Porträts einzurahmen, leidet an unnatürlicher Uebertreibung. Wie aber schon an den Bildern der Weltgeschichte, wenn sie recht gewählt und wahr dargestellt werden, ungesucht das Walten Gottes in der Führung der Weltgeschichte zur Anschauung kommen und der Patriotismus sich beleben wird, so wird endlich die Biographie selbst, auch wenn sie nicht von weltgeschichtlicher Bedeutung ist, als die individuelle Entwicklung des Menschenlebens im Kampfe mit großen und kleinen Weltgeschichten dem Jünglinge Weg und Ziel für seine eigene Entwicklung und seine eigenen Kämpfe vorbilden. Ein reiches Material zur Darstellung deutschen Lebens und deutscher Jugend liegt in trefflichen Biographien vor und harret noch größtentheils einer angemessenen Bearbeitung für die Jugend.

In die Natur- und Völkerkunde führen am besten Reisebeschreibungen ein, welche nicht fertige Gemälde geben, sondern den Leser, wie die ausdauernde Arbeit der Entdeckung, so auch „den Jubel des Entdeckenden, für das allgemeine Bewußtsein erobernden Geistes“ erfahren und mit empfinden lassen. — Für die Naturgeschichte insbesondere werden zunächst Erzählungen aus dem Leben und Haushalte der Thiere dienen. Die Belehrung über technische Wissenschaften aber, so weit sie überhaupt in unterhaltender Weise gegeben werden können, wird am besten an Biographien sich anschließen.

Auch der Stoff für die didaktische Jugendschrift muß aus classischen Werken geschöpft werden, und zwar selbstverständlich aus solchen, die auf der Höhe der Wissenschaft stehen. Als Motiv der Auswahl kann nur der Werth der Sache an sich entscheiden. Nur das allgemein Wissenswürdige und Bildende darf gewählt werden, nicht Details einer Fachwissenschaft, auch wenn sie an sich noch so interessant oder amüsanter sind, nur das wahrhaft Große, nicht das Curiose, allein durch Außerordentlichkeit Fesselnde, nur die bewährte Wahrheit, nicht das Problematische und Hypothetische. Manche classische Stoffe werden in ihrer ursprünglichen Fassung gegeben werden können, andere werden einer Bearbeitung bedürftig sein, und diese wird es unbedenklich wagen dürfen, Härten zu glätten, ja selbst in freier Weise wissenschaftliche Stoffe neu einzukleiden und zu popularisiren. Nur darf die Wahrheit nie ins Romanhafte verschwimmen, die Anmuth und Leichtigkeit der Darstellung nicht dem Ernste der Sache schaden und nicht dem Leser eigene Geistesarbeit ersparen. Im übrigen ist planmäßige Anordnung, Gleichmäßigkeit der Ausführung und des Colorits erforderlich, encyclopädische Zerstückelung aber überall verwerflich.

12) Sehr gewöhnlich ist die Ansicht, daß Volks- und Jugendschrift ziemlich gleichbedeutend sei, und allerdings sollten beide in dem allgemeinen Begriffe des Volksthümlichen sich einigen. Auch theilt das Volk mit der Jugend die Neugierde nach Fremdem, Fernem, Abenteuerlichem, und Könige und Prinzessinnen, Schlachten und Schlösser sind beiden in ihrer Lectüre gleich willkommen. Aber neben dieser Uebereinstimmung des Geschmacks finden sich zugleich hinsichtlich des Bildungsstandes und Bildungsbedürfnisses beider so wesentliche Verschiedenheiten, daß selbst die echte Volkschrift nicht ohne weiteres Anspruch auf die Eigenschaft einer guten Jugendschrift machen darf. Noch viel weniger aber darf ein solcher Anspruch von den modernen Volkschriften erhoben werden, die nicht, wie es sein sollte, aus den tiefsten Quellen der volksthümlichen Bildung selbst geschöpft sind, sondern ihren Titel nur aus der Absicht herleiten, zum simplen Volksverstande docirend und amüsirend sich herabzulassen. Auch B. Auerbach (Schrift und Volk) hat auf den wesentlichen Unterschied zwischen Volkschrift und Jugendschrift

aufmerksam gemacht, und es thut noth, vor dem schändlichen Misbrauche zu warnen, den die Speculation damit treibt, daß sie jede Schrift im Volkston, wenn sie nur ihre Liebesgeschichten anständig verhüllt, unter dem Titel „für Volk und Jugend“ zu Markte bringt.

13) Auch für die Ausstattung der Jugendschrift mit Bildern und Illustrationen müssen feste Grundsätze befolgt werden. Während das Bilderbuch ohne Schrift verstanden werden soll, oder doch nur eines kurzen Textes zur Erläuterung bedarf, hat das Bild der Jugendschrift im allgemeinen nur den Zweck der Verdeutlichung von Gegenständen des schriftlichen Vortrags. Und hier ist zunächst weise Sparsamkeit zu empfehlen. Wie nämlich bei dem Unterrichte ein luxuriöser Aufwand von Versinnlichungsmitteln den Schüler mehr in Passivität und Zerstreuung versetzt, als zu ernster Arbeit antreibt, so muß auch im Kinderbuche jeder Ueberfluß an Illustrationen und Bildern schaden, indem hierdurch vornweg der Phantasie die Selbstthätigkeit im Construiren von Vorstellungen erspart und diese Thätigkeit selbst mehr und mehr abgeschwächt wird. Und überdies pflegen Illustrationen oft ein viel ärmlischeres Bild zu geben, als eine kräftige Phantasie sich selbst zu bilden vermöchte. Bilder sollten daher nur für solche Gegenstände eintreten, welche ein schriftlicher Vortrag nicht genügend zu veranschaulichen vermag, oder für solche prägnante Scenen, deren Belebung und Fixirung durch Zeichnung besonders erforderlich erscheint, — immer aber in der Art, daß sie dem Leser eine geistige Arbeit nicht ersparen, sondern durch die Zeichnung selbst, die verstanden sein will, von neuem bieten.

Als allgemeine Eigenschaft ist von dem Bilde der Jugendschrift künstlerische Vollkommenheit zu fordern, damit an ihm auch der Geschmack sich bilde; wenigstens ist Unschönheit und Unrichtigkeit geradezu verwerflich. Unerläßliche Forderung ist ferner, daß nur wahre und charakteristische Bilder gegeben werden. Wahrheit ist vor allem bei Abbildungen von Sachen zu fordern, z. B. für naturhistorische Gegenstände, bei denen überdies die Aufgabe dahin gerichtet sein muß, nicht nur ein Individuum zu copiren, sondern in dem Individuum, das dargestellt wird, zugleich einen charakteristischen Repräsentanten des ganzen Geschlechts zu geben. Bei geographischen Illustrationen (ethnographischen, landschaftlichen, architektonischen etc.) kommt es darauf an, mit großer Sachkenntnis und methodischer Kunst eine Masse zerstreuten Stoffes in ein prägnantes Gesamtbild zusammenzufassen; und für historische, namentlich archäologische Gegenstände (Costüme, Geräthe, Waffen, Architekturen, Monumente) muß antiquarische Einsicht mit künstlerischem Geschick sich verbinden. (Und gerade hier ist großer Mangel an brauchbarem Material). Von der Darstellung geschichtlicher Begebenheiten ist besonders charakteristische Treue zu fordern. Die meisten solcher Bilder können nur aus der Phantasie construiert werden und verlangen deshalb, wenn sie doch wahr sein sollen, das schöpferische Genie eines wirklichen Meisters. Leichtfertige Bildnerereien, die zu jeder beliebigen Schlacht eine beliebige Schlachtenscene geben, sind schlechthin verwerflich. Uebrigens sollte die historische Malerei der Jugendschrift nur Begebenheiten von wirklich weltgeschichtlicher Bedeutung durch bildliche Darstellungen hervorheben, nicht aber durch unbedeutende Nebenscenen von den eigentlichen Gipfelpuncten des Interesses ablenken. Jedes Bild endlich muß ausdrucksvoll und verständlich sein und zugleich durch einen tiefen Inhalt das Interesse dauernd fesseln.

IV. Leitung der Jugendlectüre. „In unserer Zeit,“ sagt Herder, „kann nichts so sehr bilden und verderben, als gut oder schlecht gewählte Lectüre, — ein Buch hat oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben.“ Dieses Urtheil, und wenn in ihm auch die Sache auf die Spitze getrieben sein mag, enthält doch Wahrheit genug, um an die unabweisliche Pflicht zu mahnen, daß der Erzieher die Lectüre des Zöglings nicht nur abwehrend überwache, sondern ihre tiefgehende Wirkung in einen stets fördernden Zusammenhang mit seinem Erziehungsplane bringe. Die nächste Aufgabe ist auf

1) eine pädagogische Auswahl der Lectüre zu richten. Und hierbei muß vor allem die Meinung zurückgewiesen werden, als ob es sich nur darum handle, ein Buch

zu finden, das die müßigen Stunden des Zöglings mit unschädlicher Unterhaltung ausfülle. Allerdings ist das „Geschichtenbuch“ das bequemste Mittel, die ungeduldige Jugend zur Ruhe zu bringen und der sich langweilenden die Zeit zu vertreiben. Aber schon die Chinesen (im Kia-phao-tsiouan-tsi) meinten, daß „jedes Buch zum bloßen Vergnügen wie überflüssiges Gold und Spiel verbannt“ werden müsse, und Schleiermacher (Erziehungslehre S. 658) hält jedes Lesen zum Zeitvertreib, weil es „die lebendige Anschauung tödte, an den Tisch nagele und öffentlichen Lebens unfähig mache, für absolut schädlich.“ In der That ist jedes Buch schädlich, das nichts weiter ist als unschädlich. Nur eine Lectüre von wahrhaft werthvollem und behaltenswerthem Inhalt kann den Erziehungs Zwecken dienen. „Nichts verdirbt die Jugend mehr, als die Beschäftigung mit dem Mittelmäßigen, oder dem, was noch darunter steht; in seiner öden, dumpfen, beschränkten Weise verödet, verdumpft und beschränkt es auch das jugendliche Gemüth“ (Rosenfranz S. 97). Es haben daher diejenigen nicht ganz unrecht, die, wie Stoy (Schrift und Jugend), es für das Sicherste halten, die Auswahl nur auf Bibel und Classiker zu beschränken und die gesammte specifi sche Jugendliteratur auszuschließen. Nur ist zu fürchten, daß dem Lesetribe des früheren Jugendalters, der einmal viel zu tief in einer allgemeinen Zeitrichtung und in der Verkünstelung der Familienverhältnisse wurzelt, als daß er schlechthin ohne Befriedigung gelassen werden könnte, mit Bibel und Classikern allein nicht angemessen oder nur durch verfrühte Gaben genügt werden könne. Wir werden daher unsere Auswahl auch auf die eigentliche Jugendliteratur erstrecken müssen, aber hier freilich auf in ihrer Art classische Schriften (wie wir sie unter III charakterisirt haben). Mit und neben diesen mag man die Jugend frühe gewöhnen, auch das Classische im Original zu verstehen und an ihm sich zu bilden. Der gewöhnliche Grund, auf den hin man Werke der Art proscribirt, die Furcht vor Liebesgeschichten, darf hier nicht mit übertriebener Aengstlichkeit zur Anwendung kommen. Niemeier und Beneke erklären selbst gute Romane für zulässig, Herbart wußte seiner Zeit seinem heranreisenden Zöglinge nichts besseres zu geben, als Ifflands Werke, und in der That werden Cooper, Steffens, Walter Scott u. a. selbst in sorgsam gewählten Schülerbibliotheken dargeboten. Um recht zu wählen, bedarf es übrigens nicht nur großer pädagogischer Einsicht, sondern auch aufopfernder Gewissenhaftigkeit; denn wir meinen im Ernst, daß der Erzieher seinem Zöglinge kein Buch in die Hand geben sollte, das er nicht selbst zuvor gelesen und für gut befunden hat.

2) Weise Mäßigung ist die nächste Forderung. Der Lesetrieb muß mit den übrigen Thätigkeiten des Geistes in ein angemessenes Gleichgewicht gesetzt, zu besonnener Selbstthätigkeit gebildet, und der Lesewuth, dieser schlimmen Leidenschaft, muß mit Entschiedenheit entgegen gearbeitet werden. Die Schularbeit darf nicht durch Lesen zurückgesetzt, der ernste Arbeits Sinn nicht durch Hingabe an den Reiz leichter Lectüre geschwächt werden. Ebenso ist dahin zu sehen, daß die Freiheit der Bewegung in der Natur, in der Geselligkeit und in selbstschaffender und ersunderischer Thätigkeit, die durch Schularbeit und Civilisation schon genugsam eingeengt ist, nicht auch noch durch Lectüre mehr als billig beschränkt werde. Unter den gegebenen Verhältnissen ist es weit häufiger nöthig, den Lesetrieb der Jugend zu dämpfen, als ihn zu fördern. — Ueberdies gelangt nur bei weiser Mäßigung des Lesens das Gelesene selbst zu rechter Wirkung, d. h. nur dann, wenn jeder einzelnen Geschichte, jedem einzelnen Buche Raum gelassen wird, deutliche und feste Vorstellungen in der Seele abzusetzen. Mit entschiedener Strenge muß daher der Lesehast gewehrt werden, welche kaum aufathmend von dem Ende des einen Buches, schon wieder zum Verschlingen des zweiten sich anschickt. Aber es ist dabei nicht genug, die Lectüre zu versagen; es muß vielmehr, wenn nicht größere Gefahr entstehen soll, dafür gesorgt werden, daß die Mußestunden, in welchen der Knabe seine Zuflucht zu Büchern zu nehmen pflegt, durch eine andere Thätigkeit ausgefüllt werden; und diese Sorge für eine gesunde, freie Beschäftigung in Spiel und Kampf, in Wald und Flur, bei Garten- und Feldarbeit oder auch bei der Dreh- und Hobelbank

ist zwar schwieriger, als das Darreichen von schönen Büchern, aber häufig auch viel verdienstlicher. Man entschlage sich der ängstlichen Pädagogie, die in der Freiheit des wilden Knaben immer eine größere Gefahr erblickt, als in der Lesesucht des zahmen. — Neben dieser Mäßigung des Lesetriebes muß zugleich dahin gesehen werden, daß der Zögling

3) mit Ausdauer und Besinnung lese, d. h. in kontinuierlicher Aufmerksamkeit dem Buche sich hingebend, in seinen Inhalt sich vertiefe und das Gelesene in zusammenhängender Rück Erinnerung in sich bewege und erwäge, um die aufgenommenen Vorstellungen und Gedanken den eigenen Grundstimmungen gemäß in das eigene Wesen einzubilden oder auch das Unassimilirbare abzustößen. Eine solche Ausdauer läßt sich zwar nicht unmittelbar für jede Lesestunde herstellen, sondern muß durch die Erziehung überhaupt angebildet werden; aber es kann wenigstens abwehrend verfahren werden, indem man Pausen eintreten läßt, in denen die gewonnenen Vorstellungen sich abklären können, und indem man ein und dasselbe Buch nach Zwischenräumen immer von neuem in die Hände des jungen Lesers spielt. Denn „nicht viel lesen, sondern gut Ding viel und oft lesen, macht fromm und klug dazu“ (Luther). — Eben so ist eine gewisse Einheitlichkeit der Lectüre zu fordern und das bunte Vielerlei und Durcheinander, zu welchem die Jugendschriften direct und die umherliegenden Journale und Romane der Eltern indirect veranlassen, als gemeinschädlich zu verhüten. Namentlich ist vor der heillosen Zersplitterung durch Jugendzeitungen u. c. zu warnen. Göthe erzählt, daß in seiner Kindheit schon der *Orbis pictus*, die große Familienbibel mit Merian'schen Kupferstichen, die *Acerra philologica*, Dvid's Verwandlungen u. a. „sein junges Gehirn schnell genug mit einer Masse von Bildern und Begebenheiten von bedeutenden und wunderbaren Gestalten und Ereignissen angefüllt haben;“ aber er setzt auch hinzu, daß „er sich immerfort damit beschäftigte, diesen Erwerb zu verarbeiten, zu wiederholen, wieder hervorzubringen,“ und an den löschpapiernen Volkschriften, deren er und seine Schwester sich bemächtigten, rühmt er „als größten Vortheil“ die Wohlfeilheit, weil, „wenn wir ein solches Heft zerlesen hatten, es bald wieder neu angeschafft und aufs neue verschlungen werden konnte.“ In dem allem liegen gute Winke für die Leitung der Lectüre, wobei man nur auch im Auge behalten mag, daß nicht jedes Gehirn so viel Raum zu Bildern und Begebenheiten hat, als das Göthe'sche. — Ein „Verarbeiten und Wiederhervorbringen“ des Gelesenen wird aber wesentlich gefördert, wenn der Erzieher selbst für die Lectüre des Zöglings sich interessiert und das gemeinsame Interesse ungesucht ein Besprechen des Gelesenen herbeiführt. Am glücklichsten ist es, wenn der Knabe mit ganzer Seele einer Lieblingslectüre sich hingiebt und in dieser in gleicher Weise eine geistige Heimat findet, wie Göthe in den biblischen Geschichten des A. T. sie fand. „Auf keine andere Weise,“ sagt er in seinem Alter, „wüßte ich darzustellen, wie ich bei meinem zerstreuten Leben, bei meinem zerstückelten Lernen dennoch meinen Geist, meine Gefühle auf einen Punct stiller Wirksamkeit versammelte; auf keine andere Weise vermöchte ich den Frieden zu schildern, der mich umgab, wenn es auch draußen noch so wild und wunderbar herging. Wenn eine stets geschäftige Einbildungskraft, wenn das Gemisch von Fabel und Geschichte, von Mythologie und Religion mich zu verwirren drohte, so flüchtete ich gern nach jenen morgenländischen Gegenden; ich versenkte mich in die ersten Bücher Moses und fand mich dort unter den ausgebreiteten Hirtenstämmen zugleich in der größten Einsamkeit und in der größten Gesellschaft.“ — Ist einmal der Zögling eines solchen liebevollen und andauernden Vertiefens in gute Lectüre fähig, dann wird man bald ihn sich selbst überlassen können. Ueberhaupt aber ist vor zu peinlicher Aufsicht zu warnen, weil eine solche leicht Argwohn erweckt und das Gelüste nach verbotener Frucht mehr hervorruft, als dämpft.

4) Einer besonderen Rücksicht bedarf die Altersstufe des Zöglings. Rousseau, der das Lesen überhaupt für eine unselige Beschäftigung für Kinder hält, will, daß sein Emil vor dem zwölften Jahre kaum wissen soll, was ein Buch ist; und von ganz anderem Standpunkte aus klagen R. von Raumer, Schleiermacher u. a., daß

man die Kinder zu zeitig lesen lehre. Wie schwer es ist, für die frühreifen kleinen Leser eine nur irgend angemessene Lectüre zu finden, sieht man an den tausendfältigen verunglückten Versuchen der Kleinkinderbuchmacher, dem Verständnis der Kleinen durch kindische Sprache und kindischen Stoff sich anzupassen. In der That paßt für jenes frühe Lebensalter eigentlich nur eine Geschichte, — die lebendige Erzählung der Mutter. Wo aber diese natürlichste Kinderunterhaltung in den Gewohnheiten unserer Zeit untergegangen ist, da sei man wenigstens weise genug, den Kleinen, wenn sie nicht an dem Schulbuche genug haben sollen, mit größter Zurückhaltung eine kleine Gabe nach der andern zu reichen. Denn gerade im zarten Alter wirken die Eindrücke am tiefsten und legen sich leicht böse Gewohnheiten des Lesens an. Für spätere Altersstufen ist die Auswahl der Lectüre ergiebiger, muß aber auch hier der erstarkenden Kraft gemäß getroffen werden. Namentlich ist dahin zu sehen, daß der heranwachsende Knabe nicht bei Kindergeschichten stehen bleibe, noch auch zu frühe in höhere Literaturgebiete eingeführt werde und dadurch jene Blasirtheit sich anlese, die im 16. und 17. Jahre schon mit Schiller und Göthe fertig zu sein meint. Für dies reifere Alter insbesondere muß auch darauf Bedacht genommen werden, daß die Privatlectüre zur Lectüre der Schule in einen angemessenen Zusammenhang trete; und es ist deshalb, obschon die Behandlung der deutschen Classiker, wie sie für diese Altersstufe in der Schule einzutreten pflegt, nicht in dem Kreise unserer Betrachtung liegt, doch auch aus den einschläglichen Schriften von Hiecke, Rud. v. Raumer, Eckhardt (Anleitung, dichterische Meisterwerke auf eine geist- und herzbildende Weise zu lesen, 1857), K. Reichel (Ueber das Lesen der deutschen Classiker auf dem Obergymnasium, in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, 1859. 3) u. a. auch mancher nutzbare Wink für die häusliche Lectüre zu entnehmen.

5) Auch die Individualität überhaupt fordert besondere Berücksichtigung. Die Lectüre, als ein wichtiges Glied in der Entwicklung der Gesamtbildung, wird die übrigen Factoren derselben unter sich zu associiren, sie zu verstärken, zu heben oder auch zu dämpfen, den Pedanten der Schularbeit zu erfrischen und geschmeidig zu machen, den Widerwilligen und Trägen (durch annehmlische Form des Lernstoffes) zur Arbeit zu locken haben. Eine entschiedene Vorliebe für ein bestimmtes Studium wird, wenn sie an sich berechtigt erscheint, durch gleichartige Lectüre gefördert, der Einseitigkeit durch angemessene Vielseitigkeit, der Neigung zur Zersplitterung durch strenge Einheitlichkeit der Lectüre entgegengewirkt, das leicht erregbare Temperament durch beruhigende Lectüre, die Leseleidenschaft durch praktische Beschäftigung und äußerste Beschränkung der Lesefreiheit gedämpft, dagegen die Gleichgültigkeit und träge Abneigung gegen Lectüre, die sich ebenfalls, wenn auch weit seltner, findet, durch stärkere Reize und mit Hülfe anregender Besprechung aus ihrer Indolenz geweckt, oder auch, wenn sie aus Ueberfättigung entspringt, durch lang andauernde Entbehrung geheilt werden müssen.

6) Ebenso wird, je nach der Besonderheit der Lebenslage, die Lectüre in der Weise zu wählen sein, daß sie den, unter den Eindrücken des Ueberflusses und einer reich bewegten, großstädtischen Umgebung lebenden Zögling auf die Stille ländlicher Verhältnisse und die Freuden eines in sich beschränkten Lebens hinleitet, und dagegen den andern aus der Einförmigkeit seines ländlich abgeschlossenen Lebens heraus die große Welt kennen lehrt und aus der lähmenden Ruhe zu lebendigerem Bewegen aufstachelt.

7) Die eben so wichtige, als schwierige Aufgabe, die didaktische Jugendlectüre in einen möglichst genauen Zusammenhang mit dem Unterrichtsplan der Schule zu setzen, wird besonders den Schülerbibliotheken zufallen und unter diesem Artikel besprochen werden.

8) Die Aufstellung eines Verzeichnisses guter, mit Rücksicht auf das Alter geordneter Jugendschriften ist ein dringendes Bedürfnis; aber die Kräfte eines Einzelnen werden dieser Aufgabe kaum gewachsen sein. Bei der Ueberfülle unserer Jugendliteratur

und wenn nicht die Wahl das subjective Gepräg des Wählenden tragen soll, wird nur von der gemeinsamen Arbeit vieler Hilfe zu erwarten sein. — Was bis jetzt dafür geschehen ist, um den rathlosen Eltern (und Lehrern) Rath zu schaffen, erscheint noch wenig zureichend. Detmers Musterung der deutschen Jugendliteratur (Hamburg 1844) ist oft unzuverlässig und kritiklos. Bernhardt's „Wegweiser durch die deutschen Volks- und Jugendschriften“ giebt ohne principielle Kritik eine viel zu große Anzahl von Schriften; Schwerdt's „Centralblatt für das deutsche Volks- und Jugendschriftwesen“, eine Zeitschrift, die im J. 1857 erschien und auch eingieng, bot fast nur Recensionen der laufenden Literatur. G. Schwab's Wegweiser durch die Literatur der Deutschen (fortgesetzt von Klüpfel) enthält in dem betreffenden Abschnitt (S. 330—341) fast nur Büchertitel. Am schärfsten und schonungslosesten, aber nur in übersichtlicher Charakteristik, verfährt W. Menzel in seiner „deutschen Literatur“ (1836, II.). Am verdienstlichsten und unter den gegebenen Verhältnissen wahrhaft dankenswerth sind G. W. Hopp's „Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer“ (4. Aufl. 1856); ihre Rathschläge erstrecken sich zunächst auf das bis zum 15. Jahre reichende Lebensalter und geben hierfür eine reiche Auswahl, bei der man nur im Auge behalten muß, daß bei weitem nicht alle Schriften, die als bessere bezeichnet werden, auch als wirklich gute empfohlen werden sollen. Die „Neue Folge der Mittheilungen“ (1861) übt eine strengere Kritik. — Sehr beachtenswerthe Beiträge für eine auch auf das gereifte Jünglingsalter berechnete Auswahl finden sich in den meist gedruckten Katalogen der Schülersbibliotheken der preussischen Gymnasien und Realschulen, die aber nicht durch den Buchhandel zu erlangen sind. **C. Kühner.**

K.

Kalligraphie, s. Schreibunterricht.

Kameraden, s. Gespielen.

Kämmerer oder **Kammermeister**, Joachim, Camerarius Pabepergensis stammte aus der reichen und angesehenen Familie von Liebhard, welche nach der Sitte jener Zeit, seit in ihr das Kämmereramt am bischöflichen Hofe zu Bamberg erblich geworden war, den Namen Camerarius führte. Am 12. April 1500 zu Bamberg geboren, bezog er bereits 1514 die Universität Leipzig, wo Georg Helt und der Engländer Richard Crocus blühten. Der Letztere, in jener Gegend der bedeutendste Lehrer der griechischen Sprache und Literatur, übertrug seine Begeisterung für dieselbe auf seinen Schüler und entschied dadurch über die Richtung seiner Studien. Die Erfolge waren so bedeutend, daß Camerarius es übernehmen konnte, in Krankheitsfällen seinen Meister vor den Mitschülern zu vertreten. Die Bekanntschaft mit Coban Hesse führte ihn jedoch 1518 nach Erfurt, welches damals, als Sammelplatz ausgezeichneten Männer, durch rege wissenschaftliche Thätigkeit und eifrige Betreibung der humanistischen Studien berühmt war. Ueber seinen dasigen Aufenthalt hat er selbst in seiner narratio de Eobano Hesso ausführlichere Nachricht gegeben. Während er seine Studien noch als Schüler fortsetzte, trat er in Erfurt bereits als öffentlicher Lehrer auf, unterrichtete eine Menge wißbegieriger Jünglinge in der griechischen Literatur und machte sich durch die lateinische Uebersetzung einer demosthenischen Rede und durch Bemerkungen zu den Tusculanen Cicero's auch in weiteren Kreisen bekannt; namentlich trug ihm letztere Schrift eine Verbindung mit Erasmus von Rotterdam ein. 1521 wurde er Magister, gieng nach Wittenberg, hörte dann den von der Wartburg zurückgekehrten Luther; mächtiger aber und inniger ward er von Melancthon angezogen, in dessen großes Werk er von diesem Augenblick an nicht nur als treuer Schüler und eifriger Genosse, sondern auch als hingebender Freund des Meisters eintrat. Nachdem er sich